

Ensaio s

Interdisciplinares
em Humanidades



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmus Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota
Francisco Josênio Camelo Parente
Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes
Liduina Farias Almeida da Costa
Lucili Grangeiro Cortez
Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos
Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Marcony Silva Cunha
Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antonio Torres Montenegro | UFPE
Eliane P. Zamith Brito | FGV
Homero Santiago | USP
Ieda Maria Alves | USP
Manuel Domingos Neto | UFF
Maria do Socorro Silva de Aragão | UFC
Maria Lírída Callou de Araújo e Mendonça | UNIFOR
Pierre Salama | Universidade de Paris VIII
Romeu Gomes | FIOCRUZ
Túlio Batista Franco | UFF

Organizadores

Antonio Vieira da Silva Filho
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Roberto Kennedy Gomes Franco

Ensaio

Interdisciplinares em Humanidades

Alexandra Andrade Sales
Ana Eliziane Sabino
Antonio Vieira da Silva Filho
Bas' Itele Malomalo
Carlos Henrique Lopes Pinheiro
Danielle Fernandes
Edimilson S. Barreto
Edson Holanda Lima Barboza
Elisângela Maria Ricardo
Fernando Antônio Fontenele Leão
Francisco Vitor Macêdo Pereira
Isaac Bruno Oliveira Araújo
Juan Maia de Mello
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
José Weyne de Freitas Sousa
Josiara Gurgel Tavares
Joviano de Sousa Silva
Larissa Ketlin Souza de Araújo
Larissa Oliveira e Gabarra
Márcia Maria de Albuquerque
Mariza Angélica Paiva Brito
Mayara Martins de Lima Silva
Ritiélly Nunes Félix
Roberto Kennedy Gomes Franco
Santana Glícia Menezes Maia



1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2017

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES

© 2017 *Copyright* by Antonio Vieira da Silva Filho, Jeannette Filomeno Pouchain Ramos e Roberto Kennedy Gomes Franco (Organizadores)

IMPRESSO NO BRASIL / *PRINTED IN BRAZIL*
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmio Miessa Ruiz

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Felipe Aragão de Freitas Carneiro
fafe17@hotmail.com

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E 59 Ensaios interdisciplinares em Humanidades /Antonio Vieira da Silva Filho, Jannette Filomeno Pouchain Ramos, Roberto Kennedy Gomes Franco (Orgs.); Alexandra Andrade Sales... [et al.]. - Fortaleza: EdUECE, 2017.

304p.

ISBN: 978-85-7826-532-8

1. Ciências Humanas. 2. Política. 3. Educação. 4. Ciências sociais. I. Silva Filho, Antônio Vieira. II. Ramos, jannette Filomeno Pouchain. III. Franco, Roberto Kennedy Gomes IV. Sales, Alexandra Andrade. V. Título.

CDD: 300

MINIBIOGRAFIAS DOS AUTORES

Alexandra Andrade Sales – Especialista em Gestão Pública pela Faculdade entre rios do Piauí (Faerpi). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

E-mail: <alexandrasocial@yahoo.com.br>.

Ana Eliziane Sabino – Graduada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab) e bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

E-mail: <lizsabino@yahoo.com.br>.

Antonio Vieira da Silva Filho – Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto de Humanidades e Letras – Ceará(IHL/Unilab) e Docente Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab).

E-mail:<antoniovieira@unilab.edu.br>.

Bas'Ilele Malomalo – Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita (UNESP). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto de Humanidades e Letras – Bahia(IHL/Unilab) e Docente Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab).

E-mail: <escolaafricana@gmail.com>

Carlos Henrique Lopes Pinheiro – Pós-doutor em Política Educacional e Trabalho Docente pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto de Humanidades e Letras - Ceará (IHL/Unilab) e Docente Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades(MIH/Unilab).

E-mail: <carlos.henrique@unilab.edu.br>.

Danielle Gouveia Fernandes – Graduada em Design – Moda (UFC). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab).

E-mail: <danigfernandes@hotmail.com>.

Edimilson S. Barreto – Graduado em História (UECE). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab).

E-mail: <edimilsonbarreto4@gmail.com>.

Edson Holanda Lima Barboza – Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto de Humanidades e Letras – Ceará (IHL/Unilab) e Docente Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab).

E-mail: <edsonholanda@unilab.edu.br>.

Elisângela Maria Ricardo – Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab) e bolsista da instituição.

E-mail: <mis_elis@hotmail.com>.

Fernando Antônio Fontenele Leão – Especialista em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

E-mail: <fernandoleao.ifce@gmail.com>.

Francisco Vítor Macêdo Pereira – Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto de Humanidades e Letras – Ceará (IHL/Unilab) e Docente Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab).

E-mail: <vitor@unilab.edu.br>.

Isaac Bruno Oliveira Araújo – Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab).
E-mail: <isaacarajooficial@gmail.com>.

Ivan Maia de Mello – Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor adjunto da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Docente Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab).
E-mail: <filosofenix@gmail.com>.

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto de Humanidades e Letras – Ceará (IHL/Unilab) e Docente Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab).
E-mail: <ramosjeannette@unilab.edu.br>.

José Weyne de Freitas Sousa – Doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA/Unilab) e Docente Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab).
E-mail: <joseweyne@unilab.edu.br>.

Josiara Gurgel Tavares – Especialista em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab).
E-mail: <josi_iara@hotmail.com>.

Joviano de Sousa Silva – Especialista em Ciências Políticas pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab).
E-mail: <jovianodesousa@hotmail.com>.

Larissa Ketlin Souza de Araújo – Graduada em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab).
E-mail: <lary.ketlin@hotmail.com>.

Larissa Oliveira e Gabarra – Doutora em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto de Humanidades e Letras – Ceará(IHL/Unilab) e Docente Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab).
E-mail: <larissa.gabarra@gmail.com>.

Márcia Maria de Albuquerque – Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab).
E-mail: <mar.justa@hotmail.com>.

Mariza Angélica Paiva Brito – Pós-doutora em Linguística de Texto (UFC). Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira / Instituto de Humanidades e Letras – Ceará (IHL/Unilab) e Docente Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades(MIH/Unilab).
E-mail: <marizabrito02@gmail.com>.

Mayara Martins de Lima Silva – Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab).
E-mail: <mayara7silva@hotmail.com>.

Ritiélly Nunes Félix – Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab) e bolsista

da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

E-mail: <ritiellynunesfelix@hotmail.com>.

Roberto Kennedy Gomes Franco – Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto de Humanidades e Letras - Ceará(IHL/Unilab) e Docente Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades(MIH/Unilab).

E-mail: <robertokennedy@unilab.edu.br>.

Santana Glícia Menezes Maia – Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú(UVA).Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

E-mail: <glicia_maia@yahoo.com.br>.

5. Ինքնություն



APRESENTAÇÃO | 13

Mariza Angélica Paiva Brito

A PARTICIPAÇÃO DOS USUÁRIOS NA POLÍTICA INSTITUCIONAL
DO CONSELHO MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DE
MARACANAÚ-CE SOB A PERSPECTIVA DO DISCURSO OFICIAL | 21

Alexandra Andrade Sales

José Weyne de Freitas Sousa

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE OS/AS MUÇULMANOS/AS NO
BRASIL: CONFLITOS SOCIAIS, MIGRAÇÕES E IDENTIDADES | 38

Ana Eliziane Sabino

Bas' Itele Malomalo

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PROMOVIDA POR MEIO DA
MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 E O ENSINO DA ARTE | 53

Danielle Fernandes

Ivan Maia de Mello

A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: UM VELHO PROBLEMA EM
BUSCA DE SOLUÇÃO | 71

Edimilson S. Barreto

José Weyne de Freitas Sousa

O PARADIGMA INDICIÁRIO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA
DE INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES | 91

Elisângela Maria Ricardo

Roberto Kennedy Gomes Franco

O PROCESSO DE DES(RE)TERRITORIALIZAÇÃO NA COMUNIDADE
DO TOMÉ, CHAPADA DO APODI-CE | 114

Fernando Antônio Fontenele Leão

Carlos Henrique Lopes Pinheiro

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS
INICIAIS SOBRE REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO
MACIÇO DO BATURITÉ-CE | 135

Isaac Bruno Oliveira Araújo

Carlos Henrique Lopes Pinheiro

INTERDISCIPLINARIDADE COMO PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA
E PRÁTICA DECOLONIAL | 155

Josiara Gurgel Tavares

Antonio Vieira da Silva Filho

INTERCULTURALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
AMBIENTE ESCOLAR | 175

Joviano de Sousa Silva

Ivan Maia de Mello

NOTAS DE UMA CULTURA EM AÇÃO: OS PITAGUARYS E
PACATUBA-CE | 197

Larissa Ketlin Souza de Araújo

Larissa Oliveira e Gabarra

LEI 10.639 E NEGRITUDE: PRINCÍPIO PEDAGÓGICO PARA A
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA ESCOLA | 221

Márcia Maria de Albuquerque

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

HISTÓRIA, MEMÓRIA E PERMANÊNCIAS CULTURAIS DE
MATRIZES AFRICANAS NAS PRÁTICAS DE CURA EM
ARATUBA-CE | 245

Mayara Martins de Lima Silva

Edson Holanda Lima Barboza

“A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO”: A ESCOLA E A SUA
CONDIÇÃO DE APARELHO IDEOLÓGICO ESTRATÉGICO NA
CONSERVAÇÃO DO CAPITAL | 263

Ritiélly Nunes Félix

Antonio Vieira da Silva Filho

BORDADO: UMA SUBVERSÃO POSSÍVEL | 284

Santana Glícia Menezes Maia

Francisco Vítor Macêdo Pereira

APRESENTAÇÃO

A obra que agora se delineia vem a ser uma importante referência para os estudos interdisciplinares das áreas de Filosofia, Letras, Pedagogia, Antropologia e História. O Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) tem cumprido, desde sua implementação, a relevante missão de solidificar os estudos interdisciplinares, propondo-se, ainda, a atender às carências internacionais, no contexto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), nacionais, regionais e microrregionais, por meio da formação de recursos humanos com perfil interdisciplinar, internacional e cooperativo, capazes de atuar nos países que compõem a CPLP.

A iniciativa de elaborar o presente *e-book* vem consagrar todo o empenho de pesquisadores e alunos do MIH em trazer a lume as primeiras pesquisas que estão sendo desenvolvidas no primeiro ano de existência desse mestrado. Que se enalteça essa disposição para congregar numa mesma obra estudos que nasceram da interdisciplinaridade peculiar ao MIH, que reúne as áreas de Filosofia, Letras, Linguística, Pedagogia, Sociologia, Antropologia e História e concentra duas linhas de pesquisa, uma voltada para a *Educação, política e linguagens* e outra voltada para o *Trabalho, desenvolvimento e migrações*.

Este *e-book* contém 14 capítulos escritos pelos professores do mestrado em coautoria com seus orientandos, filiados às duas linhas de pesquisa do programa. Contemplando a linha de pesquisa 1, *Educação, política e linguagens*, e a linha de pesquisa 2, *Trabalho, desenvolvimento e migra-*

ções. O capítulo um, de Alexandra Andrade Sales e José Weyne de Freitas Sousa, com o título “A participação dos usuários na política institucional do Conselho Municipal de Assistência Social de Maracanaú-CE sob a perspectiva do discurso oficial”, busca analisar como o discurso oficial justifica e classifica a participação dos usuários no Conselho Municipal de Assistência Social de Maracanaú. Os autores partem do pressuposto de que existem expectativas “ideais” nutridas pelos técnicos/profissionais da assistência sobre qual seria a “participação ideal” do usuário no Conselho de Assistência Social como membro “legítimo” pertencente à sociedade civil e qual seria a “participação real”. Concluem que a participação dos usuários nas instâncias de controle social é fundamental para o melhor desempenho da gestão de mecanismos e recursos.

O capítulo dois, “Produção acadêmica sobre os/as muçulmanos/as no Brasil: conflitos sociais, migrações e identidades”, de autoria de Ana Eliziane Sabino e Bas Itele Malomalo, faz uma importante resenha bibliográfica acerca da produção acadêmica sobre os/as muçulmanos/as no Brasil nos últimos dez anos em universidades públicas, a qual resultou em dissertações de mestrado e teses de doutorado atinentes a essa questão social. O objetivo do trabalho consiste em analisar as abordagens acadêmicas, em especial nas Ciências Humanas – História, Geografia e Antropologia –, e as principais problemáticas levantadas pelos trabalhos que, de maneira ampla, visam à compreensão da complexidade histórica e cotidiana dos praticantes da religião. Embora não sejam recentes as manifestações da religião muçulmana no Brasil, ela parece ainda pouco compreendida pelos sujeitos que não fazem parte das comunidades islâmicas.

“A reforma do ensino médio promovida por meio da Medida Provisória n^o 746/2016 e o ensino da arte” é o título

do terceiro capítulo, desenvolvido por Danielle Fernandes e por Ivan Maia de Mello. Os autores recorrem à Medida Provisória nº 746/2016, que faz parte de uma série de medidas promovidas pelo governo brasileiro, para tecer comentários pertinentes sobre o ensino da arte para jovens e adolescentes. O trabalho discute ainda as bases em que essas medidas foram postas em execução, retomando, para isso, uma contextualização histórica e fundamentando-se em teóricos importantes que compreendem ser a arte um caminho essencial na formação de cidadãos conscientes de si e do espaço que os cerca.

Outra grande discussão política é construída também por Edimilson S. Barreto e José Weyne de Freitas Sousa no capítulo “A questão agrária no Brasil: um velho problema em busca de solução”. Nele se apresenta um esboço de análise sobre a questão da política agrária no Brasil desde a sua colonização, passando pelo período do Império e pelos governos no século XX, principalmente a partir da década de 1950, até o governo atual. O objetivo é questionar se de fato houve a implantação de uma política de reforma agrária que atendesse à demanda dos trabalhadores rurais e às suas reivindicações.

O capítulo cinco, de autoria de Elisângela Maria Ricardo e Roberto Kennedy Gomes Franco, tem por título “O paradigma indiciário como ferramenta metodológica de investigação interdisciplinar em Humanidades”, o qual objetiva demonstrar, a partir do paradigma indiciário de Ginzburg, que em Parnaíba, Piauí, já existiam grupos engajados no combate não apenas a poderes ditatoriais, mas também a outros tipos de opressões oriundas da luta de classes. A pesquisa recorre, para tanto, ao entrelaçamento de informações do 1º Inquérito da Subversão Militar em Parnaíba de 1964, encontrado no Projeto Brasil Nunca Mais (BNM)

nº 349, em que consta o interrogatório de 34 pessoas, em sua maioria sindicalistas e estudantes, considerados subversivos com suas memórias orais no tempo presente.

“O processo de des(re)territorialização na Comunidade do Tomé, Chapada do Apodi-CE” é o título do capítulo seis, produzido por Fernando Antônio Fontenele Leão e Carlos Henrique Lopes Pinheiro. Neste, os pesquisadores discutem dois importantes processos do modelo de modernização agrícola impostos às comunidades camponesas, a desterritorialização e a reterritorialização. A desterritorialização é entendida como a desconsideração ou a deslegitimação do território apropriado historicamente e associada a situações de exclusão ou de inclusão precária. Pautados nesse pressuposto, os autores levam em conta, para a sua reflexão, fatores que abrangem aspectos políticos, econômicos, culturais, ambientais e sociais.

No capítulo sete, Isaac Bruno Oliveira Araújo e Carlos Henrique Lopes Pinheiro abordam a interdisciplinaridade no contexto social do ensino. Neste trabalho, intitulado “A interdisciplinaridade no ensino médio: apontamentos iniciais sobre reflexões e experiências docentes no Maciço do Baturité/CE”, os autores apresentam a perspectiva interdisciplinar como estratégia didática e mediadora do processo de ensino-aprendizagem, especialmente na educação básica, tendo como objetivo discutir como a perspectiva interdisciplinar é percebida, vivenciada e planejada nas escolas públicas de ensino médio da macrorregião do Maciço do Baturité, no estado do Ceará, a partir da observação das práticas docentes desse nível de ensino.

Josiara Gurgel Tavares e Antonio Vieira da Silva Filho, no capítulo intitulado “Interdisciplinaridade como perspectiva emancipatória e prática decolonial”, encetam um relevante debate sobre a construção e legitimação em

torno da interdisciplinaridade em uma dimensão epistemológica. Os autores articulam a interdisciplinaridade às diferentes visões de teóricos que pensam a partir do sul global – uma perspectiva epistêmica que se posiciona pela criação de “modos outros” de pensar e viver diferentes da razão moderno-ocidental-colonial.

A interculturalidade é tema do capítulo nove, “Interculturalidade e relações étnico-raciais no ambiente escolar”, de autoria de Joviano de Sousa Silva e Ivan Maia de Mello. Como resultado de uma pesquisa bibliográfica, os autores abordam a interculturalidade em suas diversas perspectivas, mas sempre focalizando a educação voltada para as relações étnico-raciais, pensadas a partir da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que instituíram nos currículos escolares brasileiros a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Larissa Ketlin Souza de Araújo e Larissa Oliveira e Gabarra, no capítulo “Notas de uma cultura em ação: os Pitaguarys e Pacatuba”, descrevem os Pitaguarys como um povo resistente culturalmente, na medida em que constroem as fronteiras entre quem são “eles” e quem são os “outros”. As autoras se pautam principalmente pelos estudos de Clifford Geertz, sobre a interpretação de uma cultura e o saber local, e Fredrik Barth, sobre as fronteiras construídas. As pesquisadoras demonstram a importância dessas fronteiras utilizadas pelos Pitaguarys para as lutas e resistências culturais, uma vez que, por meio delas, fortificam seu reconhecimento e sua pertença.

No capítulo onze, intitulado “Lei 10.639 e negritude: princípio pedagógico para a interculturalidade crítica na escola”, Márcia Maria de Albuquerque e Jeannete Filomeno Pouchain Ramos discutem a história e a cultura afri-

cana e afro-brasileira na educação básica. O trabalho tem por finalidade repensar o conceito de negritude advindo da visão crítica da interculturalidade e ponderar sobre sua repercussão na educação das relações étnico-raciais estabelecidas no ensino básico a partir da implantação da Lei nº 10.639/2003.

Em “História, memória e permanências culturais de matrizes africanas nas práticas de cura em Aratuba-CE”, capítulo doze, elaborado por Mayara Martins de Lima Silva e Edson Holanda Lima Barboza, analisa-se a participação negra na formação histórica e social de Aratuba, cidade interiorana do Ceará. Os autores enfatizam a permanência de matrizes africanas na construção da cultura cearense e buscam identificar espaços e experiências de manifestações de cultura negra em Aratuba. O propósito é investigar as contribuições dessa cultura para o desenvolvimento social da região do Maciço de Baturité e, conseqüentemente, do estado, problematizando a relação exclusiva entre o negro e a escravidão.

O capítulo treze, intitulado “‘A sociedade do conhecimento’: a escola e a sua condição de aparelho ideológico estratégico na conservação do capital”, de Ritiélly Nunes Félix e Antonio Vieira da Silva Filho, tematiza a educação na sociedade capitalista, com o objetivo geral de compreender a “sociedade do conhecimento” como uma estratégia de manutenção da forma social capitalista. O objetivo é refletir sobre como ocorre a comercialização do saber e analisar o papel da educação ofertada pelo capital e sua contribuição para o processo de emancipação humana.

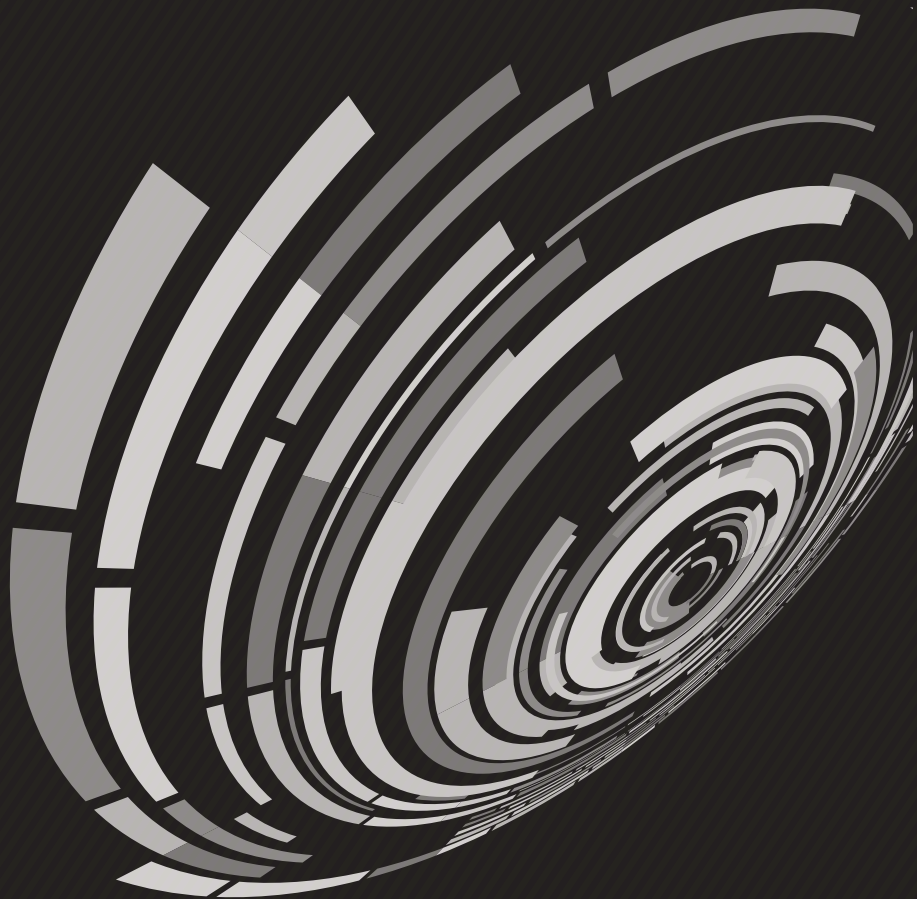
Encerra os trabalhos o capítulo de Santana Glícia Menezes Maia em coparticipação com Francisco Vítor Macêdo Pereira. A pesquisa, intitulada “Bordado: uma subversão possível”, discute o uso do artesanato, em particular do

bordado, como um meio possível de expressão subversiva das mulheres diante dos indicativos da ordem patriarcal e das tentativas soezes de imposição de convenções e normas sociais às condutas femininas. As reflexões fornecem aos leitores a oportunidade de atualizações pedagógicas e uma compreensão mais aprofundada das questões de gênero.

Este *e-book*, que certamente é apenas o primeiro fruto dos estudos em andamento no MIH, faz-se muito bem-vindo e estimula novas investigações que possam, como estas, nutrir-se da interdisciplinaridade.

Mariza Angélica Paiva Brito

Professora do Instituto de Humanidades e Letras e
do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades/Unilab
Pesquisadora da Funcap/BPI



A PARTICIPAÇÃO DOS USUÁRIOS NA POLÍTICA INSTITUCIONAL DO CONSELHO MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DE MARACANAÚ-CE SOB A PERSPECTIVA DO DISCURSO OFICIAL

*Alexandra Andrade Sales
José Weyne de Freitas Sousa*

A Assistência Social é reconhecida legalmente no país como direito do cidadão e como política de seguridade social não contributiva, conforme a Constituição Federal Brasileira de 1988, assumindo o papel de política pública no mesmo nível da saúde e da previdência social. É definida na Lei nº 8.742, conhecida como Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), promulgada em 7 de dezembro de 1993, como direito do cidadão e dever do Estado, prevendo os mínimos sociais para garantir atendimento às necessidades básicas através de um conjunto integrado da iniciativa pública e da sociedade.

A LOAS, que estabelece normas e critérios para a organização da Assistência Social, e a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), aprovada em 2004, que expressa a materialidade dessa lei, distinguem a participação e o controle social como dois instrumentos do processo de gestão política, administrativa, financeira e técnico-operativa do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Nesse contexto a envolver direitos sociais, é importante apontar que o SUAS é um sistema não contributivo, público, descentralizado e participativo, destinado à gestão da Assistência Social, através da integração das ações dos entes públicos (União, estados, municípios e Distrito Federal) responsáveis pela política socioassistencial e das enti-

dades privadas de Assistência Social. Esse sistema vigora na prática desde 15 de julho de 2005, por meio de resolução do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Foi regulamentado no dia 6 de julho através da Lei Federal nº 12.435/2011, que altera alguns dispositivos da LOAS, preservando princípios e diretrizes comprometidos com a universalização de acessos, descentralização político-administrativa da gestão e controle social das ações governamentais mediante as organizações da sociedade civil. O controle social do SUAS é instituído na LOAS por intermédio dos Conselhos Nacional, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como instâncias deliberativas.

No artigo 204 da Constituição Federal de 1988, já estava prevista uma gestão descentralizada e participativa da política de Assistência Social com a participação da população na formulação das políticas e no controle das ações. Para Degenszajn et al. (2006), um novo contexto institucional democrático foi criado com a Constituinte de 1988, lançando novos processos e regras políticas capazes de redefinir as relações do Estado com a sociedade.

Ressalta-se que importante marco se deu na política de Assistência Social do país em 2012, quando da aprovação da Norma Operacional Básica do SUAS (NOB/SUAS/2012), visando à implementação e à consolidação do sistema. Tal norma apresenta um capítulo exclusivo sobre o controle social a ser exercido no SUAS, tratando a participação social como estratégia presente na gestão, “[...] por meio da adoção de práticas e mecanismos que favoreçam o processo de planejamento e a execução da política de assistência social de modo democrático e participativo” (BRASIL, 2012, p. 36).

A NOB/SUAS/2012, que revoga a norma de 2005, desempenha o papel de regular e vincula a instituição dos Conselhos de Assistência Social ao órgão gestor, que é o

responsável por oferecer condições para os conselheiros exercerem suas funções e em prover-lhes os recursos materiais, financeiros e humanos (secretaria executiva). Além disso, é importante destacar outras determinações da norma, por exemplo: ofertar capacitação aos conselheiros, o que deverá constar no Plano Municipal de Capacitação do SUAS; garantir recursos para os conselheiros fiscalizarem a rede pública e privada de Assistência Social; e viabilizar a participação dos conselheiros em conferências estadual e federal.

Para tanto, a norma prevê uma vinculação de receita no âmbito do SUAS de 3%, no mínimo, do Índice de Gestão Descentralizada do SUAS (IGDSUAS) e do Índice de Gestão Descentralizada do Programa Bolsa Família (IGDPBF), os quais deverão ser destinados aos próprios Conselhos. Faz-se mister frisar que mediante tais índices são calculados os resultados alcançados por estados e municípios e, com isso, os respectivos incentivos financeiros às gestões estaduais e municipais advindos da União.

A NOB/SUAS/2012, no seu artigo 120, trata da instituição do planejamento anual dos Conselhos e orienta a construção do orçamento da gestão da Assistência Social para o apoio financeiro e técnico às funções do Conselho. Esse mesmo artigo determina que ao gestor federal caberá o papel de disponibilizar ferramenta informatizada para o planejamento das atividades dos Conselhos, contendo as atividades, metas, cronograma de execução e prazos.

Tal norma prevê como responsabilidade dos entes, nas três esferas de governo, o estímulo à mobilização e organização dos usuários e trabalhadores do SUAS para a participação nas instâncias de controle social da política de Assistência Social; a promoção da participação da sociedade, especialmente dos usuários, na elaboração da política

de Assistência Social; e a instituição do planejamento contínuo e participativo no âmbito da política de Assistência Social (BRASIL, 2012, art. 12, XI). Apresenta ainda a compreensão de que a informação no SUAS não se resume à informatização ou instalação de aplicativos e ferramentas, mas como cultura a ser disseminada na gestão e no controle social, disponibilizando essa mesma informação de modo compreensível à população (BRASIL, 2012, art. 96).

Para Gondim e Pinto (2011), a introdução da descentralização e da participação popular garantidas pela atual Constituição Brasileira impõe à gestão pública a outorga à sociedade para intervir nas políticas públicas. Com isso, potencializa-se a interação da sociedade com o Estado no que diz respeito à definição de prioridades, implementação e elaboração de planos, permitindo a fiscalização e avaliação de políticas, programas e ações públicas municipais, estaduais ou federais.

Nesse cenário, o controle social torna-se um preceito constitucional, que, por sua vez, garante e fortalece o poder de voz e voto dos agentes que integram a política de Assistência Social, dando-lhes espaço e oportunidade para acompanhar, debater e intervir nas propostas encaminhadas e em execução, estando os princípios da democracia, da participação e da descentralização idealmente preservados na regulamentação do SUAS.

Tendo em vista todos esses marcos regulatórios da Assistência Social como Política Pública e o discurso oficial sobre “participação” e “controle social” como referências-chave a envolver os usuários nos Conselhos de Assistência Social, verificamos como o discurso oficial e o dos técnicos representantes da política de Assistência Social justificam e classificam a participação dos usuários no Conselho Municipal de Assistência Social de Maracanaú, Ceará (CE).

Sob esse viés, partimos de uma epistemologia da pesquisa qualitativa configurada a partir das experiências humanas. O processo de desenvolvimento de conhecimento aqui produzido foi concebido por intermédio da natureza histórica e existencial que abarca os diversos níveis de constituição formal e não formal da realidade (GALEFFI, 2009). Assim, a pesquisa se deu através de nossa relação com o “objeto de estudo”, o qual se situa no universo de uma construção histórico-social revelada no cotidiano dos usuários na função de conselheiros do Conselho Municipal de Assistência Social de Maracanaú-CE.

Nesse caminhar, tentamos apreender a realidade objetiva aqui em questão, mediante o exercício de conexão com suas várias dimensões, decorrentes da “[...] experiência direta e pela elaboração conceitual apropriadora e geradora de intuições criadoras” (GALEFFI, 2009, p. 31), provocando transformações radicais em nossa relação com a totalidade vivente. Isso significa compreender em uma unidade nova o passado, o presente e o futuro, como campo de cultivo do presente vivo e ofertado ao tempo futuro em sua salutar destinação (GALEFFI, 2009).

Desse modo, verificamos o discurso oficial que consta nos marcos legais da Política de Assistência Social e o discurso técnico de profissionais que estão inseridos nessa política em Maracanaú-CE, por intermédio da participação em quatro reuniões que discutiam a atuação de usuários em instâncias de controle social locais, realizadas entre os anos de 2012 e 2014.

Além disso, realizamos também pesquisa bibliográfica sobre a participação de usuários nos Conselhos, detendo-nos especialmente naquelas que trataram dessa participação em Maracanaú-CE. Analisamos fontes documentais, como Resoluções e relatos de reuniões, sob a perspectiva te-

órica de alguns autores sobre a importância dos Conselhos na legitimação e consolidação ou não de uma melhor gestão democrática – entendendo como tal aquela que valoriza a intervenção/participação e o controle social exercido por distintos sujeitos – e dos resultados de nossas incursões em campo sob a forma de observação participante, experiência essa que nos possibilitou observar como o Conselho de Maracanaú-CE funciona no cotidiano – as práticas e representações de profissionais inseridos na política de Assistência Social. Com este levantamento, revelamos o/s discurso/s construído/s em torno da participação do usuário nessa instância de controle social que é o Conselho.

A perspectiva oficial em foco: o discurso dos marcos legais e dos técnicos/profissionais sobre a participação dos usuários no Conselho

Os Conselhos de Assistência Social são instâncias de controle social, de caráter permanente, composição paritária, constituídas pelo mesmo número de representantes de órgãos governamentais e não governamentais. Conforme a LOAS, a representação não governamental se refere à sociedade civil, composta por usuários, entidades de Assistência Social e trabalhadores do setor escolhidos em foro próprio.

De acordo com a Resolução nº 24/2006 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), usuário é o sujeito de direito e público da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que pode estar organizado sob diversas formas, sejam elas associações, movimentos sociais, fóruns, redes ou outras denominações sob diferentes formas de constituição jurídica, política ou social. Além disso, a resolução também define que o usuário pode representar organizações de usuários que se configuram como aquelas jurídica-

mente constituídas e que estatutariamente tenham entre seus objetivos a defesa dos direitos de indivíduos e grupos vinculados à PNAS.

Dessa forma, os Conselhos adquirem o formato de órgãos colegiados cujas decisões são da maioria. Por essas características, para Degenszajn et al. (2006), essas instâncias podem ser consideradas como um “constructo institucional” que se opõe à histórica tendência clientelista, patrimonialista e autoritária do Estado brasileiro. Desse modo, há o reforço de que tais instâncias ajudam a consolidar um regime democrático e horizontal, com o reconhecimento dos direitos constitucionais dos diferentes segmentos. Assim, a natureza constitutiva dos Conselhos acaba favorecendo uma gestão mais participativa – o que envolve descentralização e poder de voz e voto a amplos segmentos.

Em Maracanaú-CE – cidade que compõe a região metropolitana de Fortaleza e que se caracteriza como um importante polo industrial do estado, agregando um contingente populacional de 223.188 habitantes –, o Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) surgiu a partir da Lei nº 477/1995¹.

Tal Conselho fiscaliza as atividades de Assistência Social do município de Maracanaú-CE e possui seu funcionamento regulado por Regimento Interno, aprovado em outubro de 2013. É composto pela Secretaria Executiva e pelo Colegiado, sendo esse formado pela seguinte estrutura de funcionamento: Plenária; Presidência Ampliada; Comissões Temáticas; Comissão de Ética; Comissão de Acompanhamento de Benefícios e Transferência de Renda; e Grupos de Trabalho.

¹ Emendada pela Lei Orgânica do Município nº 001/1997 e pela Lei nº 628/1998, alterada pela Lei nº 1.849/2012, que “dispõe sobre a organização da Política de Assistência Social no Município, e dá outras providências”.

Desde 2008, o CMAS vem debatendo a Resolução nº 7, a qual cria os Conselhos Locais de Assistência Social (CLAS) nos territórios de abrangência dos Centros de Referência à Assistência Social (CRAS)². O objetivo consistiu em ampliar os espaços de participação, para descentralizar as ações do CMAS e multiplicar a sua experiência nos territórios onde estavam situadas as unidades de atendimento da Assistência Social do município. A partir daí, a natureza desses Conselhos Locais (CLAS) passou a ser de caráter eminentemente propositivo e consultivo, sendo formados por quatro representantes de instituições governamentais de políticas públicas sociais, quatro representantes de entidades não governamentais e quatro representantes de usuários, membros de famílias referenciadas pelo respectivo CRAS, eleitos em fóruns próprios.

Para Carvalho (2014), com a criação dos Conselhos Locais de Assistência Social (CLAS), uma nova cultura democrática participativa emergiu no município de Maracanaú-CE e tal evento veio marcar institucionalmente a vida do CMAS, abrindo horizontes para dialogar com a sociedade, quebrando barreiras com a vivência tradicional. Consoante a autora, a proposta dos CLAS possui um cunho socializante no nascedouro da dinâmica do CRAS, quando “[...] o foco institucional se volta para o real protagonismo dos usuários, [...] uma realidade produzida pelo Estado que pode ser reinventada pelos sujeitos envolvidos” (CARVALHO, 2014, p. 249). Nessa perspectiva, os sujeitos aparecem como protagonistas nos processos decisórios, adquirindo a capacidade de construir e criar mecanismos junto ao Estado.

² CRAS é um equipamento público governamental compreendido como “a porta de entrada” no atendimento aos usuários no SUAS. O atendimento do CRAS é definido por território; atualmente Maracanaú-CE possui 11 CRAS.

No entanto, Carvalho (2014) pontua que o CMAS não conseguiu sistematizar uma proposta de trabalho para os CLAS e que somente em 2010 constituiu uma comissão de trabalho, formada por conselheiros e coordenadores de CRAS, para responder às críticas sobre a estrutura organizacional e funcionalidade dos Conselhos Locais. Em levantamento realizado no ano de 2010, a autora registrou que os usuários mantinham-se ausentes das reuniões, bem como também confusos quanto ao entendimento e ao significado que o Conselho Local (CLAS) adquiriria.

Teixeira (2014), ao analisar os CLAS durante o período de 2008 a 2010, concluiu que havia uma situação de precariedade decorrente da ausência dos usuários da política e uma carência de intervenções e posicionamentos. É importante salientarmos que, em 18 de outubro de 2012, em Reunião Ordinária do CMAS, a primeira autora deste artigo presenciou, como secretária executiva do Conselho, um debate sobre o funcionamento dos CLAS com a participação das coordenadoras de CRAS e do colegiado. Na ocasião, as profissionais apontaram para a fragilidade na participação dos usuários e sugeriram a realização de um diagnóstico para identificar as situações que enfraqueciam os CLAS. Uma coordenadora apontou que o formato dos Conselhos locais era um elemento complicador e que o grupo de usuários não deveria ser “fechado” para não “engessar” sua participação. Nessa mesma oportunidade, outra profissional apontou que o controle social não estava sendo “priorizado” e que havia a possibilidade de profissionais “não se identificarem com a temática” e, portanto, “não trabalharem com os grupos” de usuários atendidos. A partir daí, o colegiado decidiu formar uma comissão de Controle Social para discutir os problemas e encontrar alternativas para fortalecer o espaço de CLAS em cada território.

Em reunião da Comissão de Articulação, Comunicação e Mobilização Social do CMAS, ocorrida em fevereiro de 2014, discutiu-se com os representantes de CRAS o funcionamento dos Conselhos Locais (CLAS), quando alguns profissionais argumentaram que esse modelo de funcionamento “não emplacou”. Defenderam um modelo menos burocrático e formal, em que o controle social fosse discutido dentro dos próprios grupos atendidos pelos CRAS e que fossem formadas comissões de lideranças para levantar os problemas. Defenderam ainda que o ponto de partida para o entendimento dos problemas inerentes à participação deveria ser “extraído a partir do cotidiano dos usuários”, havendo incompatibilidade entre o “modelo ideal” de organização proposto oficialmente e as “reais necessidades de organização” nutridas no cotidiano dos usuários.

Nessa mesma reunião, apontaram, ainda, que os usuários apresentavam “receio e pouco entendimento da estrutura formal”, a qual exigia “compromisso”. Afirmaram haver dificuldade de convencimento educativo e que os CLAS não conseguiam atingir o “cômodo” usuário por ser demasiadamente burocrático e restrito. Pontuaram que o usuário “já não queria se reunir todo mês para discutir os mesmos problemas” e que o modelo de CLAS estava “fado ao fracasso”.

Vê-se, portanto, que há um discurso técnico que desaprova a forma como os Conselhos Locais estão organizados. Para os técnicos, há uma incompatibilidade entre o que a lei determina em termos de funcionalidade/participação dos CLAS e o que vem ocorrendo na prática cotidiana, assinalando que os usuários não estariam se apropriando dos discursos legais e formais garantidos e assegurados idealmente pela constituição e demais legislações.

Vieira e Silveira (2013), ao pesquisarem os usuários que ocuparam assento no Conselho Municipal de Assistência Social de Maracanaú-CE, gestão 2009-2011, classificaram como “débil” a participação dos usuários tanto do ponto de vista numérico quanto do ponto de vista da legitimidade, considerando-se o fato de os usuários não se constituírem como coletivo organizado nos espaços de participação. As autoras consideram que tais sujeitos, embora contribuíssem para a construção da política pública municipal, eram pouco capacitados para esse processo (VIEIRA; SILVEIRA, 2013). Pontuam ainda que tal capacitação/formação seria de fundamental importância para o desempenho social e político dos conselheiros.

As mesmas autoras afirmam que os usuários que ocupavam assento no Conselho Municipal de Maracanaú no período de 2009 a 2011 desconheciam o papel da política de Assistência Social, defendendo que esses indivíduos só através de capacitações sistemáticas poderiam alcançar um nível mais efetivo de participação na política de Assistência Social local. É importante destacar também que, somente a partir do debate sobre a participação do usuário nos Conselhos, ocorrido durante a Reunião Descentralizada e Ampliada do Conselho Nacional de Assistência Social, realizada em novembro de 2014, em Salvador, Bahia, é que se favoreceu a constituição de um Fórum Nacional dos Usuários do SUAS. Indagados sobre a importância do fórum, os participantes do evento alegaram que o espaço visava fortalecer a mobilização e a participação dos usuários e de seus representantes.

É sabido também que tais questões pertinentes à participação dos usuários e ampliação desses espaços para o exercício do controle social estão sendo discutidas de forma permanente no cenário nacional e particularmente no contexto do município de Maracanaú-CE.

Concebe-se aqui que o ideal democrático supõe o envolvimento dos cidadãos em diferentes atividades da vida política, desde as mais simples, como conversas com amigos sobre acontecimentos políticos, até as formas mais complexas, tais como: fazer parte de governos, votar, associar-se em grupos e movimentos para reivindicar direitos, dentre outras (AVELAR, 2006). Para a autora, “[...] ligada à idéia [sic] de soberania popular, a participação política é um instrumento de legitimação e fortalecimento das instituições democráticas e de ampliação dos direitos de cidadania” (AVELAR, 2006, p. 261). Nesse cenário, o exercício da democracia na gestão da política pública perpassaria pela instância deliberativa do Conselho, composto paritariamente entre representantes governamentais e da sociedade civil.

Sob esse viés, devido ao papel social do usuário como destinatário da política pública de Assistência Social, com a possibilidade de participar do seu gerenciamento através do engajamento no Conselho, há o discurso oficial e a expectativa de que a participação do usuário proporcione melhor qualidade a essa gestão. Compreende-se que a participação dos usuários nas instâncias de controle social é fundamental no melhor desempenho da gestão de mecanismos e recursos, ou seja, quanto mais participantes e ativos nos processos decisórios, melhores os encaminhamentos e operacionalização da política de assistência no município, na resolução de demandas.

No entanto, alguns elementos podem também enfraquecer e fragilizar a gestão, quando não há apropriação dos sentidos e significados dessa política de descentralização por parte dos usuários, os quais não se apropriam de fato dos discursos legais/oficiais determinados pelas normas/estatutos, dificultando a sintonia de práticas na burocratização do Estado. Por isso, torna-se inquietante e desafiador

apreender a visibilidade que esses atores adquirem com a recente configuração da Política de Assistência Social e analisar essas relações no contexto em que a participação dos usuários é considerada por muitos autores como fragilizada. Isso faz com que se questione como esses indivíduos se reconhecem nesse contexto.

Maciel (2010) argumenta que, no sentido democrático, a efetiva participação social é um elemento central para a descentralização do poder. Enfatiza que, no plano constitucional, a participação é “[...] garantida através de mecanismos de controle social sobre as políticas públicas com a criação de conselhos de políticas públicas” (MACIEL, 2010, p. 11). Nesse sentido, defende o autor:

[...] à medida que a cidadania vai sendo expandida ou diminuída em decorrência do conjunto das lutas sociais, é possível encontrar uma estreita relação com a expansão ou diminuição das políticas públicas, uma vez que o reconhecimento de direitos de cidadania implica em [*sic*] uma correlação direta com a organização, a sistematização e a implementação das políticas públicas pelo Estado (MACIEL, 2010, p. 5-6).

Com isso, os direitos sociais seriam a via pela qual a sociedade penetraria no Estado, e o alargamento da esfera pública se daria quanto maior fosse sua capacidade de participação política. Correia (2000) pontua que o espaço de participação popular nos Conselhos é contraditório, podendo servir para legitimar ou reverter o que está posto. Para ele, o Conselho é um espaço democrático, em que vence a proposta mais articulada e informada, portanto com maior poder de barganha. De tal modo, o Conselho representaria uma arena de lutas em torno de uma determinada política pública nas três esferas de governo, em que estão presentes

interesses diversos: públicos, privados, corporativos, coletivos e individuais.

Para compreender tais questões, partimos do pressuposto de que existem expectativas “ideais” nutridas pelos técnicos/profissionais da assistência sobre qual seria a “participação ideal” do usuário no Conselho de Assistência Social como membro “legítimo” pertencente à sociedade civil – seja essa participação realizada através da autorrepresentação (não pertence a uma organização coletiva) ou da representação por meio de uma organização de usuários – e qual seria a “participação real”, ou seja, aquela que predomina na política do cotidiano.

Aqui, conforme já discutido anteriormente, há duas realidades, que, embora contraditórias, não enfraquecem por completo a gestão, uma vez que a natureza participativa do Conselho fortaleceria os mecanismos de intervenção da sociedade junto ao Estado. Existe, então, um modelo ideal, planejado e vislumbrado de como deveria ser a lógica/funcionamento da participação dos usuários nos Conselhos e de como esses usuários de fato se apropriam dessa participação.

Segundo Foucault (1996, p. 9):

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Desse modo, compreende-se que, no espaço institucional do Conselho, há um discurso oficial, demarcado pelas legislações consideradas como democráticas, e a expectativa de profissionais sobre os rumos que a Política Pública de Assistência Social deve percorrer. Há ainda uma vontade de

verdade que é apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional que tende a exercer sobre os outros discursos uma pressão, como um poder de coerção (FOUCAULT, 1996).

Em contrapartida, há outra realidade, para fora desse discurso ordenador e controlador defendido pelo Estado, em que os indivíduos se apropriam dos sentidos e significados lançados por esse agente de poder, redefinindo um sentido próprio de fazer política. Esse modo particular e específico de fazer a política no cotidiano ressignifica a participação e, portanto, em certa medida diverge dos planos e expectativas da gestão técnica que visa direcionar a participação a um conceito mais próximo dos estatutos oficiais. Aqui a atuação dos usuários, embora nem sempre correspondente às expectativas dos técnicos e do ideal proposto no discurso oficial, tende a inserir outras formas de engajamento e construção política.

Referências

AVELAR, L. Participação política In: MORAIS, N. M. *Sistema político e propostas de reformas*. Fortaleza: Konrad-Adenauer, 2006. p. 261-279.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

BRASIL. nº 12.435, de 6 de julho de 2011. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2011.

BRASIL. Resolução CNAS nº 24, de 16 de fevereiro de 2006. Regulamenta entendimento acerca de representantes de

usuários e de organizações de usuários da Assistência Social. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2006.

BRASIL. Resolução CNAS nº 33, de 12 de dezembro de 2012. Aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2012.

CARVALHO, M. T. S. Usuários em cena e os donos do poder: conselhos locais de Assistência Social – uma experiência de controle social. In: VIANA, G. O. (Org.). *Assistência Social em Maracanaú: SUAS perspectivas sob o olhar dos trabalhadores*. Maracanaú: Secretaria de Assistência Social e Cidadania: Prefeitura de Maracanaú, 2014.

CORREIA, M. V. C. O controle social sobre a política de saúde. In: CORREIA, M. V. C. (Org.). *Que controle social? Os conselhos de saúde como instrumento*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p. 53-86.

DEGENSZAJN, R. R. et al. Democratizar a gestão das políticas sociais – um desafio a ser enfrentado pela sociedade civil. In: MOTA, A. E. et al. (Org.). *Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 73-87.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. (Org.). *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: UFBA, 2009. p. 13-64.

GONDIM, A. L. B.; PINTO, L. B. L. *Fortalecimento e integração dos conselhos: existir, participar, estar ao alcance, comprometer-se com a defesa dos direitos dos idosos*. Fortaleza: [S.n.], 2011. p. 41-49.

MACIEL, C. A. B. Políticas públicas e controle social: encontros e desencontros da experiência brasileira. *Revista*

Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades, Brasília, DF, v. 1, p. 118-136, 2010.

MARACANAÚ. *Lei nº 1.849/2012*, dispõe sobre a organização da Política de Assistência Social no Município, e dá outras providências. Maracanaú: Conselho Municipal de Assistência Social de Maracanaú, 2012.

MARACANAÚ. *Regimento Interno do Conselho Municipal de Assistência Social de Maracanaú*. Maracanaú: Prefeitura de Maracanaú, 2013.

MARACANAÚ. *Resolução nº 7/2008*. Maracanaú: Conselho Municipal de Assistência Social de Maracanaú, 2008.

QUEIROZ, M. I. P.; SIMSON, O. M. V. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. M. V. (Org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

TEIXEIRA, L. A. Participação e controle social no SUAS: uma análise da atuação dos conselhos locais de Assistência Social de Maracanaú/CE. In: VIANA, G. O. (Org.). *Assistência Social em Maracanaú: SUAS perspectivas sob o olhar dos trabalhadores*. Maracanaú: Secretaria de Assistência Social e Cidadania: Prefeitura de Maracanaú, 2014.

VIEIRA, I. R.; SILVEIRA, I. M. M. Participação e controle social dos usuários da Política de Assistência Social. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6., 2013, Maranhão. *Anais...* Maranhão: UFMA, 2013. p. 1-9.

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE OS/AS MUÇULMANOS/AS NO BRASIL: CONFLITOS SOCIAIS, MIGRAÇÕES E IDENTIDADES

Ana Eliziane Sabino
Bas'İlele Malomalo

Introdução

Nos últimos quinze anos, as pesquisas acadêmicas sobre as comunidades islâmicas e os/as muçulmanos/as tiveram um expressivo crescimento. Os motivos pelos quais esse crescimento se deu está na relação dos noticiários com os ataques ditos terroristas nos Estados Unidos da América (EUA), em setembro de 2011. Em jornais, impressos ou televisionados, nas revistas e em outros meios eletrônicos de comunicação, os acontecimentos eram retratados como sendo de autoria de grupos supostamente islâmicos extremistas.

No Brasil, no mesmo ano dos atentados nos EUA, estreou, em horário nobre, a novela *O clone*, que exibiu uma realidade ficcional de islâmicos/as marroquinos/as, seu cotidiano no país de origem e diferenças culturais observadas quando eles vieram ao Brasil para residirem no Rio de Janeiro. A novela possuía muitos elementos da cultura árabe, porém não deixava explícito quais costumes eles/elas mantinham que estavam ligados diretamente à religião muçulmana.

As notícias dos jornais e as cenas da novela estimularam uma compreensão rasa sobre os/as seguidores/as da religião. Por esses motivos e outros particulares, muitos/as pesquisadores/as se interessaram pelas questões, sobretudo antropológicas, das comunidades muçulmanas, o

que fez com que as pesquisas sobre a realidade islâmica no país aumentassem consideravelmente. Além disso, cresceu também o número de pessoas não acadêmicas que buscam informação sobre a religião e, até mesmo, o número de conversão, tornando o Islã uma das religiões que mais cresce no mundo.

Observando essas questões, o escrito que segue é uma análise dos principais problemas colocados nas pesquisas que culminaram em teses e dissertações; uma reflexão sobre as escolhas conceituais e metodológicas e o envolvimento dos/as pesquisadores/as com a realidade pesquisada: sujeitos e comunidades.

O texto está dividido em três seções. A primeira fundamenta-se no trabalho de Brito (2009), para discutir a presença dos/as muçulmanos/as africanos/as no Brasil, contexto do século XIX, de modo a destacar a sociabilidade, os conflitos sociais e a resistência dos malês. A segunda discute o Islã na realidade das migrações. E a terceira dá uma ênfase sobre os sujeitos de investigação, destacando a questão da identidade religiosa islâmica.

Muçulmanos africanos no Brasil: conflitos sociais e resistência dos malês

Os estudos sobre os grupos islâmicos no Brasil teve um crescimento notório observado a partir do ano de 2001. As notícias veiculadas nos meios de comunicação que atribuíam os ataques ao *World Trade Center*, no dia 11 de setembro de 2001, a grupos ditos islâmicos radicais incentivaram a busca de pesquisadores/as pela compreensão da realidade da religião e seus praticantes no Brasil.

Embora em muitas regiões do país os grupos sejam pequenos, de modo que a minoria da população conheça a

existência de centros religiosos em suas cidades, em outras regiões há grandes mesquitas, como nos casos de São Paulo, Brasília e Foz do Iguaçu. A imagem da religião está atrelada aos povos árabes, porém estudos na área da História mostram que, antes da expressão do Islã nos locais já mencionados, na Bahia oitocentista, acontecimentos relacionados aos muçulmanos foram protagonizados pelos indivíduos de origem africana.

Nessa perspectiva, a historiadora Luciana da Cruz Brito (2009) escreve sobre o lugar social dos africanos no Império no início do século XIX, quando da dita independência do Brasil, circunstância em que a província da Bahia foi a última a se “desvencilhar da então metrópole”, Portugal. Com esse desligamento, a prioridade voltou-se para o estabelecimento de regras dos políticos baianos para o cotidiano e reter os movimentos ainda existentes da força da independência, assim como ter um controle sobre os/as negros/as, tanto escravizados/as quanto libertos/as.

A autora destaca que a maioria dos/as africanos/as que foram trazidos/as para a Bahia era de origem nagô. Ressalta a dinâmica social na qual eles/elas se faziam participantes: nos centros urbanos, faziam o serviço de ganho e trabalhos braçais. Era uma espécie de serviço relativamente autônomo, sobretudo em relação aos/às escravizados/as da área rural que trabalhavam nas casas dos senhores e nas lavouras. Os indivíduos exerciam uma atividade, pagavam um “jornal” ao proprietário e podiam ter uma circulação na cidade; e o que acumulavam para si poderia servir para comprar sua alforria. É importante destacar que, embora fossem aparentemente autônomos, os/as trabalhadores/as de ganho viviam sob vigilância do Estado.

Dentro dessa realidade, africanos/as islamizados/as, os malês, também conviviam e participavam dessa dinâmi-

ca. Essas pessoas vieram de seus lugares de origem para a Bahia, em sua maioria, já islamizadas. Elas foram agentes de um levante em 24 de janeiro de 1835, que visava à tomada da Bahia a fim de se libertarem e instalarem um califado. Esse movimento, conhecido como o Levante dos Malês, destacou-se por ter sido uma “[...] bem articulada tentativa de acabar com a escravidão na Bahia, abolindo o cativo no modelo até então existente” (BRITO, 2009, p. 37). Embora tenha sido uma manifestação curta em relação a outros, a organização desse levante e a resistência negra na Bahia são elementos importantes referentes aos movimentos populares no período regencial.

O levante foi entendido pela elite baiana como uma afronta à escravidão, além de conter um questionamento às imposições culturais e religiosas europeias, tendo em vista seus princípios religiosos alicerçados na religião muçulmana frente ao predominante catolicismo. Como resposta, os sujeitos sofreram punição. Novas leis de repressão, especificamente aos/às libertos/as, propunham, inclusive, a deportação como medida provavelmente mais eficaz. Os próprios documentos citavam os/as africanos/as libertos/as como apoio para a conspiração dos/as escravizados/as. Foram apreendidos pela polícia, sob porte dos/as africanos/as, objetos, escritos e alcorões, de modo que tudo o que fosse atribuído aos/às muçulmanos/as era confiscado, o que fez com que as pessoas seguidoras da religião não deixassem seus pertences em locais onde pudessem ser achados.

A citada dissertação, além de fazer apontamentos sobre o cotidiano dos malês, africanos/as islamizados/as, ainda coloca uma relação das revoltas negras na província da Bahia às condições que o tráfico gerava na Baía do Benin. Descreve ainda as etnias das quais os africanos eram per-

tencentos e chama a atenção para uma diversidade étnica presente nos/as negros/as que estavam no Brasil no período descrito na pesquisa. Esse estudo colabora na compreensão de uma religião que é de um grupo que se tornou elemento de resistência por meio da língua, do livro e do letramento.

O Islã na realidade das migrações

Ao considerarmos que o Islã, historicamente, está ligado às migrações, alguns trabalhos que foram realizados a partir da abordagem das dinâmicas migratórias problematizam a situação de muçulmanos/as de outros países que vivem em comunidades no Brasil. Tecendo uma reflexão, colocamos a tese de doutoramento de Samira Osman (2006). Destacamos o fato de a pesquisadora ter laços estreitos com o tema da pesquisa quanto à abordagem metodológica, pensando na compreensão do Islã como uma religião associada a estrangeiros, como cita a autora:

Nessa pesquisa estive preocupada em abordar o processo migratório árabe em relação às questões de assimilação e adaptação à nova pátria, como também à manutenção e preservação de marcadores culturais de origem, tanto do grupo cristão quanto do muçulmano (OSMAN, 2006, p. 2).

O mais interessante nesse estudo é a forma como a autora delinea o seu campo de investigação e a sua metodologia. Seus sujeitos de investigação são os/as libaneses/as. A metodologia estabelecida por Samira Osman preocupa-se em estudar de forma cuidadosa a situação dos sujeitos imigrantes e dá igualmente abertura para uma problemática ainda pouco explorada: a do retorno. Ela coloca três pontos que são considerados na análise do retorno; ou seja, pontos que interligam o fenômeno migratório ao do retorno: “[...] a

questão das redes sociais na migração (no país de destino), das redes sociais do retorno (no país de origem) e das redes sociais entre os indivíduos” (OSMAN, 2006, p. 16).

Essa pesquisa se torna relevante para se confrontar a imagem que se tem do Islã associado aos países de cultura árabe, imagem essa que suprime a noção de que há islâmicos/as na região da África subsaariana e no Brasil.

Na área da geografia, temos o trabalho de Poliana Fabíula Cardoso (2012), que traz um trabalho sobre identidades imigrantes em Foz do Iguaçu, a partir de um estudo sobre a comunidade libanesa. Diferentemente de alguns estudos que voltam suas atenções para a diáspora libanesa na virada do século XIX para o XX, que era composta por comerciantes cristãos, a pesquisadora se debruça no estudo sobre a migração da década de 1950, com sua maioria muçulmana. A autora coloca a migração como um deslocamento temporário de pessoas, em questão no seu trabalho, de um país para outro, deixando para trás sua origem, mas carregando uma bagagem cultural.

Além das pesquisas sobre libaneses/as, há pesquisas que abordam a realidade dos/as afro-islâmicos/as, a exemplo da que nos é escrita por Allan Rodrigo de Campos Silva (2013) em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (USP). O trabalho tem como problemática os/as imigrantes dentro da indústria avícola *halal*¹ brasileira, um conceito islâmico que envolve, para além do sentido religioso, técnica de manipulação de abate dos animais.

É ressaltado nesse trabalho que o início do século XXI representou um grande crescimento nas questões migratórias por diversos fatores, entre eles uma crescente onda xenofóbica na Alemanha, expulsão de ciganos na França e

¹ Sobre o conceito de halal, acessar: <<http://www.cibalhalal.com.br/>>.

guerras e conflitos que influenciam os refúgios, em especial, nos países do Oriente Médio. Analisa que as questões migratórias implicam uma mobilidade do trabalho e que no Brasil o crescimento da indústria avícola incorpora esses sujeitos migrantes. “Uma parte considerável dessa exportação de frangos é voltada para o mercado muçulmano” (SILVA, 2013, p. 152). Essa pesquisa abre para uma discussão da mobilidade do trabalho desses/as imigrantes africanos/as que possuem uma peculiaridade: serem muçulmanos/as trabalhando em uma indústria que é voltada para o consumo dos próprios muçulmanos/as. Esses/as refugiados/as estão acolhidos/as juridicamente e são tidos/as como solicitantes de refúgio.

Identidades religiosas islâmicas

As religiões são apontadas por Clifford Geertz (2015) como sistemas culturais. A visão de mundo dos indivíduos que se consideram religiosos é intermediada pelas crenças, que, ao passo que são identificadas externamente, a partir dos conhecimentos religiosos adquiridos por meio dos livros e das falas dos/as líderes religiosos/as, também passam por um processo de subjetivação. Muitos estudos sobre as religiões se apresentam no sentido de compreender como os ensinamentos religiosos medeiam as interações entre os sujeitos e como as identidades religiosas são construídas (HERVEIU-LÉGER, 1988; MALOMALO, 2007).

Gisele Chagas (2006), em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal Fluminense (UFF), faz uma abordagem sobre as formas de conhecimento religioso em volta das relações de poder que as mesmas constituem, como também na maneira como são construídas as identidades

religiosas. A partir da experiência da Sociedade Beneficente Muçulmana do Rio de Janeiro (SBMRJ), a pesquisadora tece uma discussão sobre autoridades religiosas e relações de poder através do conhecimento doutrinário.

Apontando o conhecimento islâmico como transnacional, Chagas (2006) reflete que essa tradição depende da maneira como ocorre a transmissão, dos locais do conhecimento religioso e, sobretudo, do que é processado, sendo apropriado pelos/as pertencentes à comunidade, e de como isso é perceptível no cotidiano dos/as religiosos/as. Os valores e hábitos presentes nas comunidades são construídos sócio-historicamente.

Reconhecendo que, em questão de campo religioso brasileiro, os/as muçulmanos/as representam uma minoria, a autora aborda a presença histórica de negros/as islâmicos/as no Brasil no período em que o país vivia em uma realidade escravocrata e coloca que as comunidades muçulmanas foram se constituindo em diferentes períodos históricos, incluindo o período das imigrações árabes, destacando libaneses/as e sírios/as no final do século XIX e início do século XX. É importante acrescentar a esse dado de pesquisa o fato de que libaneses/as se instalaram, também, no estado do Ceará no início do século XX, mas que a comunidade era cristã, boa parte se refugiando da dominação otomana (FRANKLIN, 2011).

O trabalho de Chagas (2006) chama a atenção para o fato de a comunidade do Rio de Janeiro apresentar um caráter multiétnico, com uma maior fração representada por revertidos/as brasileiros/as, sendo os/as demais árabes e africanos/as de várias origens, como de Moçambique. Sobre o contato que a pesquisadora teve com os africanos: “Também tive pouco contato, com os membros africanos que frequentam [sic] a SBMRJ” (CHAGAS, 2006, p. 9). Refletindo

sobre o pouco contato que a pesquisadora teve com os/as islâmicos/as africanos/as, há uma indagação sobre o entrosamento dentro das comunidades islâmicas. Uma observação que surge dos dados apresentados na pesquisa é sobre a heterogeneidade dos grupos islâmicos. As múltiplas vivências dos países de origem, levando em consideração que há brasileiros/as nessa relação, tornam diferenciada essa percepção identitária.

O centro da pesquisa volta-se para as relações de poder, para o “papel da mesquita como um lugar central no imaginário religioso e na prática dos muçulmanos” e para o caráter pedagógico da transmissão do conhecimento islâmico para os membros da comunidade. Há também uma discussão sobre as condutas islâmicas que são consideradas legítimas e adequadas por eles/as e o estabelecimento de uma autoridade religiosa.

Há o reconhecimento de que as mesquitas ocupam um papel de destaque na vida dos/as muçulmanos/as e as diferenças que esses locais têm, em maneira de significados. Nos países onde a religião é forte, elas recebem um significado de local político, recebem, inclusive, financiamento do Estado. Já nas comunidades islâmicas diaspóricas implantadas em realidades nas quais a religião em questão não é predominante, a primeira preocupação dos membros é um espaço físico onde eles possam atuar, como mesquitas. Esse espaço simboliza um local de manutenção da fé.

A mesquita também é um local de objetificação doutrinal, uma vez que é o centro de manutenção da doutrina religiosa e de suas práticas rituais através da organização e aplicação, por parte das autoridades religiosas responsáveis, de práticas disciplinares que criam nos membros da comunidade religiosa sentimentos e comportamentos

apropriados para serem desempenhados nas atividades que são desenvolvidas naquele espaço (CHAGAS, 2006, p. 39).

É importante colocar que, por ser o Islã considerado um estilo de vida que envolve, além de aspectos religiosos, também sociais e econômicos, as mesquitas não são apenas um local de orações, mas de sociabilidade, confraternização, afirmação da crença. O estabelecimento de uma ética em que não é para existir uma diferença da vida dentro e fora da mesquita, mas uma ideia de continuidade.

Os estudos sobre as comunidades islâmicas no Brasil compreendem uma diversidade que está presente, inclusive, na própria maneira de se vivenciar a fé. Os ritos, o cotidiano, a *performance* são recortes que são dados quando o intento é discutir a aproximação cultural. Embora nem todos/as os/as muçulmanos sejam estrangeiros/as, a própria prática religiosa, seja ela qual for, implica um conjunto de regras que vem para indicar as ações dos/as participantes.

Bianca Tomassi (2011), em sua dissertação defendida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), busca compreender as *performances* islâmicas dentro da cultura do *hip-hop* na cidade de São Paulo. Sua preocupação de pesquisa era saber como ocorria essa aproximação entre Islã e *hip-hop*. Saber se eles se identificavam mais como islâmicos ou como pessoas do *hip-hop*. Para tal trabalho, Tomassi se utiliza do conceito de “*performance*”, trabalhado por Ferreira, Dowsey, Turner, entre outros. “Parte-se do princípio que compreender as ‘performances’ ritualística e artística vivenciada no cotidiano nos permite também entender os aspectos da vida social e os papéis representados pelos agentes que transitam entre Islã e *hip-hop*” (TOMASSI, 2011, p. 2). Dessa maneira, a pesquisa sugere que o fato de serem islâmicos/as interfere na vivência das práticas cul-

turais e artísticas. É importante colocar que o que aqui se entende por “*performance*” é uma experiência vivenciada, uma experiência simbólica.

Um dos maiores desafios da pesquisa da antropóloga é o fato de que o grupo em questão não estava inserido nas mesquitas. Uma compreensão que a autora sugere com essa afirmativa é a de que nem todos/as os/as muçulmanos/as se identificam com os espaços das mesquitas, sendo, assim, um desvio nas atribuições islâmicas dentro dos centros religiosos. Outra questão sobre a qual o trabalho ajuda a refletir é quanto ao fato de como é ser muçulmano/a e estrangeiro/a em um país como o Brasil, em que a religião ainda é pouco compreendida, buscando levantar o que mais se sobressai nos relatos sobre identidade desses indivíduos.

Tomassi (2011, p. 10) aborda também a questão da relação entre negros/as e o Islã nas Américas, assim como a repercussão da religião nos EUA: “Ao que tudo indica, os anos 60 foram uma época de ‘expansão’ do Islã entre os/as negros/as, mas nem todos/as aderiram ao Islã. Martin Luther King, por exemplo, era cristão, mas tinha muitos colegas e amigos/as muçulmanos/as e tratava com respeito”. Figuras como Malcom X e, posteriormente, Muhammad Ali (Cassius Clay) são citados pela autora para enfatizar a presença de negros/as islâmicos/as nas Américas, os quais influenciam os/as muçulmanos/as do *hip-hop* que ela investiga.

Ainda na perspectiva da *performance*, temos a tese de Francirosy Campos Barbosa (2007), que busca compreender “qual o sentido de ser muçulmano”. A autora intenta “dar conta” do mundo sensível no qual estão inseridos/as os/as muçulmanos/as. Barbosa entende a *performance* como um elemento para que se elaborem estudos sobre a antropologia da experiência. Dialogando com Turner, a antropóloga coloca a *performance* também como algo estritamente

ligado à experiência e ao teatro, como uma maneira de se conceber a vida social e uma distinção entre a *performance* estética (dramas estéticos teatrais) e a *performance* social (ritos, dramas sociais) (BARBOSA, 2007).

A pesquisadora contempla a maneira como os/as muçulmanos/as expressam uma percepção de si e das representações sociais que são construídas em relação a eles/as. O que descreve um ponto importante para a pesquisa é a questão metodológica de inserção da pesquisadora em campo.

Trago como questão de fundo pensar sobre o lugar que ocupam pesquisador e pesquisado no processo de produção etnográfica com a finalidade de problematizar a própria metodologia empregada – a observação participante – e o lugar da pesquisadora *performer* no diálogo construído. (BARBOSA, 2007, p. 40).

Ao descrever isso, Barbosa (2007) nos lembra que há uma alteração no campo a partir do momento em que existe alguém fazendo pesquisa. A autora destaca igualmente a questão de relações de gênero dentro do contexto islâmico durante a sua investigação. Ela chama a atenção para o fato de que, por ser mulher, ela tinha um lugar peculiar e específico no que se refere ao próprio espaço reservado ao sexo feminino, que demanda uma específica desenvoltura da pesquisadora. O trabalho com muçulmanos/as gerava certa confusão de papéis. Chegavam a supor que a pesquisadora tivesse se convertido à religião, por estar inserida junto à comunidade pesquisada.

Considerações finais

A análise das pesquisas sobre os/as muçulmanos/as e suas várias expressões permite apontar a heterogeneidade

dos grupos em questão, assim como a pluralidade de vivências com um elo comum: a religião. Ao passo que se compreende o Islã como um estilo de vida complexo, é permitido se fazer abordagens que envolvam tanto um histórico de comunidades quanto de subjetividades, problematizando os sentidos e a religião como símbolo de resistência diante dos conflitos sociais.

O entendimento das implicações sociais de uma religião não se limita a compreender os ritos dentro dos templos, mas, principalmente, como os sujeitos se apropriam dos discursos e preceitos religiosos para elaborar suas práticas cotidianas, descrever laços de identificação e interagir com os demais grupos sociais, assim como apontar o lugar que os centros religiosos ocupam em suas vidas, sobretudo para os indivíduos migrantes.

A compreensão da relação do/a pesquisador/a com o campo também emerge nesses estudos; o tratamento dos indivíduos não apenas como sendo pesquisados/as. Muitos teóricos, a exemplo de Geertz (2015), dão ênfase às falas dos sujeitos, que não são passivos diante de uma pesquisa, sendo também autores, numa tentativa de se construir um trabalho de campo horizontal em que, embora os/as pesquisadores/as tenham o conhecimento científico de categorias e problemas de pesquisa, os sujeitos são os conhecedores “de primeira mão” de suas realidades.

Referências

BARBOSA, F. C. *Entre arabescos, lua e tâmaras*. Performances islâmicas em São Paulo. 2007. 372 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITO, L. C. *Sob o rigor da lei: africanos e africanas na legislação baiana (1830-1841)*. 2009. 150 f. Dissertação (Mes-

trado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CARDOSO, P. F. *O Líbano ausente e o Líbano presente: espaço de identidades de imigrantes libaneses em Foz do Iguaçu*. 2012. 194 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CHAGAS, G. F. *Conhecimento, identidade e poder na comunidade muçulmana sunita do Rio de Janeiro*. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

FRANKLIN, R. M. *“Galegos”, “gombadres” e negócios: os imigrantes libaneses na praça mercantil da cidade de Fortaleza-CE (1890-1930)*. 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

HERVEIU-LÉGER, D. La transmission religieuse en modernité: éléments pour la construction d’un objet de recherche. *Social Compass*, n. 17, p. 131-143, 1988.

MALOMALO, B. Poder simbólico alternativo e identidade étnica: um estudo do Instituto do Negro Padre Batista. *Religião & Cultura, Da Tradição Inventada ao Sincretismo Assumido: hibridismos religiosos em discussão*, v. 5, n. 10, p. 63-74, 2007.

OSMAN, S. A. *Entre o Líbano e o Brasil: dinâmica migratória e história oral de vida*. 2006. 555 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, A. R. C. *Imigrantes afro-islâmicos na indústria avícola halal brasileira*. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em

Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TOMASSI, B. C. T. “*Assalamu Aleikum Favela*”: a performance islâmica no movimento hip-hop das periferias do ABCD e de São Paulo. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PROMOVIDA POR MEIO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 E O ENSINO DA ARTE

*Danielle Fernandes
Ivan Maia de Mello*

Em 23 de setembro de 2016, foi apresentada ao Congresso Nacional Brasileiro a Medida Provisória nº 746, recentemente aprovada na Câmara dos Deputados, que dispõe sobre a organização dos currículos e jornada escolar do ensino médio, bem como cria a política de fomento à implementação de escolas de ensino em tempo integral.

Essa medida tem gerado inúmeras discussões nos meios jurídicos, educacionais e políticos sob os mais variados aspectos. Neste artigo, devemos nos ater especialmente ao que diz respeito ao ensino da Arte no ensino médio, suas bases e reflexos, não obstante a vigência do dispositivo que trata do tema estar condicionada à publicação da Base Nacional Comum Curricular.

A despeito dos avanços e recuos do Governo atual quanto à não obrigatoriedade do ensino da Arte e das possíveis modificações na redação do dispositivo legal quando da sua tramitação, este artigo pretende contribuir e aprofundar essa discussão, visto que, após diversas reformas educacionais, o ensino da Arte caminha em um eterno progresso e retrocesso, sem que definitivamente seja compreendido por nossos governantes o seu real papel na formação integral de cidadãos conscientes de seu papel na formação e fruição da cultura.

Após uma luta constante de arte-educadores, inicialmente na busca da inserção da obrigatoriedade do ensino

da Arte na educação básica e, posteriormente, na busca por aprimorar a legislação no sentido de contemplar as mais variadas manifestações artísticas, culminando com a aprovação da Lei nº 13.278/2016, que inseriu as artes visuais, a dança e o teatro entre as linguagens que constituem esse componente curricular, a sociedade brasileira é surpreendida pelo encaminhamento de matéria que retira a obrigatoriedade do ensino da Arte no ensino médio por Medida Provisória, sem que houvesse qualquer discussão com a sociedade, a despeito dos projetos de lei que já tramitam na Câmara dos Deputados.

A adoção de medida provisória para legislar sobre tema que afeta não só a comunidade escolar, mas toda a sociedade brasileira, é em si tema de extrema relevância, porém o que pensar quando esse tipo de medida resgata uma visão utilitarista da escola como lugar de formação de massa operária, e não como lugar de formação de cidadãos em todas as suas esferas?

Não obstante a ideia de novidade que o tema inspira, essa visão sempre esteve rondando legisladores e educadores ao longo da formação histórica dos nossos sistemas de ensino no Brasil, com consequências marcantes no que diz respeito ao ensino da Arte.

A concepção segundo a qual a Arte é campo dos diletantes, um luxo a que não se dão os comprometidos com as coisas terrenas (como aqueles que visam capacitar-se profissionalmente, conseguir um emprego, sustentar a si e a própria família), também faz parte de uma construção histórica e da nossa herança escravocrata, de acordo com a qual aos escravos eram reservados os trabalhos manuais e aos senhores as coisas do espírito.

[...] as iniciativas de D. João VI no campo do Desenho Técnico, Agricultura, Veterinária e Econo-

mia não chegaram a atenuar o ‘horror ao trabalho manual’ sedimentado pelo ‘sistema jesuítico de ensino literário e retórico’, o qual motivou a propensão discursiva da inteligência brasileira. Outras causas, como a exploração do trabalho escravo e a falta de atividades industriais, também contribuíram para a desvalorização das profissões e estudos ligados às atividades de tipo manual ou à técnica. Uma vez que a arte como criação, embora atividade manual, chegou a ser moderadamente aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, quando praticada pelas classes abastadas para preencher as horas de lazer, acreditamos que, na realidade, o preconceito contra a atividade manual teve uma raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos (BARBOSA, 2012, p. 26-27).

A vinda da Missão Francesa ao Brasil, empreendida por D. João VI em 1816, que a princípio teria a função de instituir a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, fundou de fato a Academia Imperial de Belas-Artes. Conforme afirma Barbosa (2012, p. 25), a “[...] diversidade de designação não foi apenas nominal, mas refletiu uma mudança de conteúdo, de objetivos programáticos”.

Essa mudança foi o reflexo do entendimento segundo o qual os trabalhos manuais ou artesanais eram trabalhos menores e pouco dignos, mas adequados a uma parcela da população incapaz de usufruir da formação culta e intelectualizante reservada à aristocracia, reforçando, assim, uma dicotomia ainda não superada na atualidade entre arte e artesanato, entre o artista e o artífice.

O grupo de artistas franceses, de formação marcadamente neoclássica, quando chegou ao Brasil encontrou uma arte popular de tradição barroco-rococó, herança do ensino

destinado aos escravos e indígenas que supriam as necessidades de consumo nas missões jesuítas, mas que, de acordo com Barbosa (2012), já tinha um traço original. A arte dos franceses não encontrou, assim, solo fértil junto às classes populares, mas junto à pequena burguesia, que via na aproximação com esse grupo de artistas uma forma de ascender socialmente.

Destacamos que, consoante a autora citada, a inserção do estilo trazido pelos artistas franceses provocou uma ruptura radical na arte que vinha se praticando no Brasil, que já apresentava traços originais na construção de uma arte genuinamente brasileira.

Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obra de artistas humildes. Enfim, uma arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando construção renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira (BARBOSA, 2012, p. 29-30).

No ano de 1855, sob o comando de Araújo Porto Alegre, foi inserido na Academia Imperial de Belas-Artes o ensino voltado para o artesão, a ser formado em Artes Mecânicas, que deveria compartilhar das disciplinas básicas com os demais alunos que se dedicavam às Belas-Artes. Contudo, essa experiência, que poderia ter sido libertadora para o ensino da Arte para todas as classes, mostrou-se fracassada, fazendo com que mais uma vez o ideal da arte para poucos fosse confirmado.

A permanência dos velhos métodos e de uma linguagem sofisticada continuou mantendo o povo afastado, tornando a inclusão do artífice junto ao artista uma espécie de concessão da elite à classe obreira, clima este que, por um processo inverso de excessiva simplificação curricular, envolveu também os cursos noturnos criados posteriormente na Academia para formação do artesão (1860), e que se simplificaria excessivamente e se reduziram a um mero treinamento profissional com a eliminação dos estudos ‘preparatórios’ (BARBOSA, 2012, p. 29-30).

Assim, a Missão Francesa cria um marco histórico no que diz respeito ao ensino das Artes e à sua função. As Belas-Artes são um luxo reservado às classes dominantes; aos talentosos diletantes e à classe trabalhadora é destinado o ensino das Artes aplicadas à indústria, a ser formada a bem do desenvolvimento econômico do país.

Quando da constituição da república brasileira, por sua vez, havia que se formar quadros capazes de governar o país, razão pela qual se priorizou o ensino superior, com especial atenção para as faculdades de Direito. Entre os anos de 1885 e 1895, dado o primeiro surto industrial brasileiro, a educação passa a ser considerada ferramenta primordial para formar trabalhadores aptos a contribuir para o progresso da nação. Nesse período, buscava-se um ensino da Arte, especialmente do Desenho, capaz de se aliar à qualificação profissional, sob a influência das experiências norte-americanas e de seus teóricos.

A preocupação central a respeito do ensino da Arte, nos inícios do século XX, era a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e mesmo a sua obrigatoriedade: não só os argumentos reivindicatórios de um lugar para a Arte nos

currículos primários e secundários como também os modelos de implantação estavam baseados principalmente nas idéias [*sic*] de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883 nos seus projetos de reforma do ensino primário e do secundário, e no ideário positivista extensamente divulgado no país, principalmente a partir da segunda metade do século XIX (BARBOSA, 2012, p. 32).

Rui Barbosa foi um dos responsáveis por buscar implantar o modelo norte-americano de ensino da Arte aliado ao desenvolvimento industrial, modelo esse que, sob a influência positivista, findou por inicialmente conceber o ensino da Arte como ensino do desenho e posteriormente restringiu-se ao desenho geométrico.

Entre os anos de 1901 e 1910, vigorou o Código Epi-tácio Pessoa, que promoveu reforma significativa no ensino secundário e no que diz respeito ao ensino do desenho, definindo um ponto em comum entre as correntes liberal e positivista, qual seja: o desenho como forma de linguagem preparatória para a linguagem científica e técnica, respectivamente. Posteriormente, deu-se a prevalência ao modelo positivista, em especial após a consolidação do modelo segundo o qual o curso secundário passa a ser uma fase preparatória para a entrada no curso superior.

No ano de 1915, foi instituída a Reforma Carlos Maximiliano, que reforçou o caráter eliminatório dos exames vestibulares e retirou o peso das notas obtidas nos exames de desenho no ginásio.

Ora, num sistema onde passar de ano, passar nos exames finais do ginásio e passar no vestibular para a escola superior se constituía a meta a ser duramente atingida, as aulas de Desenho começaram a ser menosprezadas por serem aulas

que ‘nunca reprovavam’. O professor de Desenho ficou a tal ponto em plano inferior que, em muitos estabelecimentos de ensino oficial, era excluído da Congregação. Contudo, entre as matérias do curso ginásial indispensáveis à inscrição para o exame vestibular estava a Geometria, ensinada apenas nos terceiro e quarto anos. Daí o processo se acelerou no sentido de aproximar cada vez mais à Geometria o estudo do Desenho, exigido nos 4 primeiros anos do secundário, numa tentativa de se fazer valer pela natureza dos conteúdos ensinados, os quais reforçavam as possibilidades de o aluno passar no exame de Geometria no final do curso (BARBOSA, 2012, p. 92).

Vê-se, dessa forma, que essa realidade pouco mudou no que concerne ao ensino da Arte no ensino médio, apesar dos consideráveis avanços na educação infantil, destacando-se como marco histórico os estudos trazidos pelo professor Pizzoli, em 1914, que trouxe a ideia da real natureza da criança, provocando uma mudança importante nos métodos de ensino.

Ficou, portanto, evidenciado ser a criança o ponto de partida da Pedagogia e o centro de interesses teórico e prático da educação. Esta evidência se deveu especialmente ao trabalho que o professor Pizzoli desenvolveu com os professores da Escola Normal ao longo de todo um ano de curso sistematizado que exigiu ao final a apresentação de dissertações, as quais, denominadas por alguns de teses e por outros de ensaios, foram consideradas pelo próprio professor Pizzoli como ‘pesquisas de psicologia pedagógica, breves, modestas e fragmentadas’, as quais, contudo, demonstrando ‘a aptidão desses professores para este gênero de estudos experimentais, são a garantia de futuros

trabalhos de mais valor em vulto e importância pedagógica' (BARBOSA, 2012, p. 102-103).

Assim, ao longo de nossa história, ações governamentais vão refletindo o paradigma elitista da arte, cujo ensino passa a ser supérfluo ao ponto de se entender que a retirada de sua obrigatoriedade pode ser realizada sem qualquer prejuízo ao ensino de jovens, futuros operários e trabalhadores a serviço do capital.

Há muito o ensino da Arte é considerado complementar nas escolas, que findam por restringir as atividades artísticas à organização de festas temáticas, à recreação. Posteriormente, essas instituições, priorizando a capacitação dos jovens para o mercado de trabalho e para a universidade, praticamente excluem todas as atividades vinculadas à arte. Essa visão restritiva do ensino vinha sendo objeto de discussão nos meios escolares e acadêmicos, gerando aos poucos respostas objetivas nos sistemas de ensino e no ordenamento jurídico brasileiro.

Dessa forma, a Medida Provisória nº 746/2016 representa um retrocesso nessa caminhada e aprofunda as diferenças sociais quando se compreende que o conhecimento em arte não deve ser entendido como luxo ou “babado educacional”, mas como meio capaz de formar um cidadão cuja sensibilidade vai além da pretensão artística, mas que é essencial para compreender a si e o espaço que o cerca.

Ademais, diante do determinado na medida provisória aqui discutida, poder-se-ia inferir que não se trata da não obrigatoriedade do ensino da Arte em toda a educação básica, mas apenas no que diz respeito ao ensino médio, ficando garantido o determinado na Lei nº 13.278/2016, no que tange ao ensino infantil e fundamental.

Entretanto, essa ainda é uma visão que, na busca por minimizar as consequências da citada medida, desconsidere-

ra o que Forquin (1982) define como esferas fundamentais do ensino da Arte, quais sejam: gerar uma consciência exigente e ativa em relação ao panorama e à qualidade da vida cotidiana dos indivíduos; desenvolvimento global da personalidade; e a necessária utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados.

[...] se é possível imaginar processos de formação acelerada em muitos domínios do conhecimento técnico, no que diz respeito à formação da sensibilidade e à disponibilidade emocional não pode haver atalhos: é preciso que haja o tempo de maturação, que dura, na verdade, toda a infância, toda a adolescência e, às vezes, a vida inteira. Eis por que a escola tem, neste campo mais ainda do que nos outros, uma responsabilidade esmagadora. Em matéria de sensibilidade, não existe formação de adultos, recuperação ou reciclagem com que se possa contar. Se a escola não empreender, desde os primeiros anos de escolaridade, o trabalho de sensibilização estética que é necessário, inclusive através de audições sistemáticas de discos, apresentação sistemática de obras de artes plásticas, cinematográficas, etc., aqueles que não puderem beneficiar-se de um ambiente familiar favorável jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado (FORQUIN, 1982, p. 46).

Nesse sentido, em entrevista concedida a Carlos André Moreira, em 29 de outubro de 2016, Ana Mae Barbosa, que considera essa medida “[...] de um primarismo e de um desconhecimento brutais”, assim se posiciona quanto ao ensino da Arte para adolescentes:

Em primeiro lugar, ali não tem certo e errado, tem mais e menos adequado. Em segundo: esti-

mula o racional e o afetivo, especialmente na adolescência. Garotas e garotos de 15, 16, 17 anos, onde vão fazer a sua formação emocional? Com a arte. Não tem outra área na escola que desenvolva a capacidade emocional das pessoas dessa forma. Outra coisa: percepção visual. Como a minha área é de artes visuais, tenho estudado muito o desenvolvimento da percepção visual, que é importante desde a alfabetização até a inserção no mundo. É importante você perceber o mundo ao redor, ser capaz de desenvolver a capacidade crítica para analisar esse mundo e dar respostas criadoras às necessidades e às críticas que você faz. São três funções fundamentais que são incrementadas pelo ensino da arte: percepção, capacidade crítica e resposta criadora (BARBOSA, 2016, s.p.).

Assim, quanto ao ensino da Arte, imaginar que esse deva ser inserido no ensino infantil e fundamental, podendo sem nenhum prejuízo ser excluído do ensino médio, é desconsiderar a necessária continuidade da formação integral do jovem em favor de uma ideia utilitarista da escola. Tal medida reforça, ainda, as diferenças sociais, à medida que pode ser considerada facultativa no ensino privado, mas que será inevitavelmente adotada nas escolas públicas.

Foi preciso esperar muito tempo, até uma época bem recente, para perceber um fenômeno hoje em dia amplamente conhecido: a sensibilidade estética, o dom, o talento, a abertura para o mistério da arte não se repartem por igual entre as categorias sociais. As classes favorecidas abundam em indivíduos detentores dessas capacidades; as classes sociais mais baixas, pelo contrário, só possuem tais indivíduos em proporção reduzida. Tudo se passa como se o dom gratuito do talento

e o acaso do gênio não fossem na realidade nem gratuitos nem fortuitos, mas claramente determinados pelo critério sociológico (PORCHER et al., 1982, p. 14).

Entender a arte como um dom inato é a outra face do paradigma elitista que a ela se associou. A uma parcela da sociedade é garantido o luxo do diletantismo do ensino e da expressão de uma arte inata diante da qual se deve garantir o florescimento. Entretanto, tem-se que o ensino da Arte não é exclusivamente dedicado a formar artistas nem a aprimorar capacidades de diletantes, mas uma forma de garantir o direito de todos à livre expressão, à formação integral, ao contato com sua sensibilidade emocional e estética.

Esse é um caminho que exige método e processos adequados que se tornam extremamente importantes numa faixa etária em que o questionamento e a busca por um lugar no mundo são a tônica, como na juventude. Pensar a escola como lugar de formação integral do cidadão também é incluir sistemas voltados a fomentar a capacidade criativa, capacidade de compreender a si e de relacionar-se, além de questionar o espaço que o cerca e sua realidade. Talvez esse seja o grande perigo das Artes para o *status quo*: seu caráter genuinamente subversivo e multiplicador de ideias.

Cidadãos conscientes de si e do mundo que os cerca, capazes de atuar na busca por mudanças efetivas em sua realidade, podem ser ameaçadores não só para um sistema político opressor como também para todo o sistema da sociedade de consumo atual, em especial no que atine ao consumo cultural.

Ora, entre esta carência da educação escolar por um lado e a indiferença e incultura da opinião pública por outro existe sem dúvida um condicionamento recíproco, um círculo vicioso; é difícil

vislumbrar como ele poderia ser rompido. A feiura, a mediocridade, a nulidade constituem, em matéria de música, como nos outros campos, a característica *de massa* de nosso meio ambiente sensorial; e há de se reconhecer que a *lógica de consumo* (subordinação da difusão cultural à lei do mercado, crescente integração das mensagens *culturais* nas mensagens publicitárias, permanente acréscimo – até a saturação – de estímulos emocionais a fim de obter um pouco de atenção do prezado cliente, do consumidor bem-amado, do ouvinte-espectador anônimo, porém tão delicadamente pessoal!) esta dinâmica indefinida da saturação-insatisfação, representa um fator extraordinariamente poderoso – embora talvez equívoco – do nivelamento sensorial e de normalização unidimensional da cultura (FORQUIN, 1982, p. 67-68, grifos do autor).

Esse é o quadro que se estabelece quando a escola não assume claramente o seu papel de formação de cidadãos capazes de caminhar no universo da cultura de modo consciente; a lógica do consumo ocupa o lugar vazio por ela deixado. De fato, é difícil pensar em uma saída desse círculo vicioso, mas é certo que nenhum caminho prescinde do ensino da Arte em todas as suas esferas.

Conforme Bourdieu e Darbel (2007, p. 154), “[...] não existe atalho para o caminho que leva às obras de cultura”, compete à escola agir de forma continuada, prolongada, metódica e uniforme, com o fito de formar indivíduos capazes de se apropriar dos bens culturais disponíveis, devendo, assim, compensar as desvantagens iniciais dos que não encontraram a prática da cultura em sua formação familiar.

Ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão

a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de dom, e ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem de família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 108).

Salientamos que no Brasil as “desigualdades iniciais” estão intimamente relacionadas às desigualdades sociais. Quando se pensa como o tema vem sendo tratado por gerações, podemos inferir que temos uma herança de descaso com a cultura que se perpetua ao longo do tempo, impossível de se romper sem a atuação ativa do Estado.

Segue-se, por um lado, que a ‘necessidade cultural’ como necessidade culta, diferente das necessidades ‘primárias’, aumenta à medida que é plenamente satisfeita, já que cada nova apropriação tende a fortalecer o controle dos instrumentos de apropriação e, por conseguinte, as satisfações inerentes a uma nova apropriação; e, por outro, que a consciência da privação decresce à medida que cresce a privação, de modo que os mais completamente desapossados dos meios de apropriação das obras de arte são os mais completamente desapossados da consciência desse desapossamento. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 161).

Assim, ao abdicar de sua função precípua da formação cultural dos nossos jovens, na qual a Arte tem papel decisivo, sob o argumento da necessária flexibilização e atendimento da demanda por livre escolha dos estudantes, o Estado, na verdade, aprofunda as diferenças sociais e culturais estabelecidas, gerando uma situação de grande discrepância na experiência cultural das classes sociais, o que leva ao tensionamento das relações sociais entre elas.

Se o mundo da sensibilidade e criação e o mundo da racionalidade e do trabalho forem aproximados, ao invés de serem afastados um do outro, a cultura torna-se um meio de dinamização e integração social, o que foi pensado por Herbert Read (1986, p. 61, grifo do autor), reverberando o pensamento de Eric Gill, nos seguintes termos:

Quando o que fazemos é ‘o exercício da habilidade e da imaginação humanas em *todos* os campos do trabalho humano’, então as diferenças entre trabalho e diversão, entre arte e indústria, entre profissão e recreação, entre os jogos e a poesia – todas essas distinções desaparecem. O ser humano se torna ser humano total, e seu modo de vida uma contínua celebração de sua força e imaginação.

Isso é o que seria possível se a legislação promovida pelo governo e parlamento brasileiros não fosse insensível ao papel da Arte na educação dos jovens secundaristas, levando-os a uma divisão (uma espécie de *apartheid* cultural) entre aqueles destinados a trabalhar para prover sustento familiar, particularmente na indústria, nos serviços técnicos, nas funções subordinadas da burocracia, etc., e os outros, aos quais é facultada experiência cultural mais rica e estimulante.

Em vez disso, poderíamos, com maior atenção à necessária formação cultural dos jovens, promover, como pensa Read, uma integração entre formação artística e tecnológica, de modo a viabilizar um uso mais humanizado da tecnologia em proveito da harmonia social e um enriquecimento da experiência subjetiva, o que tornaria possível uma potencialização das capacidades produtivas e criativas dos jovens. Diz ele: “As artes têm uma função na civilização tecnológica; não são um apêndice, um ‘extra’ opcional:

elas são ‘ingrediente essencial’ da tecnologia, os valores que presumivelmente irão ‘alimentar’ a máquina computadoradora” (READ, 1986, p. 97).

Se nossa civilização tecnológica globalizada, por meio dos processos do capitalismo neoliberal, não viabilizar condições favoráveis para as Artes na formação dos jovens e na experiência cultural das sociedades, ela tenderá a uma exacerbção de tensões sociais pelo não aproveitamento saudável das energias criativas e produtivas, que, desse modo, irão se tornar agressivas e destrutivas no convívio social, expressando a revolta contra a subordinação aos poderes opressores que restringem suas possibilidades de livre experiência criadora.

Nesse sentido, Read (1986, p. 100) aponta para um colapso de nosso processo civilizatório caso não se dê a devida importância às artes na experiência cultural das sociedades, particularmente na formação dos jovens:

A vitalidade de uma civilização depende sempre do funcionamento livre do processo estético. É por esse motivo que uma civilização sem arte perece e uma civilização tecnológica perecerá a menos que possa arranjar uma saída, ou melhor uma entrada, para o espírito formador da imaginação.

Esse problema, que não é exclusivo da sociedade brasileira, coloca-se como desafio para todas as sociedades em desenvolvimento que buscam sustentabilidade para esse processo e têm na experiência cultural com as artes um potencial de liberação de energias criativas e de integração social pelo compartilhamento de experiências estéticas. Junto com o desafio ecológico de preservação da qualidade da relação com o meio ambiente e o desafio social de superação das grandes discrepâncias entre acúmulo de riquezas por uma parte e carência de recursos básicos por outra,

o desafio de promoção de uma experiência cultural esteticamente potente se coloca como marco civilizatório a ser alcançado como condição para realização de uma forma de vida humana que valha a pena, que torne possível um outro mundo de valores humanos vitalizantes.

O alerta crítico contra a desvalorização das artes e concomitantemente da experiência estética por parte da civilização industrial já tem mais de duzentos anos. Sobre isso, podemos encontrar nas palavras do filósofo e dramaturgo Friedrich Schiller, em suas *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*, uma advertência quanto à decadência cultural que essa negligência utilitarista quanto ao papel da arte implica: “A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século” (SCHILLER, 2002, p. 22).

A educação proposta pela política pública de educação do governo brasileiro, exercido de forma ilegítima após um golpe parlamentar-midiático sustentado pelo poder judiciário e pela classe empresarial, tem um viés utilitarista, voltado para a formação profissionalizante, visando à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, no que se refere ao currículo de ensino médio particularmente, de modo a restringir as possibilidades de acesso, por parte dos jovens que passarão pelas escolas públicas, a uma educação estética no contato com as artes.

Com isso, o potencial de autorrealização desses sujeitos, como seres humanos, ficará limitado, restrito à formação técnica, sem oportunidades para darem livre vazão a seus impulsos lúdicos e criativos, necessários para a sua formação e condição para realizarem plenamente sua humanidade, tal como pensou Schiller ao defender a necessidade

humana de jogo como possibilidade para exercício do impulso lúdico que caracteriza a experiência criadora nas artes, na sua perspectiva condição para a liberdade de espírito e a vitalidade da sensibilidade. Como diz ele: “Para dizer tudo de vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (SCHILLER, 1986, p. 80).

Referências

BARBOSA, A. M. “A arte ajuda a criar um ensino ativo”, diz arte-educadora pioneira. Porto Alegre, *Jornal Zero Hora*, 29 de outubro de 2016. Entrevista a Carlos André Moreira.

BARBOSA, A. M. *Arte-Educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. *O amor pela arte*. 2. ed. São Paulo: USP, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao Ensino da Arte. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 maio 2016.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016.

FORQUIN, J.C. A educação artística: para quê? In: PORCHER, L. (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982. p. 25-48.

PORCHER, L. et al. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

READ, H. *A redenção do robô, meu encontro com a educação através da arte.* São Paulo: Summus, 1986.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem, numa série de cartas.* São Paulo: Iluminuras, 2002.

A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: UM VELHO PROBLEMA EM BUSCA DE SOLUÇÃO

*Edimilson S. Barreto
José Weyne de Freitas Sousa*

Introdução

A atual questão agrária no Brasil não somente retoma os problemas irresolutos do passado colonial e imperial, como também indica sua reformulação sob as condições da fase imperialista do capital e sua atual crise mundial. Segundo o historiador Osvaldo Coggiola (1999), sobre a questão agrária no Brasil, a colonização do Brasil e também de outros países da América Latina foi um grande passo para a acumulação capitalista primitiva em escala mundial. Ainda segundo esse autor, o Brasil se tornou um país produtor de matérias-primas para o mercado mundial, e isso explica o seu atraso histórico. Ao entrar no mercado mundial, o Brasil ingressa como produtor, e não como consumidor, produzindo sob exclusividade de Portugal, sua metrópole, que, por sua vez, servia como intermediário à hegemonia inglesa. A história da luta pela terra é muito antiga: desde que existiram trabalhadores no campo que não eram donos de sua terra, existiram também lutas desses trabalhadores para conquistarem um pedaço de terra.

No Brasil, a luta pela terra nasceu no momento em que os portugueses desembarcaram aqui e dividiram o território brasileiro em enormes faixas de terras, as chamadas “capitanias hereditárias”, que foram doadas a nobres e a pessoas de confiança do rei. Era o início do latifúndio no

país e com ele vieram os monocultivos, os extermínios dos indígenas e a escravidão negra. A terra virou mercadoria e o Brasil o armazém do mundo. Tivemos o tipo de produção denominado *plantation*, uma produção correspondente a uma economia de exportação de matérias-primas e cultivo extensivo da terra. O tipo de propriedade que corresponde a essa cultura é o latifúndio.

Nesse contexto, tem-se na distribuição de terras no Brasil, a partir do seu “descobrimento”, o grande emblema da “reforma agrária”, a qual ainda hoje é discutida e para a qual não se encontrou ainda a solução. Esse traço marcante se deve ao fato da grande concentração de terra, que vem desde o período colonial, e ao peso que ela tem nos demais problemas observados no campo – êxodo rural, violência, fome, etc. Antes de tudo, porque a gênese da agricultura brasileira tem como base um tripé formado por latifúndios, monocultura e braço escravo.

Diferentemente do Brasil, os Estados Unidos da América (EUA), em 1862, no governo de Abraham Lincoln, distribuíram terras de propriedade do governo a produtores agrários livres e artesãos, o equivalente a quatro milhões de km², ou seja, metade do território dos EUA; cada família na época recebeu cerca de 65 hectares. Essa medida adotada por Lincoln é reconhecida como um dos fatores do desenvolvimento econômico americano. Já aqui no Brasil, o debate sobre a necessidade de uma reforma agrária ganhou mais força a partir dos anos 1950. A reforma fundiária é vista como um importante elemento de justiça social e, a exemplo dos EUA no século XIX, como um evento capaz de estimular a nossa economia. No entanto, há divergências com relação à forma como deve ser encaminhada. Segundo Alberto Passos Guimarães, citado por Coggiola (1999), sob o signo da violência contra as populações nativas, cujo direito

congênito à propriedade da terra nunca foi respeitado, muito menos exercido, é que nasce e se desenvolve o latifúndio no Brasil. Desse estigma de ilegitimidade, que é seu pecado original, o Brasil jamais se redimiria.

A questão agrária no Brasil: um problema que espera uma solução

O problema da questão agrária no Brasil é tão antigo quanto a sua colonização, que data da chegada dos portugueses por aqui, em 1500. Numa visão mercantilista europeia, logo se tratou de apropriar-se dos bens naturais aqui presentes, transformando-os em mercadorias e bens de consumo, alimentando o mercado europeu.

Quando D. João III ainda era imperador do Brasil, o território brasileiro foi dividido sistematicamente em latifúndios, denominados capitânicas, e nesse mesmo período já havia “capitães” designados para assumi-las. O que se fez na época foi demarcar o território e atribuir os direitos e deveres que os colonos deveriam pagar ao rei e aos seus donatários. A coroa portuguesa conferia autoridades aos donatários para eles criarem leis, fazendo com que sesmeiros ou colonos se constituíssem perpétuos tributários da coroa portuguesa e de seus donatários. Osvaldo Coggiola (1999) afirma que a terra dividida em domínios, controlada pelo Estado, é o esboço geral do sistema administrativo na primeira fase da história do Brasil.

As terras agora colonizadas por Portugal, no caso, o Brasil, precisavam produzir para fornecimento de mão de obra. A coroa precisava encontrar algo com que pudesse lucrar para compensar o financiamento dos gastos resultantes das grandes e extensas áreas de terras. Alguns fatores convergiram para o plantio da cana-de-açúcar. Os portuque-

ses já haviam aprendido a técnica com os italianos, usada nos Açores. Portugal, então, rompe o monopólio controlado por Veneza, permitindo, assim, um livre acesso comercial com o Atlântico Norte. Com a plantação de cana-de-açúcar, os indígenas também passaram a ser escravizados, somente dessa forma foram estabelecidos os primeiros engenhos em terras brasileiras.

A produção da cana-de-açúcar chega ao seu auge no final do século XVI e no começo do século XVII, substituída pela mão de obra africana. Aqui começa a base do latifúndio no Brasil. Nesse período, surge outra economia, paralela à produção de açúcar, o desenvolvimento da pecuária, que, ao contrário dos engenhos, não exigia grandes capitais iniciais, necessitava da mão de obra indígena. A criação de gado se torna uma das atividades preferidas dos colonos, consolidando de vez a estrutura latifundiária da propriedade da terra no Brasil. Os criadores de gado precisam criar locais permanentes para fixarem seus rebanhos; esses locais são grandes áreas de terras que são cercadas para comportar todo o seu rebanho.

Na obra clássica de Oliveira Viana, denominada *Populações meridionais do Brasil*, de 1987, o autor chama os colonos recém-chegados de “depredadores de gados” que necessitam de mais espaços para terem êxito em suas empresas, as grandes fazendas. O que dá a perceber de início é que não houve limites quanto à aquisição de grandes propriedades. Isso só vai ser percebido no final do século XVII, ou seja, em 1695. Nesse ano, de acordo com a Carta Régia da época:

[...] recomendava não conceder a cada morador mais de quatro léguas de comprimento por uma de largura. Dois anos depois, essa extensão foi restrita a apenas três léguas de comprimento

por uma de largura. No século XVIII, fixaram-se novas disposições. Em 1729, um decreto limitou as concessões das sesmarias a três léguas de comprimento por uma de largura, ou a três de largura por uma de comprimento, ou ainda a uma légua quadrada. Foi este limite que predominou a partir de então, porém já nesta época as terras do Brasil se encontravam completamente delimitadas. Extensas sesmarias, ainda que escassamente povoadas, teriam proprietários conhecidos (COGGIOLA, 1999, p. 53-54).

O professor Eliano Sérgio Azevedo Lopes (2002), no seu artigo “A reforma agrária no Brasil: um velho problema esperando uma solução que nunca chega?”, mostra a atualidade da reforma agrária e a necessidade de fazê-la com a máxima urgência. Segundo ele:

Estima-se que existam no Brasil cerca de 150 milhões de hectares de terra de latifúndios completamente ociosos, sem qualquer utilização produtiva, onde os seus proprietários – geralmente membros das elites e das oligarquias rurais que historicamente detêm o poder no nosso país – ignoram solenemente o preceito legal de que as terras devem cumprir a sua função social. No outro extremo, mais de 4 milhões de trabalhadores rurais sem-terra e camponeses pobres, cuja reprodução física e social a cada dia que passa mais se agrava (LOPES, 2002, s.p.).

Através da fala de Lopes, percebe-se que há não somente uma burocracia, mas uma morosidade por parte dos governos em resolver esse problema que se alastra por muitos anos e que já deveria ter sido resolvido há bastante tempo. “Não deixa de causar certo desconforto [...] estarmos aqui reunidos, em pleno século XXI, para falar de refor-

ma agrária, uma questão que já deveria ter sido resolvida no Brasil desde a segunda metade do século XIX” (LOPES, 2002, s.p.).

A questão agrária no Brasil é bem mais complexa do que o que se pensa e vai além da aquisição da posse da terra, pois comporta toda uma reunião de problemas como o desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistências dos trabalhadores do campo, que são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de trabalho (FERNANDES, 2001). A questão agrária pode ser caracterizada como inerente ao sistema capitalista e, portanto, os problemas existentes não param de acontecer, ou seja, serão constantes, podendo até amenizar os seus efeitos, mas não se pode saná-los por completo.

Os problemas referentes à questão agrária estão relacionados, essencialmente, à propriedade da terra, conseqüentemente [*sic*] à concentração da estrutura fundiária; aos processos de expropriação, expulsão e exclusão dos trabalhadores rurais: camponeses e assalariados; à luta pela terra, pela reforma agrária e pela resistência na terra; à violência extrema contra os trabalhadores, à produção, abastecimento e segurança alimentar; aos modelos de desenvolvimento da agropecuária e seus padrões tecnológicos, às políticas agrícolas e ao mercado, ao campo e à cidade, à qualidade de vida e dignidade humana. Por tudo isso, a questão agrária compreende as dimensões econômica, social e política (FERNANDES, 2001, p. 23).

No entanto, a situação agrária presente no Brasil tem na sua origem a má distribuição de terra no privilégio que têm os grandes latifundiários, privilégios esses concedidos pelo próprio Estado. Com tal aparato, o latifúndio não só

tem uma vida longa, mas tem usado formas cruéis de fazer com que os trabalhadores se mantenham presos ao campo trabalhando para o patrão, sendo a maior parte do que produzem direcionada ao mesmo, restando muito pouco para o seu sustento e de sua família.

Para ratificar esse pensamento, Stédile (2005, p. 74) afirma que:

A característica principal da situação agrária brasileira é o forte predomínio da propriedade latifundiária. Com a população rural de cerca de 38 milhões de habitantes, existem no Brasil apenas 2.065 mil propriedades agrícolas. Neste número incluem-se 70 mil propriedades latifundiárias, que representam 3,39% do total dos estabelecimentos agrícolas existentes, mas que possuem 62,33% da área total ocupada do país.

Tendo em vista tudo isso, surge uma questão que é central, até que ponto é necessária uma reforma agrária no Brasil que de fato atenda à população no campo? Seria possível um modelo de agricultura que atendesse ao mercado interno que pudesse melhorar a vida de milhares de trabalhadores rurais? Tudo isso seria possível sem mudar a estrutura da concentração fundiária?

Segundo Oliveira (2009, p. 30), o Brasil possui uma área total de 850 milhões de hectares, com 170 milhões de terras devolutas, que têm registro, foram invadidas e/ou griladas por grandes proprietários, portanto “[...] mais de 30% do território brasileiro ainda são de terras devolutas [...] que fazem parte, portanto, das terras públicas não discriminadas”. Porém, os dados sobre as terras devolutas mostram que existem áreas suficientes para a realização de uma ampla reforma agrária no Brasil. Para o autor, a questão fundiária no Brasil chega a esse ponto porque a concentração da

propriedade privada possui um caráter rentista, funcionando como processo de concentração da riqueza e do capital.

De acordo com Gorender, citado por Maia (2005), os problemas da terra no Brasil são de várias naturezas, como: da exclusão social, da expropriação das terras nativas, da expulsão dos camponeses da terra, que remontam ao período da colonização portuguesa, desde o século XVI, época em que só havia praticamente os nativos brasileiros. Contudo, percebe-se que os problemas agrários e a exploração não se configuram somente no meio rural, afetam também as grandes cidades direta ou indiretamente.

No campo, acontece ou tende a acontecer uma série de conflitos que independe da modernização técnica e produtiva. Para Martins (1986), apesar de mais de um século após a abolição da escravatura no Brasil, ainda se compram e se vendem escravos no Brasil. Segundo Oliveira (2002), quando se estuda historicamente a estrutura fundiária no Brasil, ou seja, a formação de distribuição e acesso à terra, verificamos que desde os primórdios da colonização essa distribuição foi muito desigual. O que o autor expõe acerca da desigualdade é o que leva os trabalhadores rurais do Brasil, principalmente das regiões mais afetadas, como o Nordeste, a desenvolverem historicamente lutas contra a estrutura fundiária excludente e em favor de melhores condições de vida.

Alguns dos problemas rurais do Nordeste são, entre outros, a seca, o êxodo rural, o latifúndio e a falta de infraestrutura, de água potável, de condições, de emprego e de educação. Observamos que os governos do Império e dos primeiros anos da República não tiveram consideração com os trabalhadores rurais, tampouco se preocuparam com o problema agrário brasileiro. A grande maioria da população brasileira ainda vivia no campo em sistema de parceria,

meação, arrendamento, etc. O camponês não tinha poder aquisitivo para comprar o que a indústria pudesse oferecer. Segundo o sociólogo José de Sousa Martins, citado por Morrissawa (2001, p. 81-82):

[...] a necessidade de expansão do mercado interno para a indústria deveria ter colocado os industriais a favor da reforma agrária contra os grandes proprietários de terra. Mas a burguesia industrial brasileira nunca foi politicamente participante e vigorosa e nunca teve uma consciência de classe que a tornasse protagonista decisiva dos destinos do país.

Em 1955, surgiu o Serviço Social Rural, órgão ligado ao Ministério da Agricultura, para cuidar da questão agrária. Nesse mesmo ano, nasceu a Sociedade Agrícola Pecuária dos Plantadores de Pernambuco, composta por antigos trabalhadores de engenho que resolveram se unir para a criação de um fundo comum para todos. Essas organizações ficaram conhecidas como Ligas Camponesas, por sua combatividade. Conforme o número de Ligas crescia, aumentava a consciência política em torno da necessidade de mudanças profundas na estrutura agrária (MARTINS, 1995).

Nos anos 1950 e início de 1960, através das Ligas Camponesas, e nos anos 1980 até hoje, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), alguns sindicatos ligados à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e outros movimentos regionais secundários dissidentes do MST, como o Movimento de Luta pela Terra (MLT), na Bahia e em Minas Gérias, o Movimento Camponês Corumbiara (MCC), em Rondônia, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MTST), em São Paulo, etc. Todavia, embora não seja o único diretamente envolvido com a luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil, sem

dúvida alguma o MST é o mais importante e expressivo movimento social surgido no Brasil nos últimos anos.

Nos anos 1960 do século XX, o Brasil passou por grandes transformações políticas, econômicas e culturais graças às mobilizações e organizações camponesas. Nesse momento, a reforma agrária apareceu no cenário nacional como uma possibilidade real de democratização da terra e das riquezas. Contudo, o sonho de um novo país foi destruído pelo golpe militar de 1964. A ditadura militar trouxe para o Brasil anos de intensa repressão às organizações dos trabalhadores. Para dar uma resposta aos conflitos no campo brasileiro, foi pensado um pacote tecnológico para a agricultura conhecido como “Revolução Verde”, responsável por uma grande industrialização da agricultura, com técnicas e usos intensivos de agrotóxicos e insumos agrícolas. O resultado foi que durante a ditadura aumentou a concentração de terra nas mãos de grupos empresariais nacionais e multinacionais. No início dos anos 1980, a ditadura se tornou cada vez mais insustentável, sendo nesse período que começaram a se organizar no país muitas manifestações em torno da liberdade política, surgindo no campo o MST. O MST ganha força com muitas ocupações de terra em diferentes estados do país. O Movimento Sem Terra existe desde 1984, organizando mais de 1,5 milhões de pessoas em 24 estados da federação.

Observando todo esse histórico da estrutura fundiária, percebemos que, mesmo com a grande concentração de terra, não houve um impedimento quanto à modernização do campo. Embora não acontecendo a reforma agrária, como de fato não ocorreu, o campo experimentou transformações significativas que ocasionaram uma grande produção agrícola. É fácil lembrar que o mais beneficiado foi o grande latifundiário.

Os problemas estruturais e sociais no campo não só existiram, mas ainda se mantêm. Uma pequena melhora foi percebida a partir de políticas agrícolas voltadas para a agricultura familiar e para alguns assentamentos de reforma agrária nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), nesse caso o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) e também o Programa Bolsa Família (PBF). Ressaltamos que foi no governo do PT, principalmente durante as campanhas, que houve promessas de uma reforma agrária para o Brasil, entretanto se passaram quase 15 anos e essa promessa não foi cumprida.

A reforma agrária e sua relação com o MST

Na década de 1960, o clima no Brasil era de efervescência das lutas camponesas e operárias. No Nordeste, as Ligas Camponesas organizavam os trabalhadores rurais pelos direitos trabalhistas e pela reforma agrária. No Sudeste, os sindicatos operários organizavam greves por melhorias salariais. O governo de João Goulart teria que fazer as chamadas “reformas de base”, ou seja, teria que mexer nas estruturas econômicas e sociais do país. A principal dessas mudanças era a “reforma agrária”. Agora parece que esse governo lembrou-se dos trabalhadores rurais brasileiros. A ideia do ministro Celso Furtado previa que, com os novos pequenos proprietários, o mercado interno aumentaria, pois esses trabalhadores, sendo donos e produzindo nas próprias terras, teriam também condições de consumir, contudo a indústria também cresceria e, com ela, a economia do país.

Segundo Morissawa (2001, p. 84), em 1963 foi estabelecido o Estatuto do Trabalhador Rural, que concedia aposentadoria por invalidez ou por velhice ao trabalhador

do campo, e isso já era bastante para deixar o latifundiário muito aborrecido com o governo, portanto:

A maioria do povo estava a favor das reformas de base. Elas mobilizavam as esquerdas em sua defesa. Os estudantes também se uniram nessa luta [...], havia interesses poderosos em jogo. A mobilização popular deixou as classes dominantes de orelha em pé.

Cresceu o movimento em torno da reforma agrária. Em 13 de março de 1964, o presidente João Goulart assinou um decreto desapropriando as terras localizadas numa faixa de dez quilômetros ao longo das rodovias, ferrovias e açudes construídos pela União. Essa emenda pretendia significativas alterações. O projeto previa a criação de fazendas cooperativas, grandes fazendas estatais, fazendas capitalistas modernas, granjas familiares e cooperativas agrícolas, dando prioridade à produção de alimentos. Houve um fortalecimento dos movimentos sociais: União Nacional dos Estudantes (UNE) e Ligas Camponesas (STÉDILE, 2005).

Em 13 de março de 1964, o presidente João Goulart promoveu um grande comício na Central do Brasil para anunciar suas reformas de base. A reação da elite foi uma grande manifestação denominada a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, contra o comunismo que via no governo de Jango¹. Com o fortalecimento dos movimentos sociais, a elite conservadora (a classe média e a igreja), com medo da implantação do regime comunista no Brasil, apli-

¹ No dia 13 de março de 1964, operários e estudantes saudavam as reformas anunciadas por João Goulart (Jango) no grande comício da Central do Brasil. Alguns dias depois, as elites realizaram a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, manifestando seu conservadorismo e temor ao comunismo.

cou o golpe militar em 31 de março de 1964, destituindo o presidente João Goulart.

Em 30 de novembro, oito meses após o golpe militar, foi aprovado o Estatuto da Terra, que veio substituir o Estatuto do Trabalhador Rural, criado no governo de João Goulart. O Estatuto da Terra propunha uma reforma agrária que viesse corrigir os problemas de concentração de terra, estabelecendo normas para o uso e a posse temporária da terra, que possibilitasse a criação do Imposto Territorial Rural (ITR) (MENDONÇA; STÉDILE, 2006).

O Estatuto da Terra, em seu artigo 1º e parágrafos 1º e 2º, define a política agrária como:

[...] o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade. [...] o conjunto de providências de amparo à propriedade da terra, que se destinem a orientar, no interesse da economia rural, as atividades agropecuárias, seja no sentido de garantir-lhes o pleno emprego, seja no de harmonizá-las com o processo de industrialização do país (BRASIL, 1964).

Dessa forma, em vez de dividir a propriedade, o capitalismo impulsionado pelo regime militar brasileiro (1964-1984) promoveu a modernização do latifúndio, por meio do crédito rural fortemente subsidiado e abundante. Historicamente a burguesia brasileira não teve interesse em fazer a reforma agrária. Mediante essa postura política, criou um modelo de desenvolvimento para o campo e não mexeu na concentração da terra. A partir do Estatuto da Terra, foi criado o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, como órgão do Poder Executivo e subordinado à Presidência da

República, extinto em 1970, quando foi absorvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, subordinado ao Ministério da Agricultura.

No final do século XX, principalmente a partir da década de 1980, com o fim da ditadura militar, tivemos muitas manifestações nos grandes centros urbanos pedindo a volta da democracia e da liberdade política; no campo, os agricultores rurais se organizaram para questionar a concentração da estrutura fundiária no Brasil, enfrentando a violência dos latifundiários e o descaso dos governos. Segundo Oliveira (2009), a história da segunda metade do século passado apresenta dois aspectos antagônicos: de um lado, um grupo hegemônico que dominava a terra; de outro, os camponeses que travavam uma “luta sangrenta” cobrando o direito à terra.

No Brasil, o maior movimento de lutas pela Reforma Agrária é o MST, formado oficialmente em 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, Paraná. Sua criação contou com o forte dos setores progressistas da Igreja Católica e se deu a partir da necessidade de organização nacional para reivindicação dos direitos do homem no campo. O MST conta com escolas nas quais alfabetiza e educa mais de 160 mil crianças, jovens adultos e idosos. O movimento ainda atua no fomento da agricultura familiar e orgânica, produzindo alimentos saudáveis sem o uso de agrotóxicos. Dessa forma, o MST encaminha uma parcela excluída da sociedade para a militância social e para a vida camponesa, funcionando como uma alternativa ao crime organizado e ao êxodo rural. Segundo suas lideranças, o MST tem como objetivos lutar pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social, tendo como princípio a ocupação, a produção agroecológica, a resistência, a cooperação, a dignidade, a solidariedade e a educação.

Segundo Magrini (2015), o principal marco simbólico da gênese do MST foi quando os camponeses expulsos

da reserva indígena, em setembro de 1979, ocuparam uma área historicamente conflituosa, a granja Macali, na fazenda Sarandi, em Ronda Alta, Rio Grande do Sul. Essa ocupação representa “a semente do MST” (MORISSAWA, 2001). Após se estruturar como um movimento político e social em todo o território nacional, observamos que houve momentos bastante emblemáticos ao longo desses anos, os quais contribuíram para o fortalecimento do movimento.

O primeiro Congresso Nacional organizado pelo MST aconteceu em janeiro de 1985, em Curitiba, Paraná. Nesse encontro, o movimento contava com representantes de 10 estados². Nesse congresso, foram definidos os princípios e a estrutura organizativa do movimento, ocasião em que se optou por uma direção colegiada sem presidência, com igual representatividade entre os estados presentes. Ainda no ano de 1985, aconteceu a primeira ocupação do MST na fazenda Anonni, com cerca de 1.500 pessoas. De lá para cá, o MST vem ocupando não somente terras, mas prédios públicos, interditando estradas, enfrentando a polícia e se organizando em todo o país como forma de pressionar os governos a fazerem a reforma agrária. O maior conflito entre o MST e o governo aconteceu no governo de FHC, em 1995, que ficou conhecido como “o massacre de Corumbiara”³. De acordo com Magrini (2015, p. 104), esse massacre talvez tenha sido:

[...] o fato mais marcante na história do MST, foi amplamente divulgado pelos grandes meios de comunicação e resultou em 19 mortes de agricul-

² Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia, Mato Grosso do Sul e Rondônia.

³ Esse conflito violento se deu entre policiais e camponeses na fazenda Santa Elina, em 1995, no município de Corumbiara, no estado de Rondônia, região Norte do Brasil. Segundo a Comissão Pastoral da Terra (2015), esse conflito culminou em centenas de feridos e dezenas de mortes; até hoje ainda não se sabe o número exato de mortos.

tores no Sul do Pará. O massacre de Eldorado dos Carajás novamente não se diferencia da trajetória explicitada em outros conflitos entre poder vigente e resistência popular.

O MST também tem o seu momento de demonstração de fé e místicas. Isso é percebido por meio das marchas e romarias organizadas pelo movimento, fazendo do momento algo ímpar e ao mesmo tempo uma força expressiva que vai para além da luta pela reforma agrária, tornando-se histórico pelo contexto que circunscreve. Em 1997, o MST realizou a “Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça”; na ocasião, o Movimento cobrava punição para os envolvidos no massacre de Eldorado e simultaneamente mostrava a visibilidade que estava conseguindo como um importante movimento de força e reivindicação social com capacidade de representar a população brasileira. O MST defende a necessidade de um “Projeto popular para a agricultura brasileira”, com uma proposta de reforma agrária capaz de “construir uma nova sociedade: igualitária, solidária, humanista e ecologicamente sustentável” (MST, 2007).

Nos dias atuais, o MST defende a implantação de outro modelo de desenvolvimento, fundamentado na desconcentração da terra e justiça social. A proposta é que, além de desapropriar grandes latifúndios, deve criar outro modelo de produção agrícola, voltado para a pequena agricultura de subsistência e o mercado interno, buscando enfrentar o modelo agroexportador do agronegócio, atualmente hegemônico no país (STÉDILE, 2011).

No Brasil, o agronegócio controla 76% (IBGE, 2006) das terras cultiváveis, enquanto os 24% restantes são do pequeno agricultor. O curioso é que na produção de alimentos os dados se invertem, o agronegócio é responsável por apenas 30% da produção, enquanto o pequeno agricultor pro-

duz 70% do que chega à mesa dos brasileiros. Na geração de empregos no campo, os dados são semelhantes, o pequeno agricultor emprega 74% da mão de obra rural, contra somente 26% do agronegócio. Essa realidade tende a criar problemas sociais, ocasionando, entre outras coisas, a fuga do homem do campo em direção à cidade. O resultado final de tudo isso é o aumento do número de miseráveis em grandes centros urbanos. Nesse caso, a solução seria a reforma agrária. É importante ressaltar que a intenção de uma reforma agrária não é somente a de doar a terra para os camponeses sem terra, mas sim a de dar a eles a possibilidade de compra de uma propriedade rural.

Além da divisão de terras, uma reforma agrária verdadeira consiste também em dar condições para o desenvolvimento do camponês por meio de acesso a créditos para aquisição de maquinário, sementes e infraestruturas. Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), a estimativa era a de que em 2010 existiam cerca de 4,8 milhões de famílias sem terra, quer dizer, isso significa que, além de termos muitas famílias sem o acesso à terra, as políticas governamentais voltadas para o campo funcionam de forma bastante superficial, ou seja, resumem-se somente à forma de proporcionar uma renda um pouco melhor ao trabalhador rural mediante alguns subsídios, como os já citados anteriormente.

Considerações finais

O problema da reforma agrária no Brasil é bastante antigo, como já vimos, é uma questão histórica que até hoje não foi resolvida. Os problemas do passado ainda se mantêm nos dias atuais. Nenhum governo conseguiu fazer a reforma agrária. Com o grande avanço do capitalismo no

campo, com o fortalecimento do agronegócio, alguns intelectuais defendem que uma reforma agrária capitalista no Brasil já estaria superada. No primeiro mandato do governo Lula, houve um grande número de famílias acampadas na expectativa da realização da reforma agrária. Ao perceber que o governo não faria a reforma agrária, o MST retomou as ocupações de terra e mobilizações públicas.

Se nos governos de FHC foram utilizadas repressões contra os movimentos socioterritoriais como forma de manter a ordem, nos governos de Lula foram utilizadas políticas assistencialistas, como o Bolsa Família, que é um programa que atende a cerca de 14 milhões de famílias, ou seja, quase 50 milhões de pessoas em todo o país. Entre esses estão os sem-terra acampados e assentados. No início, esse programa tinha como objetivo assistir a cerca de 11 milhões de famílias, e esse foi um dos motivos que fizeram com que o número de conflitos e acampamentos diminuísse.

Na conjuntura das políticas anteriores e do governo do PT, percebemos que as metas tidas como promessas do PNRA não foram cumpridas e nem houve a sonhada reforma agrária. Portanto, “[...] o governo finge que faz a reforma agrária e divulga números maquiados na expectativa de que a sociedade possa também fingir acreditar” (OLIVEIRA, 2009, p. 35).

O PT foi bastante estrategista nos seus dois primeiros governos, Lula soube conciliar ou pelo menos tentou as duas coisas: se, por um lado, criou uma política de assentamento e incentivos à agricultura familiar, juntando-se a isso alguns subsídios como o programa de combate à pobreza; por outro lado, fez grandes investimentos no agronegócio, como forma de aumentar a produção agrícola e a exportação em grande escala.

Os movimentos sociais perderam, inclusive o MST, certa intensidade se comparados a governos anteriores,

como na época do governo de FHC. Tanto os governos anteriores como o governo do PT não cumpriram a promessa de fazerem uma reforma agrária no Brasil, portanto a estrutura agrária brasileira ainda se mantém praticamente intacta desde a década de 1960, pelo menos até o exato momento.

Referências

BARSOTTI, P.; PERICÁS, L. B. (Org.). *América Latina: história, crise e movimento*. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963. Dispõe sobre o “Estatuto do Trabalhador Rural”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 mar. 1963.

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1º dez. 1964.

COGGIOLA, O. Brasil: a questão agrária e a luta do MST. In: BARSOTTI, P.; PERICÁS, L. B. (Org.). *América Latina: história, crise e movimento*. São Paulo: Xamã, 1999.

FERNANDES, B. M. *Questão agrária, pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, A. P. Quatro séculos de latifúndio. In: STÉDILE, J. P. (Org.). *A questão agrária no Brasil: o debate tradicional. 1500-1960*. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 35-77.

IBGE. *Censo agropecuário de 2006*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

LOPES, E. S. A. O Sentido da Reforma Agrária no Século XXI. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 13., 2002, João Pessoa. *Mesa-redonda...* João Pessoa: Encontro Nacional de Geógrafos, 2002.

MAGRINI, P. R. *Produção acadêmica sobre o MST: perspectivas, tendências e ausências nos estudos sobre gênero, sexualismo, raças e suas interseccionalidades*. 2015. 377 f.

Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MAIA, L. A. *Mística, educação e resistência no Movimento dos Sem-Terra – MST: Assentamento Antonio Conselheiro, Ocara, Ceará*. Fortaleza, 2006.

MARTINS, J. S. *Reforma agrária: o impossível diálogo*. São Paulo: USP, 2004.

MENDONÇA, S. R.; STÉDILE, J. P. (Org.). *A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária; natureza e comportamento 1964-1990*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. *V Congresso Nacional do MST: uma obra coletiva da militância*. Cartilha. São Paulo: MST, 2007.

OLIVEIRA, A. U. *A “Não reforma agrária” do MDA/IN-CRA no governo Lula*. Conferência Internacional sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural – CIRADR-FAO, Porto Alegre, 2006.

OLIVEIRA, A. U. “A política de reforma agrária no Brasil”. In: OLIVEIRA, A. U. *Direitos Humanos no Brasil 2009*. Relatório Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. São Paulo, 2009.

STÉDILE, J. P. (Org.). *A questão agrária no Brasil: programas de reforma agrária 1946-2003*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STÉDILE, J. P. *MST mudou o foco para fazer reforma agrária popular*. 2011. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_secao=8&id_noticia=160044>. Acesso em: 15 dez. 2016.

VIANA, O. *Populações meridionais no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

O PARADIGMA INDICIÁRIO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES

*Elisângela Maria Ricardo
Roberto Kennedy Gomes Franco*

Introdução

Neste texto, desejamos compartilhar o estágio atual da experiência de produção coletiva entre orientador e orientanda para a feitura de uma dissertação na linha de pesquisa Trabalho, Desenvolvimento e Migrações, do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em Redenção, no Ceará. Metodologicamente, objetivamos articular o paradigma indiciário como ferramenta de pesquisa interdisciplinar em Humanidades. Para tanto, entrelaçamos a análise do 1º Inquérito da Subversão Militar em Parnaíba, Piauí (PI), de 1964, encontrado no *site* do Projeto Brasil Nunca Mais (BNM) nº 349, onde constam os interrogatórios de 34 pessoas, em sua maioria sindicalistas e estudantes, considerados subversivos, com suas narrativas no tempo presente, possibilitando, assim, a emergência de outras histórias sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985).

Segundo Ginzburg (2002, p. 43), “[...] é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irreduzível a elas”.

Assim, em nossas hipóteses, ao seguirmos os rastros das fontes em análise, teremos a oportunidade de proble-

matizar a memória dessa época na cidade de Parnaíba¹, primeira cidade do estado do Piauí, antes mesmo da capital Teresina, a ter um inquérito de subversão instaurado poucos dias após o golpe civil-militar.

No *BNM n.º 349*, 1964, IPM, volume 1, folha 133, há a descrição da importância da cidade de Parnaíba para o movimento da esquerda brasileira, apresentando os seguintes fatos: “Que na cidade de Parnaíba o movimento sindical tem muito mais importância do que na cidade de Teresina, considerando a existência de porto marítimo e fluvial, indústrias e sede da Estrada de Ferro Central do Piauí”. Apreende-se nessa citação que, na década de 1960, em Parnaíba, a estrada de ferro e a navegação presentes na região, naquele contexto, possibilitavam não apenas a circulação de mercadorias diversas, mas, ainda, de ideologias revolucionárias.

Tal evidência demonstra, sobretudo, uma forte articulação política e organizativa dos trabalhadores antes mesmo de se configurar a ditadura, ratificando que em Parnaíba já havia grupos engajados não apenas contra os poderes ditatoriais, mas contra outros tipos de opressões oriundas da luta de classes. Dito isso, evidencia-se que em Parnaíba encontrava-se uma classe trabalhadora engajada contra os desmandos ditatoriais impostos, por esse motivo alguns líderes sindicais e estudantis, entre outros cidadãos, foram investigados.

Para Franco (2014, p. 70):

Estas evidências se materializam contundentemente, quando acompanhamos o andamento da tomada de depoimentos dos indiciados, especificamente nos *‘Termos de Perguntas ao Indiciado’* (*BNM n.º 349*, 1964, *TPI*, *Fls. 4*, *vol. 1*), onde há a

¹ A cidade de Parnaíba fica situada na região do Delta do Parnaíba, litoral norte do estado do Piauí.

nítida percepção da ação manipuladora dos interrogadores em tentar relacionar os indiciados em atos de subversão e atribuir-lhes parcelas de contribuição, ocorrendo, em muitos casos, o exercício de pressão para delatar as ações de seus parceiros. Um elemento revelador era a preocupação durante o interrogatório por parte dos militares, em saber sobre as *'organizações subversivas armadas em Parnaíba'*, temendo um possível levante armado por parte da esquerda.

Sobre a análise dos processos criminais, Chalhoub (2001, p. 53) pontua que:

Os processos revelam de forma notória a preocupação dos agentes policiais e jurídicos em esquadrinhar, conhecer e dissecar mesmo os aspectos mais recônditos da vida cotidiana. Percebe-se, então, a intenção de controlar, de vigiar, de impor padrões e regras preestabelecidos a todas as esferas da vida. Mas a intenção de enquadrar, de silenciar, acaba revelando também a resistência, a não-conformidade [*sic*], a luta.

Posto isto, seguindo os sinais interdisciplinares do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989, p. 150), iniciamos um debate mais aprofundado sobre “[...] sinais, pistas e indícios infinitesimais, que permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”, acerca do Estado repressor e sua atuação no contexto piauiense da ditadura civil-militar, a qual assassinou friamente, principalmente ao provocar violento aborto social mediante atos de violação dos direitos humanos, dado todo um desenvolvimento histórico que se germinava na luta pela melhoria das condições materiais da existência da classe pobre.

A interdisciplinaridade do paradigma indiciário

Argumentamos que o paradigma indiciário tem por fio condutor interpretativo a perspectiva interdisciplinar. Dito isso, amparamo-nos em Ginzburg (1989) ao destacar que o paradigma indiciário é um modelo epistemológico que se articula com diferentes disciplinas conectadas entre si. Assim, faz-se referência à investigação minuciosa das fontes em que o italiano Giovanni Morelli, por meio das muitas peculiaridades dos traços de pintores do século XIX, consegue descobrir quadros falsificados ou reconhecer a autoria de uma obra não identificada. O psicanalista Sigmund Freud desvenda os diagnósticos mais complexos, enquanto Arthur Conan Doyle, criador das aventuras de Sherlock Holmes, faz com que este exponha os criminosos diante de seus crimes, tudo mediante uma minuciosa investigação das pistas, sintomas e indícios nos rastros da história.

[...] nestes três casos estamos diante do chamado ‘paradigma conjectural’, ou seja, da proposta de criação de um método interpretativo no qual detalhes aparentemente marginais e irrelevantes são formas essenciais de acesso a uma determinada realidade; são tais detalhes que podem dar a chave para redes de significados sociais e psicológicos mais profundos, inacessíveis por outros métodos (CHALHOUB, 2011, p. 17).

Portanto, para que a análise seja relevante a ponto de identificar os “detalhes aparentemente marginais”, é necessário utilizarmos uma gama de conhecimentos que possibilitem ampliar nossa visão diante das pistas encontradas, notadamente isso implica saberes interdisciplinares.

Então, quer dizer que, interdisciplinarmente, mediante o saber/fazer do paradigma indiciário, é possível rea-

lizar uma problematização dos acontecimentos da ditadura civil-militar em Parnaíba-PI, para que, assim, possamos analisar com maior cuidado aspectos importantes de um objeto que poderiam ser deixados à margem da pesquisa, atentando que, mesmo sendo um fragmento, faz parte e constitui o todo, não podendo, em nenhum momento, ser pesquisado de maneira desconexa.

A esse respeito, Frigotto (2011, p. 36-37) postula que:

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social, que é, ao mesmo tempo, una e diversa, e na natureza intersubjetiva de sua apreensão. O caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. E, neste sentido, que mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável.

De forma complementar, Barros (2007) constrói uma inspiradora metáfora que estabelece uma relação entre a gota d'água e o oceano. Essa metáfora é propícia para exemplificar a análise sobre as peculiaridades da ditadura civil-militar em Parnaíba-PI, cenário de nossa pesquisa interdisciplinar em Humanidades.

Para Barros (2007), é evidente que apenas essa gota d'água não poderá fazer com que o pesquisador compreenda tudo sobre o oceano, mas, ao analisar essa particularidade, pode encontrar algo específico que o fará entender o oceano

como um todo complexo. “A resposta depende obviamente do problema científico que se pretende examinar” (BARROS, 2007, p. 170). Portanto, para estudar uma determinada sociedade, não podemos querer abarcar tudo o que nela está intrínseco, pois poderíamos nos perder e não chegar a uma análise efetiva, mas, mediante um pequeno fragmento, podemos meticulosamente descobrir aspectos que outrora estavam ocultos à luz do conhecimento e, assim, entender essa sociedade dentro de sua totalidade complexa. Reduzir para ampliar.

A idéia [sic] é que, embora não seja possível enxergar a sociedade inteira a partir de um fragmento social, por mais que ele seja cuidadosamente bem escolhido, será possível – dependendo do problema abordado – examinar algo da realidade social que envolve o fragmento humano examinado (BARROS, 2007, p. 171).

Posto isto, aventuramo-nos na defesa da argumentação de que o paradigma indiciário é perpassado pela elasticidade postulada pela pesquisa interdisciplinar, sendo, portanto, útil ferramenta para investigarmos os pormenores da temática da ditadura na cidade de Parnaíba-PI, que, no contexto da ditadura no Brasil, articula-se com o todo e contraditório leque de possibilidades interpretativas das emergências das ditaduras na América Latina. Complementarmente, Severino (2011) afirma que colocar a questão do interdisciplinar é suscitar o problema das relações entre unicidade e multiplicidade.

Assim, o saber/fazer interdisciplinar do paradigma indiciário nas pesquisas se mostra dialeticamente e cotidianamente mais significativo e necessário, na tentativa de que o conhecimento seja ampliado por meio da troca entre os diversos saberes disciplinares para compor um pensamen-

to complexo. Esse movimento epistemológico da interdisciplinaridade se processa na região de fronteiras, pelos entre lugares de conexão entre as partes e o todo, que, no caso, seria representado pelas “relações de força” (GINZBURG, 2002) estabelecidas entre os saberes disciplinares.

Sendo assim, utilizar dialeticamente o paradigma indiciário como ferramenta metodológica de investigação interdisciplinar nos fornecerá uma análise minuciosa dos “detalhes aparentemente marginais” dos processos crimes instaurados durante a ditadura civil-militar brasileira, especificamente os do 1º Inquérito da Subversão Militar em Parnaíba-PI.

Nesse sentido, acreditamos que a análise de um inquérito subversivo se configura num campo fecundo para aqueles que se propõem a apreender os contrassensos sociais, especificamente relevantes na aparelhagem repressiva estatal – jurídica e policial –, que visam conservar a ordem e o progresso por meio da vigilância e do controle.

Destacamos ainda que, inspirados pelos escritos de Carlo Ginzburg, quando analisa meticulosamente o processo crime de Menocchio, moleiro friulano queimado por ordem do Santo Ofício durante a Inquisição, também nos propomos, neste texto, de forma ensaística, a lembrar, com as narrativas do tempo presente de Ademir Alves de Melo, um dos 34 acusados de subversão à ordem política social imposta pela ditadura na cidade de Parnaíba-PI. Em síntese, aprendemos com Ginzburg (1987) que a pesquisa sobre um indivíduo comum, ainda que não representativo de sua comunidade, permite a descrição da fisionomia de sua cultura e do contexto no qual ele se moldou e, também, uma hipótese geral sobre a cultura.

Isso fica evidente quando entrelaçamos os depoimentos dos indivíduos indiciados, especificamente na análise

dos Termos de Perguntas ao Indiciado (TPIs) (BNM n^o 349, 1964), com os indícios das narrativas rememoradas no tempo presente por Ademir, entre outros interrogados pelo IPM. Ou seja, isso evidencia a importância do trabalho com a História Oral, uma vez que os sujeitos excluídos pela “História Oficial” dos IPMs têm a possibilidade de narrar suas memórias contra-hegemônicas (GRAMSCI, 1979), assim, “[...] escavando os meandros dos textos, contra as intenções de quem os produziu, podemos fazer emergir vozes incontroladas” (GINZBURG, 2007, p. 11), sobre as possíveis outras histórias da ditadura civil-militar em Parnaíba-PI.

Segundo Franco (2014), ao efetuar-se, dialeticamente, o cruzamento de fontes orais e escritas diversas, os *sinais*, *pistas* e *indícios infinitesimais* (GINZBURG, 1989) evidenciam que o *espectro do comunismo* rondava a cidade de Parnaíba, *terra livre das atividades subversivas de “comunização” do Brasil* dos anos de 1960 a 1980.

O texto, portanto, contribui para o debate político de disputa da memória dos tempos da ditadura civil-militar em Parnaíba-PI, que, dialeticamente, “[...] deve ser integrada à história da luta de classes” (BENJAMIN, 1981, p. 1240), ao tempo em que assume a função social de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994).

Cruzando fontes: IPM x impressões de um acusado

Diante das muitas páginas do 1^o Inquérito da Subversão Militar em Parnaíba-PI, BNM n^o 349, processo crime contra o Estado e a Ordem Política e Social, instaurado após o golpe civil-militar que ocorreu no Brasil entre os anos de 1964 e 1985, ao qual não tivemos acesso por muito tempo, o qual foi possibilitado mediante o Projeto Brasil Nunca Mais, “[...] desenvolvido pelo Conselho Mundial de

Igrejas e pela Arquidiocese de São Paulo nos anos oitenta, sob a coordenação do Rev. Jaime Wright e de Dom Paulo Evaristo Arns” (BNM, 2016, s.p.), tornando visíveis para serem analisados os 707 processos judiciais. O Projeto BNM também evitou que fossem destruídos, possibilitando obtermos informações sobre práticas reiteradas e institucionalizadas de torturas e outras violações dos direitos humanos praticadas pela repressão ditatorial.

Todos os IPMs, inclusive o de Parnaíba, foram doados por Dom Paulo Evaristo Arns à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a qual se responsabilizou de conservá-los e torná-los públicos, mas, devido ao medo de que a repressão política pudesse destruir tais processos, os mesmos arquivos foram enviados aos Estados Unidos pelo Conselho Mundial das Igrejas, permanecendo ali até serem novamente trazidos ao Brasil e publicados no acervo digital do Projeto BNM, a que todos podem ter acesso livremente.

De acordo com o 1º IPM, em Parnaíba-PI, em abril de 1964, foram acusados de subversão e interrogados 34 líderes sindicais de diversas categorias. No entanto, somente oito anos depois, em 1972, apenas cinco desses indiciados foram a julgamento, uma vez que os demais conseguiram ser excluídos do processo. Em seu texto inicial, o BNM (nº 349, 1964) ressalta que:

Certos de que o regime democrático-representativo que ainda hoje desfrutamos, graças à admirável demonstração de civismo, de patriotismo e decisão das gloriosas Forças Armadas do Brasil, seria, dentro em breve, substituído por uma ditadura síndico-comunista, à maneira de Cuba e de outros países de igual sistema político, os pelegos e arruaceiros do C.G.T. do P.U.A., da U.N.E. e de outras entidades subversivas, sediadas na comunidade, porém com articulações em todos os Es-

tados da Federação, inclusive nesta cidade, através dos vários sindicatos e estes, por intermédio dos seus presidentes, desenvolviam as mais nefastas atividades no sentido de corresponder à expectativa daquele que, contando com o apoio, prestígio e intimidade do Sr. João Goulart, projetavam a instalação para sempre, como na Rússia, de um governo totalitário e impiedoso.

Com base nessas colocações, exatamente no dia 27 de abril de 1964, Ademir Alves de Melo era acusado de possuir ideologias comunistas e subverter a ordem política e social imposta pela ditadura. Foi levado à presença do então capitão Gladstone Weyne Rodrigues, responsável pelo inquérito, para prestar depoimento sobre suas práticas ditas comunistas ao 3º sargento Raimundo Nonato dos Santos, que na ocasião serviu como escrivão.

Com apenas 19 anos de idade, Ademir Alves de Melo, o mais jovem entre os indiciados no IPM, era estudante secundarista e funcionário público municipal, filho de João Henrique de Melo e Francisca Alves de Melo, naturais de Parnaíba. Mantinha um envolvimento político com o estudante de Direito Israel Brodher, também arrolado no IPM, que o chamava de “meu líder”, tanto que os principais questionamentos dos militares era quanto a esses laços de amizade entre ambos.

Melo relata em seu depoimento no IPM que conseguiu os meios para que Israel Brodher realizasse uma conferência em Parnaíba, versando sobre aspectos da realidade brasileira, na qual abordava os problemas econômicos e sociais do país, depois passou a explicar sobre as reformas que estavam sendo articuladas por Goulart que deveriam prosseguir, independentemente de ter sido deposto do cargo de presidente do Brasil, com a ajuda dos líderes sindicais e estudantis e outros aliados.

Nos autos do processo, pode-se averiguar que Melo em nenhum momento constituiu provas contra si. Pelo contrário, foi coerente ao responder ao que lhe era indagado, deixando claro não pertencer a nenhuma instituição regida pela ideologia comunista. Mas evidenciou que havia auxiliado Israel Brodher na organização e realização da conferência sobre a realidade brasileira, e isso já implica que, estando este presente, havia sido instruído por pensamentos contrários aos ideais da ditadura civil-militar.

Percebemos que as respostas de Melo foram coerentes às perguntas que lhe haviam sido feitas. Os militares estavam despreparados, não conseguiram fazer perguntas que pudessem levar a possíveis delações. Fizeram questionamentos rasos, que em nada contribuíam para esclarecer os fatos. Estavam mais interessados em saber se ele fazia parte ou não do Partido Comunista, sem atentarem para as minúcias de suas respostas, tanto que ter colaborado para a realização da conferência passou quase despercebido. Pouco indagaram sobre esse acontecimento, que provavelmente foi significativo para a classe trabalhadora que se fez presente, levando-a a uma possível articulação política.

Com base nesse interrogatório, compreendemos que os militares, apesar de serem capacitados para tal, não tinham um preparo legítimo nem uma base precisa sobre o que realmente era importante saber de seus investigados, talvez seja por isso que muitos cidadãos brasileiros foram torturados e mortos pelos militares. Enquanto alguns trabalhadores e intelectuais se articulavam para lutar contra o predomínio ditatorial, os militares seguiam às cegas os comandos superiores sem ao menos compreenderem realmente contra quem ou o que estavam lutando. Sem preparo, simplesmente capturavam as pessoas como se fossem bichos, mas não investigavam, interrogavam como era ne-

cessário, partiam para agressões físicas, psicológicas, sem atentarem para as verdades implícitas nos depoimentos.

Nestas poucas linhas, não queremos retirar-lhes a culpabilidade de todas as atrocidades ocorridas na época, ao contrário, queremos questionar seu modo de investigação primário, que não favorecia a eles mesmos, tampouco favorecia os acusados, inocentes até que se provasse o contrário. Sabemos que muitos foram treinados pela polícia estadunidense, talvez por isso mesmo precisamos compreender o descaso com algumas respostas nitidamente enfáticas sobre o envolvimento com movimentos contrários aos ideais da ditadura civil-militar. Eles procuravam algo a mais, muito além do que imaginávamos ou do que quaisquer daqueles acusados poderiam suspeitar. Talvez apenas um entre eles soubesse exatamente o que estava acontecendo, quem estavam procurando, onde queriam chegar, por isso deixaram de lado fatos importantes, por não serem relevantes às respostas que almejavam, aos objetivos que os levaram a invadir as casas daqueles cidadãos na calada da noite sem aviso prévio.

Se outrora ressaltamos que esses militares não estavam preparados, agora salientamos: eles estavam. Tinham um objetivo específico e buscavam alcançá-lo, desse modo deixaram de lado respostas a nós significativas ditas pelos interrogados, pois seu intento era outro. O que será que para um ou alguns daqueles homens que estavam envolvidos poderia ser mais importante do que a articulação política que suscitavam?

Memória: relatos de um passado presente

Atualmente com 71 anos de idade, professor doutor aposentado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Ademir Alves de Melo nos relatou que seu engajamento

político iniciou dois anos antes de se configurar o golpe. Na época, Melo era um jovem estudante secundarista que se reunia com líderes sindicais ferroviários para tratar sobre as dicotomias existentes na luta de classe. Viajou pelas estradas de ferro na companhia desses líderes, entrando em contato com diversos outros líderes sindicais da categoria ao longo da malha ferroviária, um dos meios de escoamento de mercadorias mais significativos na época, talvez em razão disso Parnaíba tenha tido tão significativa representação política sindical naquele período em que a malha ferroviária era um meio de transporte ativamente propício para o escoamento de mercadorias.

Melo relata que nesse período já havia despertado politicamente para se engajar na luta contra os ditames que estavam por vir. Seu despertar se deu mediante a leitura dos Cadernos do Povo Brasileiro, uma coleção de livretos publicados entre 1962 e 1964, que versavam sobre temas relevantes aos movimentos sociais, bem como de outros livros, tais como: *O petróleo é nosso*, de Manoel José Gondim da Fonseca; *Como seria o Brasil socialista?*; e *O puxaquismo ao alcance de todos: cartilha da puxação sem mestre*, ambos de Nestor de Holanda.

Consternado com a inoperância da União dos Estudantes de Parnaíba (UESP), entidade que deveria lutar pelos direitos dos estudantes secundaristas do município, mas que estava visivelmente abandonada, Melo, junto com outros estudantes, formou uma chapa, na qual ele se candidatou à vice-presidência. Porém, como o jovem Zaidan, indicado ao cargo de presidente, era paraplégico, Melo acabou assumindo a diretoria e passou a compartilhar com todos os ideais progressistas e socialistas.

Posteriormente, teve auxílio do Padre Vicente, o qual convidou todos os jovens envolvidos na UESP para fazerem

parte da Juventude Católica (JEC). O Padre Vicente era ligado aos Freis Tito e Betto e pertencia ao que mais tarde veio se chamar de Teoria da Libertação. Segundo Melo, mesmo sendo Dom Felipe Canduru Pacheco o bispo de Parnaíba, um reacionário, o Padre Vicente conseguiu fundar a JEC. Sutilmente politizados, eles se reuniam uma vez por semana para discutirem as questões nacionais. Melo ressalta que foi através do Padre Vicente que conheceu o jornal *Brasil Urgente*, de São Paulo, e passou a receber 50 exemplares para distribuir, ocasião em que se enfronhou dentro da UESP, tanto para adquirir mais conhecimento como para não ser descoberto.

De acordo com Melo, sua base de luta se concentrava na defesa do governo progressista de João Goulart; na luta pela reforma agrária; e na defesa da Petrobras e da soberania nacional. Porém, nunca fora contatado pelo Partido Comunista, ressaltando que provavelmente não havia na cidade tal partido, caso contrário teriam lhe procurado e aos demais que juntos estavam engajados.

Numa tentativa de barrar seu engajamento político, na madrugada do dia 23 de abril de 1964, dias após o golpe, Ademir Alves de Melo foi levado preso e considerado subversivo. Ele descreveu aqueles instantes vividos da seguinte forma:

[...] eu morava com a minha avó, e eles foram à minha casa me procurar pela manhã ou pela tarde. Me disseram que o exército havia me procurado, seu Gladstone Weyne Rodrigues, capitão. Eu disse: 'Bom, eu sei que eles vão me procurar de madrugada'. E aí me preparei e fui para a casa dos meus pais, ficava muito distante da casa da minha avó [...]. Fui dormir esperando a hora de me apanharem [...]; mais ou menos às cinco horas da manhã chegou. Chegaram parece dois

jipes. Aparatados, entraram com metralhadoras: o tal fulano de tal, Gladstone Weyne Rodrigues, o tenente [Eurico Pessoa Aragão] [...] e o cabo [Valdimar Feitosa da Silva/3º sargento] entraram todos armados, e eu já estava – tinha dormido preparado – vestidinho [gesto de cobertor representando como se estivesse coberto, que por baixo estava vestido, preparado para sair], preparado para ir com eles. Meu quarto ficava mais atrás, a casa é grande; ao passar, eu vi que minha mãe estava olhando pela brecha da porta, né, assustada! [pausa]. Me levaram para a Cadeia Pública de Parnaíba, lá já estava meu companheiro Israel Brodher, que era, na verdade, meu mentor intelectual e não deixa de ser. Era quem me orientava (MELO, 2016).

Foi nessas circunstâncias que Melo foi levado à Cadeia Pública de Parnaíba como um bandido perigoso. Os militares invadiam as casas dos cidadãos parnaibanos, brasileiros considerados subversivos, com seus aparatos bélicos, sem se importarem com o pavor nem com o constrangimento que poderiam causar nas famílias. Todo medo acarretado pode ser percebido em sua fala, quando evidencia a postura de sua mãe, que ficou escondida atrás da porta do quarto, vendo o filho, um jovem de apenas 19 anos de idade, ser levado preso simplesmente por pensar diferente do que era propício aos poderes ditatoriais.

Mas foi na Cadeia Pública de Parnaíba que Melo teve a oportunidade de conhecer, segundo ele, um dos homens mais extraordinários que já passou pela sua história de vida, José Aranha, mais conhecido como Tineza, preso político em 1935, ocasião que foi torturado, deixado dias em uma cela com água até os joelhos, o que fez com que se tornasse deficiente físico, atrapalhando sua mobilidade. Ti-

neza agora estava novamente atrás das grades pelo mesmo motivo, subversão da ordem política social vigente.

Melo destaca que Tineza inspirava e aumentava a esperança em dias melhores, com mudanças significativas na política brasileira da época. Ele cantava várias canções e ensinava os demais presos políticos a entoá-las, de modo a vencer a angústia daqueles dias. Uma delas era o Hino Nacional Brasileiro escrito em 1935, o qual Melo fez questão de cantar um pequeno trecho de que se recordava, que diz assim:

[...] Do norte das Florestas Amazônicas
 No sul onde as coxias riem e cantam
 A terra brasileira luz dos trópicos
 É como um coração que bate e canta
 Despertai, trabalhadores
 Que essa terra tão bondosa, tão clemente
 Foi tomada por feitores
 Que roubaram e expulsaram nossa gente
 Punhos serrados levantados protestamos [...].

Vale ressaltar que procuramos evidências desse hino, mas até o presente momento não conseguimos encontrar nenhuma fonte que possa assegurar sua data de publicação, tampouco se o mesmo foi um verídico Hino Nacional Brasileiro. Mesmo assim, temos que concordar que suas palavras podem infundir ânimo àqueles que almejam e lutam por melhorias nas condições de vida e existência de um povo.

Melo ressalta que passou de quatro a cinco dias preso, dormindo no chão. Na madrugada do segundo dia preso, foi acordado pelo então capitão Gladstone Weyne Rodrigues, o tenente Eurico Pessoa Aragão e o 3º sargento Valdimar Feitosa da Silva, colocado em um jipe e levado para o alto de um morro de frente para o mar, numa praia na cidade de Luís Correia, vizinha a Parnaíba, conhecida como Amar-

ração, e novamente foi interrogado pelo capitão Rodrigues. Melo contou que:

Ele puxou um revólver 38 e disse: ‘Olha, tem uma muriçoca aqui na sua orelha’ [pausa]. Tudo aquilo para me intimidar, me fazer medo. Ele estava muito interessados em Israel Brodher, né. Queriam saber se havia alguma organização política do Partido Comunista. Não havia. Não havia. Porque eu estava envolvido. Falou sobre o Padre Vicente [pausa] e [pausa] de vez em quando dava um tiro, aqui perto do meu ouvido, né, mas para o mar, para a bala cair no mar. Mas eu estava assim como anestesiado. Aquilo não me causava medo. Talvez pelo fato de não haver a violência física. Não houve a tortura física. Isso não houve. Só essa tortura psicológica, que não funcionou, né. A minha preocupação naquele momento era saber para onde iriam me levar, né [pausa] (MELO, 2016).

Apesar de negar o medo, em suas palavras podemos perceber que Melo teve medo de ser lançado às águas do mar. Em seu discurso, depreendemos algo que havíamos suscitado anteriormente, o verdadeiro objetivo das prisões daqueles cidadãos: eles queriam saber sobre Israel Brodher, mentor intelectual de Melo, e também sobre o Padre Vicente, o qual fundou em Parnaíba a Juventude Estudantil Católica (JEC). Sabemos que Israel Brodher era estudante de Direito em Recife, o qual foi considerado subversivo por ter ligações estreitas com funcionários da estrada de ferro, incitar greves e participar da Assembleia Geral dos Sindicatos. Por fim, foi considerado um dos líderes que instruía os trabalhadores, sendo o único a ficar isolado numa cela.

Alguns dias depois, Melo foi levado novamente de madrugada ao Tiro de Guerra 200 para ser interrogado, na

ocasião já estava abalado, chegando a chorar. Dias depois, quando foi liberado pelos militares, Melo ficou confinado na residência de sua avó, local em que presenciou a “Marcha da família com Deus pela liberdade”. Sobre isso, ele relatou que nunca tinha visto um aglomerado tão grande de pessoas rezando pelo bem do Brasil. Também viu muitas pessoas doando suas joias e até dentes de ouro para a chamada “Campanha do Ouro pelo Bem do Brasil”. Melo teve que comparecer todos os dias à Capitania dos Portos, não podendo sair da cidade sem a devida autorização dos militares. Foi impossibilitado de assumir o cargo efetivo no Banco do Brasil, para o qual passou em terceiro lugar no concurso público, devido às suspeitas de ser um agente subversivo.

Melo ressaltou, contudo, que o pior dos constrangimentos sofridos foi pela população da cidade, que fazia dessas prisões um espetáculo. Era grande o número de pessoas que se reuniam para ver os chamados subversivos sendo transportados a seus interrogatórios. Isso causava constrangimento a todos os envolvidos, inclusive às famílias dos acusados. Após ser solto, caminhava nas ruas e sempre ouvia piadas de todas as partes. Esse foi um dos motivos que o fez partir de Parnaíba. Com a devida autorização dos militares, foi morar na cidade de Recife, local em que passou a ser membro ativo do Partido Comunista, até ser exilado no Chile.

Considerações finais

Em nossas considerações finais, retomamos o anunciado no início, afirmando que o desejado com este texto ensaístico foi apresentar uma panorâmica do trabalho de produção coletiva entre orientador e orientanda para a feitura de uma dissertação de mestrado. Para tanto, argu-

mentamos a favor do paradigma indiciário como ferramenta de pesquisa interdisciplinar em Humanidades. Metodologicamente, entrelaçamos a análise do 1º Inquérito da Subversão Militar em Parnaíba-PI (IPM) de 1964 com as narrativas de indivíduos que, no tempo presente, produzem outras histórias sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). Destacamos nosso interesse em entrevistar mais pessoas, além de seu Ademir, para, quem sabe, no cruzamento dos TPIs presentes no IPM e suas narrativas termos outras memórias, agora rememoradas à luz do presente. Infelizmente, em sua maior parte, os protagonistas desses inquéritos já faleceram, porém temos nos aproximado de alguns que ainda relutam em falar e, ainda, de familiares dos falecidos.

Esperamos evidenciar, por meio do trabalho com as memórias subversivas desses indivíduos, a ditadura civil-militar em Parnaíba-PI, ao tempo em que analisamos os vestígios do regime ditatorial e seu oposto, a resistência política contra o golpe civil-militar de 1964 em diante.

Os relatos de experiências desse período por nós abordado dizem respeito aos acontecimentos que tiveram como cenário histórico a cidade de Parnaíba, situada na região do Delta do Parnaíba, litoral norte do estado do Piauí. Em Parnaíba, muitos eram os sindicatos em luta e resistência política contra a classe burguesa e seu braço armado, os militares, que assassinaram friamente, ao provocarem violento aborto social mediante atos de violação aos direitos humanos, todo um desenvolvimento histórico que se germinava na luta pela melhoria das condições materiais da existência da classe pobre. As fontes por nós investigadas evidenciam que o espectro do comunismo rondava a cidade de Parnaíba, terra livre das atividades subversivas de “comunização” do Brasil, dos anos de 1960 a 1980.

Os militares, em aliança com a burguesia, que vislumbrava a manutenção do *status quo* e a defesa de suas propriedades privadas, provocaram uma verdadeira ruptura social, efetuando um golpe de Estado. Passaram por cima dos direitos dos cidadãos brasileiros proletariados que buscavam melhores condições materiais de existência. Nessa ocasião, trabalhadores e estudantes foram considerados subversivos e levados pelo regime aos chamados porões da ditadura. É assim que surge o 1º Inquérito da Subversão Militar em Parnaíba-PI, um documento, um processo crime contra o Estado e a Ordem Política e Social constituído no mês de abril de 1964, após o golpe civil-militar.

A análise de um inquérito configura-se num campo fecundo para aqueles que se propõem a apreender os contrassensos sociais, especificamente relevantes na aparelhagem repressiva estatal, jurídica e policial, que visavam conservar a ordem e o progresso através da vigilância e do controle, em que os Inquéritos da Subversão Militar, instaurados durante a ditadura no Brasil, são de fundamental importância para uma meticolosa apreciação e reconstituição histórica daquele período, por meio de um olhar aguçado diante das contradições existentes entre opressores e oprimidos.

Para Michael Pollak (1989, p. 5), as lembranças da classe oprimida, proletária, além de ser suprimida da história oficial, foram “[...] confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações [...]. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais”. Existem inúmeros contrassensos que permeiam as narrativas que podem ser evidenciados, dispondo na prateleira os fragmentos, rastros de uma subalternização classista que,

enquanto oprime os vulneráveis, toma para si a história como se não fossem importantes as duas versões, deixando à margem social e relegando o direito aos oprimidos de fazerem parte do vivenciado.

Trabalhar com a memória daqueles que foram oprimidos pelo poder ditatorial que assolou o Brasil entre os anos de 1964 a 1985, seguindo os fragmentos, sinais, pistas e indícios da história mediante o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, tendo como fio condutor o 1º Inquérito da Subversão Militar em Parnaíba-PI, possibilita-nos captar uma realidade mais intensa e problematizadora sobre a memória dessa época na cidade de Parnaíba, a primeira cidade do estado, antes mesmo da capital Teresina, a ter um inquérito de subversão instaurado poucos dias após o golpe civil-militar, demonstrando sobretudo uma forte articulação política e organização dos trabalhadores antes mesmo de se configurar a ditadura, ratificando que em Parnaíba já havia grupos engajados não apenas contra os poderes ditatoriais, mas contra outros tipos de opressões oriundas da luta de classes.

Por fim, em nossas considerações finais, destacamos que esses aspectos são fundamentais para uma pesquisa engajada e comprometida com as necessárias transformações das mazelas sociais vindouras em nosso tempo. Indiscutivelmente, a memória da organização consciente de grupos não hegemônicos, como os militantes da luta contra a ditadura na cidade de Parnaíba-PI, não é algo que favoreça o grupo hegemonicamente dominante; pelo contrário, quanto mais desarticulada e fragmentada se apresente a memória histórica dos grupos subalternos, mais frágil e estranhada se torna diante da implacável desregulamentação que lhe é imposta pela sociabilidade do capital.

Referências

BARROS, J. D. Sobre a feitura da micro-história. *OP SIS*, Goiânia, v. 2, p. 46-64, 2007.

BENJAMIN, W. Anmerkungen. In: BENJAMIN, W. *Gesammelte Schriften*. Francfort: Suhrkamp Verlag, 1981. Band I, 3.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL NUNCA MAIS. Brasil Nunca Mais Digit@l. *BNM n.º 349*, 1964. Disponível em: <<http://www.prr3.mpf.gov.br/bnmdigital/>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

CHALHOUB, S. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2001.

CHALHOUB, S. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FRANCO, R. K. G. Um espectro ronda Parnaíba, “terra livre das atividades subversivas de comunização do Brasil” (1960-1980). *Revista Ciências & Letras*, Porto Alegre, v. 56, p. 62-80, 2014.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 25-50.

GINZBURG, C. *A micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

GINZBURG, C. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, C. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MELO, A. A. *Entrevista realizada por Elisângela Maria Ricardo*. João Pessoa, nov. 2016.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SEVERINO, A. J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 159-175.

O PROCESSO DE DES(RE)TERRITORIALIZAÇÃO NA COMUNIDADE DO TOMÉ, CHAPADA DO APODI-CE

*Fernando Antônio Fontenele Leão
Carlos Henrique Lopes Pinheiro*

“A exclusão aviltante ou as inclusões extremamente precárias a que as relações capitalistas relegaram à maior parte da humanidade faz com que muitos, no lugar de partilharem múltiplos territórios, vaguem em busca de um, o mais elementar território da sobrevivência cotidiana.”

(Haesbaert, 2016, p. 17)

Introdução

O programa de modernização agrícola que começou a ser implantado em várias partes do mundo após a Segunda Guerra Mundial, financiado pelo grupo empresarial Rockefeller, teve o intuito de alterar a base técnica da agricultura por meio da implementação de pacotes tecnológicos e, assim, aumentar a produção de alimentos para – segundo o anunciado – acabar com a fome no mundo. Diversos países em desenvolvimento – a exemplo da Índia, do México, do Brasil – aderiram ao programa e compraram grandes quantidades de maquinário, sementes modificadas, fertilizantes sintéticos e agrotóxicos para aumentar sua produtividade agrícola. O resultado foi bastante exitoso. Essa intervenção, no entanto, gerou um quadro de exclusão de uma grande quantidade de agricultores camponeses que não se adequaram às novas técnicas impostas e, consequentemente, não tinham condições de competir com as empre-

sas vinculadas aos complexos agroindustriais (CAIs). Esses pequenos agricultores acabaram por perder suas terras de trabalho e – sem elas – foram perdendo, em grande medida, suas práticas produtivas, o sustento de sua família, seu saber fundado na experiência, sua cultura forjada no trabalho e na relação com o ambiente natural, sua territorialidade.

Este artigo tem por objetivo compreender os processos de desterritorialização e de reterritorialização em uma comunidade camponesa situada na Chapada do Apodi, no Ceará, a partir da modernização do território por ações do Estado e da atividade do agronegócio. Nossa pesquisa se baseia nos conceitos de território e desterritorialização (FERNANDES, 2008; HAESBAERT, 2016), nas discussões sobre a ação do Estado e desenvolvimento regional no Nordeste do Brasil (BURSZTYN, 2008) e no contexto de vulnerabilização das comunidades da Chapada do Apodi a partir do processo de modernização agrícola no Baixo Jaguaribe (RIGOTTO, 2011; ROCHA, 2013). Utilizamos ainda depoimentos colhidos em trabalho de campo na Comunidade do Tomé.

A Comunidade do Tomé, situada na porção cearense da Chapada do Apodi, entre os municípios de Limoeiro do Norte e Quixeré, foi uma das comunidades camponesas mantidas – por Lei Municipal¹ – quando da desapropriação de mais de dez mil hectares de terra para a implantação do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi, em meados da década de 1980. No entanto, se os moradores não perderam as casas em que moravam, constatamos que as transformações territoriais ocorridas nesses quase 30 anos, impulsionadas por decisões políticas que patrocinavam um modelo de desenvolvimento – e, para tanto, adequaram a legislação vi-

¹ A Lei Municipal nº 569/1987, de Limoeiro do Norte, autorizou o município a doar terras para o projeto de irrigação, mas preservando alguns povoados – entre eles, o de Tomé.

gente, construíram infraestrutura, concederam incentivos fiscais para atrair grandes empresas – e pela dinâmica imposta pela atividade do agronegócio – que introduziu outro modo de produção no território, gerando relações sociais diferentes das vivenciadas na comunidade até aquele momento, além de inúmeros conflitos ambientais e sociais –, geraram uma perda significativa de sua territorialidade. Mas o que caracteriza os processos de desterritorialização e reterritorialização na Comunidade do Tomé?

Entendemos a territorialização como a apropriação funcional e simbólica do espaço que serve de base para a concretização de um modo de vida, incluindo práticas produtivas, uso do potencial ecológico, formas de expressão, significados, valores, sendo indispensável à sobrevivência. Nesse sentido, o território é o espaço socializado, compreendendo dimensões políticas, econômicas, culturais e de relação com o ambiente natural (natureza não humana). A desterritorialização, na abordagem que tratamos neste artigo, é a deslegitimação dessa apropriação do espaço por parte do outro, expressa em uma ação que impõe um completo reordenamento territorial, apoiada em uma dissimetria de poder em que figuram o poder institucional do Estado e dos interesses do mercado, de um lado, e um grupo de homens e mulheres camponeses frequentemente taxados de ignorantes, sem a titularidade das terras e sem qualquer organização política ou jurídica, do outro lado. Ou seja, trata-se de uma abordagem de desterritorialização sob uma perspectiva social, vinculada a processos de vulnerabilização² de um determinado

² Para Porto (2007), os grupos sociais são considerados vulneráveis quando – em virtude de sua classe social, gênero, raça ou etnia – estão suscetíveis a uma maior possibilidade de exposição a processos que concentram poder político e econômico, sendo dependentes da capacidade das instituições da sociedade em regular, fiscalizar, controlar e mitigar os riscos a que esses grupos estão suscetíveis.

grupo. A reterritorialização está relacionada aos processos engendrados nas interações e nas trocas entre as diferentes formas de apropriação do território, tensionando e gerando novas relações sociais e reconstruindo as bases territoriais. Neste caso estudado, em que as trocas são nitidamente desiguais, gesta-se uma reterritorialização precária.

Este artigo é parte da pesquisa que está sendo realizada no âmbito do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), acerca das percepções de moradores da Comunidade do Tomé sobre as ações da universidade em seu território. Compreendemos que as universidades têm sido atraídas para realizar suas ações de pesquisa e extensão na região, notadamente a partir da identificação dos conflitos e dos processos de desterritorialização e reterritorialização instaurados em consequência da implementação do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi e da instalação de empresas do agronegócio.

Em um levantamento bibliográfico, encontramos 40 publicações científicas, entre artigos de revista, capítulos de livro, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e tese, no período compreendido entre 2009 e 2016, com referências diretas à problemática aqui apresentada. Um número tão expressivo de trabalhos indica a presença frequente de sujeitos da universidade a conduzir entrevistas, grupos focais, oficinas, seminários, alterando também a dinâmica territorial daquelas comunidades. Interessa-nos, no decorrer de nossa pesquisa para a dissertação, avançar na compreensão da relação entre universidade e sociedade em territórios com conflitos ambientais e sociais, a partir do olhar de moradores.

O processo histórico e a territorialização antes do projeto de irrigação: a Comunidade do Tomé em foco

A Chapada do Apodi é uma região montanhosa que se encontra na divisa entre o Ceará e o Rio Grande do Norte. Sua porção cearense situa-se à margem direita do Rio Jaguaribe, na microrregião do Baixo Jaguaribe, e abrange terrenos de sete municípios: Alto Santo, Aracati, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Potiretama, Quixeré e Tabuleiro do Norte.

De acordo com Rocha (2013), data do início do século XX a constituição dos primeiros núcleos populacionais na Chapada do Apodi. Nos períodos chuvosos, eram comuns as inundações às margens do rio, fazendo com que as famílias que viviam nas áreas de várzea buscassem regiões mais altas para fazerem suas plantações. Ali, plantavam o milho, o feijão, a mandioca e o algodão, criavam pequenos animais e extraíam madeira para atender às necessidades do grupo familiar, que, de modo geral, era inteiramente envolvido na produção.

A agricultura de sequeiro – realizada apenas nos períodos chuvosos – era desenvolvida em meio à plantação nativa, como afirma Gatto (1999, p. 17) ao dizer que a vegetação original, a caatinga (savana estépica), era “[...] entremeada por plantios tradicionais como milho e feijão, além de criatório extensivo”, ou em sistema de “arrendamento”, alugando a terra de grandes proprietários, os “senhores dos carnaubais”, e pagando em parcelas da produção. É importante salientar que nessa região cearense da Bacia do Rio Jaguaribe, como no país de modo geral, a tradição econômica e a política de incentivos fiscais geraram “[...] uma grande concentração de terras e um desequilíbrio total na estrutura fundiária” (GATTO, 1999, p. 42).

Os primeiros povoamentos se deram na década de 1930, como é o caso da Comunidade do Tomé, uma das mais antigas da região. Esse povoamento se deu a partir da fixação de pessoas em torno de uma lagoa, chamada Lagoa do Tomé, em consequência da identificação do nome gravado em uma pedra, como nos diz uma moradora:

[...] dizem que o nome de Tomé foi por causa de um índio que se arranchou no beijo dessa lagoa [...]; ela era toda arrodada de jurema e tinha tipo uns degraus de pedra criados pela própria natureza, e esse índio escreveu o nome dele na pedra; o nome dele, a data em que ele chegou e a data em que ele foi embora. (Moradora da Comunidade do Tomé, depoimento oral).

Pessoa (2010) apresenta relatos de moradores da Comunidade de Lagoinha acerca da arquitetura das primeiras construções habitacionais na Chapada do Apodi na década de 1930, corroborando a ideia da presença indígena na região. Studart Filho (1965) identifica indígenas do ramo *Tupi* e do ramo *Tarairiú* fixados próximos ao Rio Jaguaribe pelo menos desde o terceiro quartel do século XVI.

Outro marco histórico da constituição da Comunidade do Tomé foi a capela, inaugurada em 1940, em consequência de uma promessa do Padre Francisco José de Oliveira – mais tarde, Monsenhor Oliveira – para deter uma epidemia de malária que já havia vitimado 30 pessoas da comunidade. Ao final da construção, o padre, que era do município de Quixeré, descobriu que a capela estava em área pertencente ao município de Limoeiro do Norte e precisou usar de sua influência política para alterar os limites municipais. Fato é que a comunidade, que foi se constituindo em torno da capela, ficou dividida entre os dois municípios (figura 1). “Aqui na minha rua, tem uma divisão, uma lista preta que

separa; a casa de lá é Limoeiro e a casa de cá é Quixeré. E dobra aí e vai até a Comunidade de Macacos desse jeito”, diz uma moradora da comunidade. Os conflitos se intensificaram quando as prefeituras dos municípios começaram a direcionar projetos e políticas públicas para a região.

Figura 1 – Imagem de satélite (100m) e divisa municipal da Comunidade do Tomé



Fonte: Google Earth (2016) e Rocha (2013), organizada pelos autores (2016).

Nas décadas seguintes, o modo de vida camponês se manteve, com poucas variações. Os pequenos agricultores continuaram sua agricultura de subsistência nos períodos chuvosos, produzindo o feijão, o milho e o jerimum em quantidade suficiente para atender às necessidades da família durante o ano; nos meses em que não plantavam, cuidavam das criações, extraíam madeira e palha, faziam cestos e outros tipos de utensílios para vender nos distritos e nos municípios do entorno – Flores, Limoeiro do Norte, Miguel Pereira e Russas. As poucas mudanças estiveram relacio-

nadas à construção de uma cacimba, na década de 1960, à uma enchente que fez a água da lagoa ficar imprópria para o consumo humano na década de 1970 e à perfuração de um poço com catavento, reservatório e chafariz na década de 1980 (ROCHA, 2013).

O projeto de irrigação e os processos de desterritorialização e reterritorialização na Comunidade do Tomé

Em meados da década de 1980, o Governo Federal, por meio do Departamento Nacional de Obras e Saneamento (Dnos), iniciou a implantação do Perímetro Irrigado Jaguaripe-Apodi (Pija) na Chapada do Apodi, com a intenção de alterar a base técnica da agricultura e assim aumentar a produtividade, fruto do processo de modernização agrícola que teve início na década de 1960³ (RIGOTTO, 2011). A racionalidade dos espaços agrários e o reordenamento do território previstos nessa política – com a posterior inserção da atividade do agronegócio e uma larga implementação de pacotes tecnológicos – significaram profundas mudanças nas relações de trabalho e de produção, logo no modo de vida das populações camponesas.

A partir desse ponto, pretendemos caracterizar os processos de desterritorialização – sempre vinculados a processos de reterritorialização – movidos por ações do Estado e das empresas do agronegócio nas comunidades da Chapada do Apodi, em especial na Comunidade do Tomé.

As políticas neoliberais hegemônicas no mundo dividiram o conceito de território em duas direções. Uma dessas direções, o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA),

³ O Pija é um dos 38 perímetros irrigados construídos no Nordeste brasileiro, entre 1968 e 1992, na área conhecida como “Polígono das Secas”.

entende o território próximo ao conceito de região, sem considerar as contradições, os conflitos e o controle do território pelas populações que ali habitam historicamente. A outra direção, o Paradigma da Questão Agrária (PQA), toma a soberania como ponto de partida do território, “[...] explicada pela resistência à desterritorialização que acontece por meio das políticas de desenvolvimento” (FERNANDES, 2008, p. 293). É sob essa segunda direção que nos balizamos, compreendendo o território como o “[...] espaço apropriado, espaço feito coisa própria, enfim, o território é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 46).

Se o território é o espaço apropriado, socializado, ou ainda o “[...] espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência [*sic*], revela relações marcadas pelo poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 144), a desterritorialização é a negação do poder e do trabalho investido pelo outro que se apropriou do espaço num período de tempo. Em acordo com Haesbaert (2016, p. 312), a noção de desterritorialização:

[...] deve ser aplicada a fenômenos de efetiva instabilidade ou fragilização territorial, principalmente entre grupos socialmente mais excluídos e/ou profundamente segregados e, como tal, de fato impossibilitados de construir e exercer efetivo controle sobre seus territórios, seja no sentido de dominação político-econômica, seja no sentido de apropriação simbólico-cultural.

Logo, essa compreensão de desterritorialização está relacionada com processos de exclusão, privação e/ou precarização do território, em suas dimensões funcionais ou simbólicas, impedindo a concretização de um modo de vida. É importante frisar, entretanto, que esses processos de des-

territorialização estão sempre vinculados a processos de reterritorialização, por precários que sejam. Apresentamos, na sequência, cinco fatores que caracterizam o processo de desterritorialização identificados na Comunidade do Tomé e que auxiliam na compreensão de suas dinâmicas social e espacial.

Como um primeiro fator, identificamos a ação do Estado no sentido de promover a desapropriação de terras, em grande medida apossadas historicamente por pequenos agricultores que ali tinham suas terras de trabalho, preservando apenas alguns povoados – entre eles, o de Tomé – com vistas ao assentamento de famílias que, não ingressando no projeto de irrigação, poderiam servir de mão de obra para os irrigantes (RIGOTTO; FREITAS, 2014).

Essa ação do Estado, por meio dos poderes federal e municipal (BRASIL, 1985; LIMOEIRO DO NORTE, 1987), e os fortes incentivos do governo do estado – chamado o “Governo das Mudanças”⁴ – privaram a grande maioria dos pequenos agricultores – que não teve acesso às áreas do Perímetro Irrigado – de manter sua agricultura de subsistência e os obrigaram ao assalariamento junto aos irrigantes e, mais tarde, às empresas do agronegócio. Ao mesmo tempo, ao conceber os povoados rurais como núcleos de mão de obra para os irrigantes, o Estado interferiu nos padrões culturais de apropriação simbólica daquelas populações em relação à organização produtiva e às relações de trabalho.

Os agricultores selecionados para o projeto de irrigação também passaram por um forte processo de desterritorialização. Desde a denominação – pois passaram a ser

⁴ “Governo das Mudanças” foi o lema da gestão do governador Tasso Jereissati. Em sua primeira gestão (1987-1991), trouxe o discurso de romper com a política tradicional “dos coronéis”, substituindo o discurso do atraso e da miséria pelo discurso da modernização a partir da técnica e da gestão.

chamados colonos ou irrigantes, e não mais agricultores, camponeses – até as definições de como e o que plantar eram decisões assumidas pelo Estado.

Bursztyn (2008), referindo-se às décadas de 1970 e 1980, quando da implementação dos Perímetros Irrigados no chamado Polígono das Secas (BRASIL, 1968), afirma que a lógica dos projetos não oferecia possibilidades de continuidade aos agricultores familiares camponeses. Para que os colonos (ou irrigantes) pudessem receber créditos subsidiados pelo Banco do Brasil, tinham que atender a uma série de burocracias, incluindo a elaboração de projetos e relatórios técnico-financeiros, o que os obrigava a buscar a Empresa de Assistência Técnica e Rural (Emater), que elaborava e administrava a execução do projeto, mas, em contrapartida, exigia a implementação dos pacotes tecnológicos, acompanhada por técnicos que determinavam “[...] o que, como, quando, quanto e onde produzir” (BURSZTYN, 2008, p. 58).

O autoritarismo era tal por parte do Estado, direcionando a organização social e técnica da produção, que exigia não só uma mudança nas práticas produtivas como também a constituição de outra identidade dos irrigantes. Principalmente no início dos programas de irrigação, a ação do Estado chegava a interferir nos hábitos das famílias dos produtores.

Uma equipe de assistentes sociais dos quadros do DNOCS efetua o acompanhamento cotidiano do comportamento dos colonos e suas famílias, de forma a verificar seus esforços e a modificar seus hábitos domésticos e sociais (higiene, gestão do orçamento doméstico, estrutura de consumo, lazer etc.). A função dos assistentes sociais é apagar os vestígios do comportamento ‘camponês’, no qual a busca de aumentos de produtividade é uma consequência [*sic*] muito mais dos imperati-

vos da subsistência familiar do que da ideologia de acumulação. (BURSZTYN, 2008, p. 115).

Os irrigantes eram levados a um comportamento individualista e de competição, na perspectiva de que era necessário manter a ideia da livre concorrência pelo mercado. O resultado dessa ação foi a exclusão de grande percentual de agricultores cadastrados nas áreas de Perímetros Irrigados – por inaptidão tecnológica e falta de capacidade gerencial.

No Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi, 80% dos pequenos agricultores que acessaram o projeto foram sendo excluídos entre as décadas de 1990 e 2000 (FREITAS, 2011). A esses que não se adequaram ao novo modelo imposto pelo Estado restou viver uma situação de exclusão ou, como prefere Martins (1997, p. 21), de inclusão precária, visto que, ao falarmos apenas de exclusão, “[...] deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão”, tendo de se submeter à oferta de trabalho nas empresas.

O segundo fator surge com a instalação de grandes e médias empresas agrícolas na área do Perímetro. O documento *Novo modelo de irrigação* (MMA; SRH; DNOCS, 1997), sobre a emancipação dos perímetros públicos de irrigação, em acordo com a Política Nacional de Recursos Hídricos (BRASIL, 1997), tratava do insucesso do modelo praticado anteriormente – voltado para os pequenos agricultores que não conseguiram se adaptar e não obtiveram êxito na produção, imputando parcela de responsabilidade a um equívoco nos critérios adotados na seleção dos irrigantes – e propunha uma ampliação na participação empresarial, com as empresas servindo de “âncoras” para a transformação do perfil cultural dos projetos e para o incremento da produção e da produtividade.

A partir daí, empresas do ramo de fruticultura irrigada, com base num modelo de produção técnico-científico, no predomínio da monocultura, no uso de grandes extensões de terra para uma produção em larga escala, no trabalho assalariado (FERNANDES; WELSH, 2008), além do uso intensivo de agrotóxicos, passaram a se instalar na região e explorar a mão de obra dos antigos agricultores familiares – agora trabalhadores assalariados e submetidos, de modo geral, a extenuantes jornadas de trabalho (a fim de atingir as metas estabelecidas), com supervisão de fiscais (por vezes, munidos de armas, facões) e com carência de equipamentos de proteção individual (EPIs), mesmo quando manuseiam produtos agrotóxicos com alta toxicidade (RIGOTTO; FREITAS, 2014). Essa situação altera as representações acerca das relações de trabalho e das práticas produtivas, com impactos econômicos e culturais no modo de vida dos moradores.

Na organização familiar das comunidades tradicionais, não há uma dicotomia entre trabalho e ensino, ao contrário há uma interpenetração de funções, em que aparecem “[...] simultaneamente, unidade básica de produção agrícola, oficina artesanal e aparelho educacional e ideológico” (CANCLINI, 1983, p. 77). Já o trabalho nas empresas exige outra postura. Se retomarmos o discurso da substituição da *Gemeinschaft* (comunidade) pela *Gesellschaft* (sociedade), abordado por Haesbaert (2016), a partir dos estudos de Tönnies, para compreender o que se altera nessa nova organização de trabalho, constataremos que o trabalho nas empresas, baseado no modelo da *Gesellschaft*, pauta-se em relações contratuais, com a ideia de autoridade construída artificial e racionalmente, mantendo os indivíduos separados apesar dos fatores unificadores. Mesmo nos momentos de pausa, como para o almoço, por exemplo, as possibilida-

des de partilha são anuladas. Trabalhadores chegaram a denunciar que eram obrigados a almoçar em meio à plantação: “[...] quem tinha bicicleta, ia para o refeitório; quem não tinha, almoçava debaixo das máquinas, no meio do mato” (TEIXEIRA, 2011, p. 497). Ou seja, o trabalho alicerçado em uma relação de afeto, que figurava como uma oportunidade para a comunidade se reunir, para partilhar experiências e, assim, favorecer a reprodução dos sentidos e significados, é substituído. Isso implica que aquelas pessoas são privadas do acesso à cultura do seu grupo social.

Um terceiro fator que caracteriza a desterritorialização está no grave quadro de adoecimento dos trabalhadores, que lemos como um processo de vulnerabilização pela implantação de novos processos produtivos – com introdução de riscos tecnológicos no ambiente de trabalho, de natureza química, física, mecânica – e novas relações de trabalho. O quadro apresenta sofrimento psicossocial, doenças mentais, intoxicações, lesões hepáticas, alterações hematológicas e um significativo aumento de 38% nas internações por cânceres (TRAMAS/UFC, 2010).

A desterritorialização também se apresenta – num quarto fator – pela precarização das condições ambientais e pela privação do acesso aos recursos essenciais à sobrevivência, como a água. Uma integrante da Associação Comunitária da Comunidade do Tomé com quem conversamos relata a problemática situação:

Porque na pesquisa que a Dr.^a Raquel⁵ fez foi descoberto – e a Cogerh [Companhia de Gestão dos Recursos Hídricos] não aceitou a pesquisa dela – que a água do subsolo já é contaminada por agrotóxico. E teve uma professora, que eu não

⁵ Prof.^a Dr.^a Raquel Maria Rigotto, médica e professora da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará (UFC).

me lembro do nome dela⁶, que fez uma pesquisa do ar, um aparelho que coloca no ar. Colocaram no campo florestal em Limoeiro e foi descoberto que o ar tem quase o mesmo tanto de poluição de agrotóxicos que aqui em cima, na Chapada. (Integrante da Associação Comunitária, depoimento oral).

Na análise de contaminação da água que abastece às comunidades a que a moradora se refere, os resultados mostram a presença de princípios ativos de agrotóxicos em todas as 24 amostras analisadas. Dentre os pontos amostrados, um poço profundo na Comunidade do Tomé é o ponto com maior diversidade de princípios ativos, 12 no total, sendo três deles de classe toxicológica I (extremamente tóxico) e quatro de classe toxicológica II (altamente tóxico) (TRAMAS/UFC, 2010).

Por fim, identificamos que o quinto fator de desterritorialização está intimamente vinculado a uma nova territorialização, bastante precária. A migração de trabalhadores de vários municípios cearenses e de outros estados estimulada pela oferta de emprego nas empresas do agronegócio, tendo como lugar de assentamento, principalmente, a Comunidade do Tomé, expõe os moradores a novas formas de sociabilidade e tem gerado ao longo dos anos uma série de problemas sociais. Exposições a diversas formas de violência, exploração sexual, gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, difusão do tráfico e do uso de drogas, desagregação familiar, migração compulsória, perda das relações comunitárias e conflitos identitários são alguns dos problemas reconhecidos na realidade da comu-

⁶ Referindo-se à Prof.^a M.^a Gizelda Freitas, engenheira agrônoma e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus de Limoeiro do Norte.

nidade. Uma moradora que entrevistamos chama a atenção para a vulnerabilização da juventude:

[...] a nossa juventude está se perdendo, infelizmente. A gente tem menino de 12 anos, de 11 anos, perdido nas drogas. E isso me dói muito. Eu tive minha filha nas drogas, sofri muito por conta disso, ela tentou o suicídio, foram quatro anos de sofrimento até a cura dela. Eu consegui, através de Deus, eu consegui libertar ela. Mas esses outros jovens... a gente vê um pai que tem uma criança de 11 anos nas drogas e diz que não tem mais o que fazer com ele. (Moradora da Comunidade do Tomé, depoimento oral).

Os sentimentos de impotência, de tristeza e de certa desesperança apresentados nesse depoimento de uma moradora e liderança comunitária reforçam a nossa compreensão de uma desterritorialização vinculada a processos de exclusão (ou de inclusão precária), disparada por projetos econômicos que se baseiam em modelos de desenvolvimento gerador de injustiças, principalmente para os grupos sociais mais vulneráveis.

Desde o início da década de 2000, no entanto, as comunidades vêm oferecendo resistência às ações do Estado e das empresas do agronegócio. De forma espontânea, há permanência de moradores, mesmo após a desapropriação; continuidade de agricultura familiar camponesa; denúncias de empresas por trabalhadores; comentários cotidianos sobre os problemas causados pelo agronegócio. De forma articulada, há organização de assembleias comunitárias; constituição de associações comunitárias e da Associação de Ex-Irrigantes do Perímetro Jaguaribe-Apodi (Aija); greve dos trabalhadores da Del Monte; mobilização de movimentos sociais e de grupos acadêmicos para fortalecer as lutas

das comunidades; realização de debates e seminários nas escolas; pressão ao Ministério Público Federal para solicitar ao Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (Dnocs) um diagnóstico da condição fundiária, dentre outras questões (TRAMAS/UFC, 2013).

Considerações finais

A dimensão da natureza presente no conceito de território é de extrema importância para as populações camponesas. O camponês e a camponesa socializam o espaço ao trabalharem a natureza (não humana), fornecendo-lhe elementos de sua própria natureza (humana). A construção do território, logo, dá-se no diálogo com o espaço físico natural, e é nesse diálogo que se conforma a dimensão imaterial do território, ou seja, a dimensão da cultura – que significa, valora e (re)cria a realidade. A relação com a terra, que se dá pelo valor de uso e por construções simbólicas, gesta o território, torna o lugar conhecido, apropriado por homens e mulheres que se estabeleceram naquele espaço num período de tempo, amparando um modo de vida.

O processo de desterritorialização, como o compreendemos neste artigo, desconsidera a ação anterior dos camponeses sobre o território, impõe outro modo de vida (reterritorialização) e exclui aqueles que – por qualquer motivo – não se adequam ao projeto de desenvolvimento. O território torna-se um desconhecido para aqueles que o ocuparam historicamente, não mais oferecendo as mesmas condições de vida.

Compreender essas transformações na Comunidade do Tomé, a partir de depoimentos de moradores e de produções de acadêmicos que têm se debruçado sobre a questão dos conflitos ambientais e sociais, permite-nos não só constatar o processo de desterritorialização em consequên-

cia da implementação de um modelo de modernização da agricultura como também ter *insights* acerca da interação entre os sujeitos da universidade (professores, pesquisadores, cientistas, extensionistas, estudantes de graduação e pós-graduação) e os moradores da comunidade; das percepções dos moradores sobre o papel que a universidade vem exercendo em seu território; das transformações no território impulsionadas por ações da universidade; dos aspectos caros à pesquisa – ainda em fase inicial – que estamos desenvolvendo no âmbito do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab).

Nossas expectativas para a continuidade do trabalho se orientam sob o prisma de responder a algumas perguntas já surgidas a partir da revisão bibliográfica e do trabalho de campo que fizemos na comunidade. De que maneira a presença da universidade modifica o cotidiano da Comunidade do Tomé? Como suas ações têm dialogado – ou não têm dialogado – com as preocupações da comunidade? Em que medida os saberes contextualizados da população são considerados pelos sujeitos da universidade? São perguntas introdutórias para podermos analisar as percepções de moradores da Comunidade do Tomé a respeito da função social e da ação da universidade em seu território.

Referências

BRASIL. Decreto nº 63.778, de 11 de dezembro de 1968. Dispõe sobre a inclusão de municípios na área do Polígono das Sêcas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 dez. 1968.

BRASIL. Decreto nº 92.141, de 16 de dezembro de 1985. Declara de utilidade pública, para fins de desapropriação, pelo Departamento Nacional de Obras de Saneamento – DNOS, áreas de terras e benfeitorias, necessárias à criação e melho-

ramento de centros populacionais, seu abastecimento regular de meios de subsistência e planos hidroagrícolas, destinadas a execução do Programa de Aproveitamento Hidroagrícolas decorrentes do Projeto Jaguaribe-Apodi, na região da Chapada do Apodi, no Estado do Ceará, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 dez. 1985.

BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 1997.

BURSZTYN, M. *O poder dos donos*: planejamento e clientelismo no Nordeste. Rio de Janeiro: Garamond; Fortaleza: BNB, 2008.

CANCLINI, N. G. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FERNANDES, B. M.; WELSH, C. A. Campesinato e agronegócio da laranja nos EUA e Brasil. In: FERNANDES, B. M. *Campesinato e agronegócio na América Latina*: a questão agrária atual. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 45-69.

FREITAS, B. M. Marcas do agronegócio no território da Chapada do Apodi. In: RIGOTTO, R. M. (Org.). *Agrotóxicos, trabalho e saúde*: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE. Fortaleza: UFC; São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 144-165.

GATTO, L. C. *Diagnóstico ambiental da Bacia do Rio Jaguaribe*: diretrizes gerais para ordenação territorial. Salvador: Ministério do Planejamento e do Orçamento: IBGE, 1999.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

LIMA, L. C.; VASCONCELOS, T. L.; FREITAS, B. M. *Os novos espaços seletivos no campo*. Fortaleza: UECE, 2011.

LIMOEIRO DO NORTE. Lei n^o 569, de 28 de junho de 1987. Autoriza o executivo do município a fazer a doação das terras pertencentes ao município, localizadas na Chapada do Apodi, compreendidas no Projeto de Irrigação Jaguaribe/Apodi. *Diário Oficial do Município*, Limoeiro do Norte, 29 jun. 1987.

MARTINS, J. S. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. *Revista USP*, São Paulo, n. 64, p. 28-49, 2004-2005.

MARTINS, J. S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MMA; SRH; DNOCS. *Novo modelo de irrigação: emancipação dos perímetros públicos de irrigação (proposta de trabalho)*. Brasília, DF: DNOCS, 1997.

PESSOA, V. M. *Abordagem do território na construção da integralidade em saúde ambiental e do trabalhador na atenção primária à saúde em Quixeré*. 2010. 295 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

PORTO, M. F. S. *Uma ecologia política dos riscos: princípios para integrarmos o local e o global na promoção da saúde e da justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

PORTO-GONÇALVES, C. W. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. *GEOgraphia*, Niterói, v. 8, n. 16, p. 41-55, 2006.

RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RIGOTTO, R. M. (Org.). *Agrotóxicos, trabalho e saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo-Jaguaribe/CE*. Fortaleza: UFC; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIGOTTO, R. M.; FREITAS, B. M. *Dossiê Perímetros Irrigados*. 2014. Disponível em: <<http://dossieperimentosirrigados.net>>. Acesso em: 15 maio 2015.

ROCHA, M. M. *Das águas que calam às águas que falam: opressão e resistência no curso das representações da água na Chapada do Apodi/CE*. 2013. 230 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

STUDART FILHO, C. *Os aborígenes do Ceará*. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1965.

TEIXEIRA, M. M. Chega de segurar o abacaxi: sob a exploração antiga e o discurso moderno do agronegócio, os novos trabalhadores fazem greve. In: RIGOTTO, R. M. (Org.). *Agrotóxicos, trabalho e saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE*. Fortaleza: UFC; São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 489-523.

TRAMAS/UFC. Conflitos territoriais decorrentes da expansão dos Perímetros Públicos Irrigados. *Dossiê Tribunal Popular do Ceará*. Fortaleza: UFC, 2013.

TRAMAS/UFC. *Documento-síntese dos resultados parciais da pesquisa “Estudo epidemiológico da população da região do Baixo Jaguaribe exposta à contaminação ambiental em área de uso de agrotóxicos”*. Fortaleza: UFC, 2010. Mimeografado.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO MACIÇO DO BATURITÉ-CE

*Isaac Bruno Oliveira Araújo
Carlos Henrique Lopes Pinheiro*

Educação, ensino e interdisciplinaridade na educação básica: o ensino médio em foco

Desde a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, a relação entre educação, ensino e interdisciplinaridade tem sido objeto de discussão e de recomendações aos estabelecimentos de ensino nos mais variados níveis e modalidades. Tem-se requerido dos ambientes escolares, especialmente, a elaboração criativa e o uso de metodologias de ensino-aprendizagem que busquem promover: a integração dos saberes, a contextualização do conhecimento e o diálogo fecundo e permanente entre as disciplinas e demais componentes pedagógicos. A partir de então, as políticas educacionais brasileiras buscam, de modo nem sempre direto, estimular práticas pedagógicas interdisciplinares nas escolas, sob a perspectiva de tornar mais significativos e menos fragmentados os conteúdos ensinados, como é possível perceber, por exemplo, Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (PCN e DCN), bem como nos Planos Nacionais de Educação (PNE).

Na contemporaneidade, defende-se a ideia de promover uma educação básica que proporcione aos indivíduos capacidades de compreensão e enfrentamento de proble-

mas complexos tanto nas relações profissionais quanto nas relações sociais de natureza diversa. À educação escolar é imputada, de modo mais incisivo no ensino médio, a responsabilidade (adicional, talvez) de gerar condições aos estudantes de superação dos desafios do mundo atual, especialmente relacionados ao mundo do trabalho, exigindo deles mesmos e dos estabelecimentos de ensino o desenvolvimento de reflexões críticas da realidade vivida, articulando, assim, elementos de variados campos do saber. Nesse sentido, a organização curricular estanque perde o seu sentido:

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão fragmentada, contribui o enfoque meramente disciplinar, que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superado pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos. (BRASIL, 2000, p. 21).

Entretanto, essa relação, ao mesmo tempo que cria uma gama variada de possibilidades, produz também uma série de entraves e desafios, entre eles a autonomia disciplinar, as diversas formas de receios e resistências por parte de docentes, discentes, pais e demais membros de estabelecimentos educacionais como um todo e as novas metodologias e formas de ensino, contribuindo para a perpetuação de um modelo educacional tradicional e hierárquico. Ao pensarmos e pesquisarmos a realidade educacional escolar, o processo de ensino-aprendizagem e a reformulação ou flexibilização curricular, é possível estabelecer uma relação com a proposição de Frigotto (1995), que entende a interdis-

ciplinaridade numa perspectiva dialética, uma vez que se apresenta, ao mesmo tempo, como necessidade, algo que se impõe historicamente, e como problema, algo que se impõe como desafio a ser superado.

O desenvolvimento do conceito e da perspectiva interdisciplinar evidencia a existência de uma pluralidade de “entendimentos” que, não raro, expõe controvérsias, contradições e ambiguidades de sentidos, significados e “apropriações”. Trata-se de uma perspectiva sempre em construção, permeada por amplos debates de vários autores que apresentam diferentes concepções acerca do saber-fazer interdisciplinar. Para Japiassu (1976, p. 72): “Quanto ao termo interdisciplinar, devemos reconhecer que este não possui ainda um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma”.

Partimos do pressuposto de que, assim como na literatura especializada, existe uma multiplicidade de significados e sentidos atribuídos ao pensar/fazer interdisciplinar por parte dos docentes da educação básica. A interdisciplinaridade é processo ou produto? É reflexão ou ação? Onde e como no fazer docente ela é pensada e experienciada? Ela ocorre cotidianamente ou em atividades específicas? Em suma, a interdisciplinaridade representa uma preocupação constante para o/a docente?

O território do Maciço do Baturité, lócus desta pesquisa, é formado por 13 municípios e possui 18 escolas públicas dedicadas ao ensino médio regular, a saber: EEM Maria do Carmo Bezerra (Acarape), EEMs Almir Pinto e João Alves Moreira (Aracoiaba), EEM José Joacy Pereira (Aratuba), EEM Danísio Dalton da Rocha Côrrea (Barreira), Liceu Domingos Sávio (Baturité), EEM Deputado

Ubiratan Diniz Aguiar (Capistrano), EEM Zélia de Matos Brito (Guaramiranga), EEMs Franklin Távora e Vereadora Edimar Martins da Cunha (Itapiúna), EEM Professor Milton Façanha Abreu (Mulungu), EEMs Almir Pinto e de Curupira (Ocara), EEM Menezes Pimentel (Pacoti), EEM Maria Amélia Perdigão Sampaio (Palmácia), EEMs Camilo Brasiliense, Doutor Brunilo Jacó e Padre Saraiva Leão (Redenção). Essas escolas possuem o desafio de colocar em prática as orientações teóricas, metodológicas e pedagógicas dos diversos documentos que regulamentam a educação básica no Brasil no que se refere ao desenvolvimento da perspectiva interdisciplinar nos ambientes escolares.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), por exemplo, torna-se tarefa indispensável ao educador buscar dar significado ao saber escolar, mediante a contextualização das disciplinas, e evitar a compartimentalização, revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, mediante a interdisciplinaridade, que deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões entre os saberes através de relações de complementaridade, convergência ou divergência.

A interdisciplinaridade pensada: caminho para o diálogo entre saberes

A intensificação do diálogo entre saberes se apresenta como enfoque teórico-metodológico e como proposta de romper com a separação das disciplinas e da construção de conhecimentos. A interdisciplinaridade, como exposto, apresenta-se como necessidade em um mundo cada vez mais

interconectado, mas também como um grande desafio, seja pela dificuldade em estabelecer seus limites e métodos, seja por não apresentar um objeto próprio de fácil entendimento.

Um modelo de ensino baseado na transmissão linear e fracionada de conhecimentos é compartilhado pelas disciplinas de diferentes áreas do saber na educação básica do Brasil. No entanto, acreditamos que tal modelo não responde mais às novas demandas de um saber multidimensional. Diante de um contexto amplo e complexo de mudanças, resalta-se a necessidade de novas formas de organização do conhecimento, de um pensamento abrangente e articulado, capaz de compreender os fenômenos multidimensionais. Articular a abordagem interdisciplinar, orientada pelos enfoques epistemológico e pedagógico no processo de ensinar e aprender, em um contexto escolar com uma organização funcional estruturada para uma lógica disjuntora do saber, é um grande desafio na educação básica. Para Thiesen (2008, p. 550):

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade.

A interdisciplinaridade surge na segunda metade do século XX em meio ao contexto de elasticidade epistemológica desencadeado pelas Humanidades, com o desafio de romper com a visão reducionista do conhecimento causada pelo paradigma epistemológico de cunho positivista, que possui como origem o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo.

Como um movimento contemporâneo, a interdisciplinaridade surge na perspectiva da dialogicidade e da integração entre os conhecimentos, buscando superar a hiperespecialização nos processos de produção e de socialização dos saberes, atuando como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem (THIESEN, 2008). Trata-se de uma transição paradigmática que está em curso, abrangendo inúmeros campos do conhecimento, especialmente a área da educação.

Moraes (2002) afirma que a realidade, se ela é complexa, requer um pensamento abrangente, multidimensional e capaz de construir um conhecimento que leve em consideração essa realidade prismática. Na perspectiva de Edgar Morin (2005), apenas um pensamento complexo sobre uma realidade também complexa é capaz de transformar o pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento.

A interdisciplinaridade não possui uma definição única e estável (JAPIASSU, 1976). Trata-se de uma categoria recente e sempre em construção, com variadas acepções teóricas e metodológicas. Sua relação com a educação e com as práticas pedagógicas, na busca da elaboração de um saber mais complexo e integrador das mais diversas disciplinas, está sendo construído coletivamente, através das práticas didáticas de educadores que buscam uma visão mais abrangente da realidade. Práticas didáticas estas que valorizam uma abordagem em que haja a convergência entre várias áreas do conhecimento com transferência de métodos: “[...] gerando novos conhecimentos ou disciplinas e [fazendo] surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora” (CAPES/DAV, 2009, p. 6).

Essa perspectiva não busca extinguir as disciplinas científicas consolidadas, que trouxeram avanços e con-

quistas inegáveis ao mundo contemporâneo, muito menos apontar como “solução” uma “interdisciplina”, que seria uma espécie de ciência “superpoderosa”, a qual examinaria e interpretaria seus objetos através da parceria entre diferentes disciplinas que trariam algo, cada uma à sua maneira, a contribuir para a compreensão de determinado fenômeno. Cada uma com seus referenciais teóricos, métodos e técnicas próprios. No contexto do ensino médio, ao analisarmos o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), verificamos que essa orientação é assertiva e cristalina:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000, p. 21).

Longe de uma fusão ou de uma justaposição de disciplinas, a interdisciplinaridade propõe um sólido e criativo diálogo integrador entre as mais diversas disciplinas já existentes. Consiste em compreender os limites, mas também as possibilidades das ciências historicamente constituídas, desde que trabalhem em conjunto mediante um verdadeiro e criativo fluxo contínuo de métodos, conceitos e categorias de análise, rompendo com as fronteiras disciplinares sempre que determinado fenômeno ou objeto complexo exija tal análise. Dessa forma, Jantsch e Bianchetti (1995, p. 14) definem a interdisciplinaridade como um “[...] princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da

compreensão dos seus limites, da diversidade e da criatividade”. Nesse mesmo sentido, Japiassu (1976, p. 74) apresenta elementos que nos permitem compreender em que nível se realiza a interdisciplinaridade:

Este pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados.

Essa declaração evidencia uma concepção da interdisciplinaridade como constituída e constituinte de interações, trocas recíprocas e de enriquecimento mútuo entre as disciplinas, sem qualquer grau de hierarquia entre elas. É importante entender que esse processo só acontece quando há interações verdadeiramente transformadoras de cada saber disciplinar. A interação proposta aqui consiste em um diálogo criativo e solidário, no sentido de que cada disciplina esteja aberta a modificar-se, a sofrer alterações e transformações, indo além das simples relações de parceria e de cooperação, produzindo um saber ainda compartimentalizado e utilitarista, visando apenas a fins previamente estabelecidos. Para Etges (1995, p. 69):

A simples incorporação de elementos de uma teoria em outra entra aí como informação, sem que os pressupostos teóricos e metodológicos desses diversos campos, inclusive da própria teoria que se utiliza, sejam questionados. O químico lança mão de dados da física, ou da biologia, não para ampliar seus conhecimentos, não para aprofundar os questionamentos, não para se interrogar sobre o seu próprio método, não para se refletir sobre os tipos de perguntas que se faz. Mas apenas para agir como um técnico que lança mão de diversos elementos com vistas a um objetivo que se propôs. [...] Isso é uma ação puramente instrumental, ou seja, uma execução meramente técnica, jamais uma atividade interdisciplinar.

Na década de 1960, o epistemólogo francês Georges Gusdorf¹ apresentou na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) um projeto de pesquisa interdisciplinar para as Ciências Humanas, que, à luz da categoria da totalidade, advogava sobre a importância do entrelaçamento teórico e metodológico na produção de conhecimento no campo das Humanidades. Para Gusdorf, a práxis interdisciplinar possibilita a cada ciência específica uma espécie de transvaloração de si mesma, sempre prosseguindo em direção a outra. A exata consciência sobre os limites e possibilidades entre o eu disciplinar e o outro produz uma potente zona híbrida, a interdisciplinaridade. Em diálogo com essa proposição, Severino (1989, p. 20) assevera que:

Para se constituir, a perspectiva interdisciplinar não opera uma eliminação das diferenças:

¹ A obra e o pensamento desse autor, juntamente com os postulados de Jean Piaget, influenciaram muitos nomes importantes no Brasil, como Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, essa última muito conhecida por seus trabalhos relacionados à educação.

tanto quanto na vida em geral, reconhece as diferenças e as especificidades, convive com elas, sabendo, contudo, que elas se reencontram e se complementam, contraditória e dialeticamente. O que de fato está em questão na postura de interdisciplinaridade, fundando-a, é o pressuposto epistemológico de acordo com o qual a verdade completa não ocorre numa Ciência isolada, mas ela só se constitui num processo de concorrência solidária de várias disciplinas.

Sendo assim, a interdisciplinaridade não busca a superação das disciplinas em si, nem muito menos instituir por “decreto” uma nova e única forma de construir conhecimento, isso seria contraditório com a própria ideia da interdisciplinaridade no contexto em que ela surge. Através do diálogo e do entrecruzamento entre as disciplinas, com intercâmbio livre de referencial teórico e metodológico, surge algo novo, que não estava presente em nenhuma das disciplinas isoladamente. Esse conceito está diretamente ligado à ideia básica da teoria da complexidade. O complexo é aquilo que é construído em conjunto; seu resultado vai além da soma das partes que interagem na construção de algo novo. Assim, para Morin (2003, p. 89): “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido em conjunto”.

É necessário, dessa forma, romper com um conhecimento baseado em polarizações metafísicas e oposições simplificadoras e redutoras. É preciso aceitar o contraditório, o indeterminado e o caráter complexo da realidade.

Em chave fenomenológica própria e apropriada, é preciso pensar o humano em sua condição exis-

tencial individual, social e ecológica simultaneamente. É preciso investigar o humano em sua sabedoria e em sua demência como partes da mesma unidade-diversa. O humano é ao mesmo tempo *sapiens-demens*. Sabedoria e demência, ordem e desordem são os opostos complementares do fenômeno da consciência e da inconsciência de si, e se pode supor que perpassam a totalidade de tudo o que é ente no ser que se percebe. (GALEFFI, 2009, p. 21).

A perspectiva interdisciplinar busca integrar todas as áreas do saber, inclusive saberes populares de diversas comunidades e realidades distintas na construção de um saber democrático, descolonizador, emancipador e multirreferencial, que dialoga com as mais diversas matrizes culturais e epistemológicas, isto é, uma “ecologia dos saberes” que dê conta da pluralidade e da diversidade humana, bem como de seus diferentes modos de ser, sentir, pensar, fazer, etc. (SANTOS, 2007, 2008). Para Santos (2002, p. 238), o ponto fundamental é reconhecer que “[...] a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante”. Trata-se de desnaturalizar um saber disciplinar, fechado em si mesmo, em seus fazeres para um saber-fazer entre lugares (BHABHA, 2003), em que os fenômenos são interpretados através da socialização de conceitos das mais diversas áreas do saber, incluindo também os saberes não acadêmicos.

É um livre pensar híbrido, mestiço, complexo, aberto às emergências vitais do ser humano. Neste âmbito de uma ciência transdisciplinar nascente, o critério qualitativo é resgatado como primordial para a produção do conhecimento, sendo reintroduzido o ‘sujeito’ e os ‘processos de

subjetivação' no interior da construção epistemológica complexa. Também não se nega o valor das disciplinas e nem a importância das ciências positivas. Mas não se aceita, de modo algum, o imperativo metafísico das ciências 'duras' como critério absoluto de rigor científico, porque o verdadeiro rigor não consiste na aplicação de métodos infalíveis e sim na qualidade de aferição dos efeitos do uso de um método qualquer na vida cotidiana dos indivíduos e das sociedades. (GALLEFFI, 2009, p. 45).

A partir das incursões ao campo empírico deste estudo, é possível pontuar, desde já, que no contexto desta pesquisa ainda são incipientes as experiências verdadeiramente interdisciplinares. Várias razões contribuem para essa limitação, a iniciar pela própria lógica funcional, pensada para promover uma visão redutora dos processos de produção e socialização dos conhecimentos.

Cabem aqui as discussões apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação sobre a necessidade de se estabelecer uma conexão entre saberes no currículo do ensino médio:

O diálogo entre saberes precisa ser desenvolvido, de modo a propiciar a todos os estudantes o acesso ao indispensável para a compreensão das diferentes realidades no plano da natureza, da sociedade, da cultura e da vida. Assume importância, nessa perspectiva, a promoção de um amplo debate sobre a natureza da produção do conhecimento, ou seja, o que se está defendendo, é como inserir no currículo o diálogo entre os saberes. (BRASIL, 2013, p. 181).

A discussão sobre a interdisciplinaridade precisa ser pautada, sobretudo, em dois enfoques: a) o epistemológico,

que toma como categoria o conhecimento, a ciência e seus paradigmas; e b) o pedagógico, que discute as questões de natureza de ensino, currículo e aprendizagem. Como essas abordagens têm sido articuladas pelos docentes e como esse “movimento interdisciplinar” tem sido interpretado por eles mesmos quando se pensa em metodologias de ensino-aprendizagem?

No tópico seguinte, apresentaremos algumas reflexões e resultados ainda parciais da pesquisa realizada com docentes das escolas de ensino médio do Maciço do Baturité. Por intermédio do uso da técnica de grupos focais, buscamos compreender como esses docentes percebem e refletem sobre a relação entre educação, ensino e interdisciplinaridade; quais os sentidos que eles atribuem a essa perspectiva e como as suas concepções orientam suas práticas no cotidiano escolar. Distantes de produzir respostas objetivas ou de julgar o posicionamento e ação dos docentes, esses questionamentos, que representam inquietações, procuram promover a reflexão e o debate, almejando compreender melhor o lugar que a interdisciplinaridade ocupa no cotidiano dos ambientes escolares.

A interdisciplinaridade vivida: algumas percepções e práticas docentes

O reconhecimento da importância da interdisciplinaridade e da necessidade de integrar e articular os conhecimentos das várias disciplinas escolares é quase um consenso entre os docentes. No entanto, a primeira questão que se coloca como entrave está relacionada com o problema da formação inicial desses educadores. Segundo alguns professores, na universidade se recebe muito “conteúdo”, mas, no que se refere à didática e orientações práticas de como

trabalhar e desenvolver a perspectiva interdisciplinar nas escolas, os cursos de licenciatura deixam a desejar. Muitos professores relatam que: “Não há uma formação específica para isso na universidade”. A interdisciplinaridade acontece, dessa forma, a partir da atuação dos docentes na prática diária e no cotidiano escolar. Nesse sentido, o professor Augusto, professor de Química, enfatiza:

O problema já começa lá na nossa formação [...], na licenciatura. Nós recebemos muito conteúdo, mas esse trabalho didático de trabalhar a interdisciplinaridade não acontece. Ela acontece porque a gente [professores] procura os meios para fazer com que aconteça a interdisciplinaridade. [...] A gente não vê muito isso na universidade.

De modo semelhante, a integração entre disciplinas e áreas do conhecimento na escola torna-se um desafio para os docentes pelo fato de as áreas se organizarem para o planejamento em dias distintos. No estado do Ceará, as áreas se organizam para planejamento em três dias da semana. Na maioria das escolas, na terça-feira, reúnem-se os professores da área de Linguagens e Códigos; na quarta-feira, os da área de Ciências Humanas; e, na quinta-feira, os das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Para alguns professores, como atesta o Vander, docente de Física: “Essa organização reflete uma dificuldade imposta pela própria estrutura educacional do estado para a efetivação do diálogo entre professores de áreas distintas”.

Esse problema se revela de forma mais clara a partir da fala de Larissa, professora de Língua Portuguesa e professora coordenadora da área (PCA) de Linguagens e Códigos. A docente enfatiza que a própria escolha dos livros didáticos, que acontece sem integração entre as áreas, faz com que os conteúdos trabalhados pelas diferentes disci-

plinas não sejam articulados ao longo do ano, impedindo a possibilidade de oferecer ao estudante aulas que dialogam sobre a mesma temática a partir das diferentes visões que cada disciplina oferece:

A gente deveria ter feito isso na escolha do livro didático, mas realmente, quando a gente fez a escolha, foi por área, nem pensou se dava para fazer a interdisciplinaridade entre as disciplinas [...]. A gente consegue fazer na área de Língua-gens, organizando o planejamento para articular conhecimentos para que o aluno veja a mesma temática sob outros pontos de vista, como no caso da Literatura e da Arte.

Essa discussão levanta uma problemática muito frequente entre os professores. Embora as escolas procurem implantar no cotidiano escolar a perspectiva interdisciplinar, existe uma estrutura educacional que orienta as ações e determina quais são as prioridades das escolas públicas de ensino médio do estado do Ceará, de forma geral, e do Maciço do Baturité, de forma particular. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) e, principalmente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) consistem nos principais focos de ação dessas escolas. Isso faz com que, muitas vezes, crie-se uma hierarquização entre disciplinas², dificultando o processo de integração entre elas e fazendo com que a dinâmica do cotidiano escolar seja voltada para o alcance de bons resultados nesses exames que classificam o rendimento das escolas. Por

² Embora isso não seja uma recomendação da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE) nem da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede), é muito comum o fato de determinadas escolas, em vista da proximidade do exame do Spaee, substituir as aulas de outras disciplinas por aulas de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que são avaliadas no exame e que merecem uma atenção “diferenciada”.

outro lado, alguns professores atestam que a proposta do Enem estimula as escolas a produzirem um conhecimento contextualizado e dialógico, o que permite o reconhecimento e a valorização da interdisciplinaridade para se alcançar bons resultados no exame.

O Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS) e o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) são projetos do Governo do Estado do Ceará que buscam, entre vários objetivos e guardando suas devidas especificidades, promover a articulação entre professores, pais e alunos e, sobretudo no caso do NTPPS, a ideia de construção de um componente curricular integrador e indutor de práticas que têm como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade e do protagonismo estudantil, contribuindo para a promoção de um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelos professores da escola, convocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as diversas áreas do conhecimento³.

Um problema citado, frequentemente, consiste no fato de esses conteúdos serem estruturados de forma pouco flexível, permitindo pouca margem de autonomia por parte dos docentes no sentido de propor temáticas que não estão descritas e previstas nos manuais didáticos do projeto. Esses projetos acontecem a partir da adesão das escolas do ensino médio e se constituem em tentativas do Governo do Estado de promover um saber menos compartimentalizado, que integre os conhecimentos das disciplinas estudadas

³ Conferir o que é o NTPPS em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/mapas-spaece-alfa/196-pagina-inicialservicos/desenvolvimento-da-escola/ntpps/8891-e-o-que-e-o-ntpps>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

na escola e mais contextualizado com a realidade dos alunos. As opiniões dos educadores se dividem no que se referem a esses projetos. A professora Camila, que leciona a disciplina de História, cita como ponto positivo a importância da “[...] *contextualização dos conteúdos ministrados na escola com a vida pessoal do estudante*”. De fato, na maioria das vezes, o fracasso escolar dos alunos está diretamente relacionado com os problemas que os educandos vivem em ambientes familiares desestruturados nas dimensões afetiva e socioeconômica.

Na visão de outros docentes, o problema se instala quando olhamos para a estrutura do sistema educacional e percebemos que ele não fornece as condições mínimas para o desenvolvimento efetivo das ações desses projetos, que são formulados a partir de ideias interessantes, mas que esbarram na carência de recursos destinados à implantação desses projetos de forma plena. Há, por exemplo, um discurso recorrente por parte de professores, pais e alunos de que o NTPPS “toma” espaço e tempo que poderiam ser dedicados a disciplinas mais “importantes”, que são mais valorizadas e cobradas nos exames externos, principalmente o Enem. O PPDT, por exemplo, é inspirado em experiências bem-sucedidas de escolas públicas portuguesas, porém, como essas escolas trabalhavam em tempo integral, a adaptação para uma realidade de ensino regular dificulta o planejamento e o cumprimento do currículo programático para o ano letivo. Esse problema faz com que muitos alunos e professores sejam contrários ao projeto, pois a “perda” de horas de algumas disciplinas tornaria ainda mais desigual o processo de concorrência por vagas no ensino superior com as grandes escolas particulares do estado.

Para Daniel, professor de Matemática: *“Dentro do contexto do NTPPS, a situação é a seguinte: vai tirar uma*

aula de Matemática, uma aula de Geografia [...], quando ele for concorrer com um aluno do Farias Brito ou do Christus [grandes escolas particulares de Fortaleza], como é que vai ser?'". Esse ponto, todavia, faz com que alguns docentes levantem constantemente uma discussão ainda mais abrangente: a escola vive uma crise de identidade? Qual a verdadeira função da escola? Preparar os estudantes para o mercado de trabalho, para o ingresso no ensino superior ou para a vida? E ainda: é possível alcançar todos esses objetivos na educação básica?

O que conseguimos verificar, no entanto, é que, mais do que através de direção e orientação por parte da Seduc/CE, Crede 8 ou mesmo da gestão de cada escola, o fator predominante para iniciativas interdisciplinares nos ambientes escolares dá-se com base em iniciativas dos próprios docentes, principalmente mediante projetos multi e/ou interdisciplinares. Para o professor André, que ministra aulas de Biologia, a interdisciplinaridade acontece a partir da autonomia e articulação entre os próprios professores: *"[...] a escola não te empurra para esse caminho. Você acaba trabalhando através de projetos com outras disciplinas, mas não que a escola disse que a gente tinha que montar um projeto interdisciplinar. Isso ainda está muito longe"*. Como outros docentes acrescentaram, a interdisciplinaridade faz parte do cotidiano escolar, mas não como uma orientação "impositiva" ou "indicativa" da escola, e sim como algo "espontâneo", assentado na iniciativa dos próprios docentes.

Esses projetos, que ocorrem em maior ou menor quantidade, a depender de cada escola, articulam professores de disciplinas de diversas áreas, integrando alunos, pais e toda a comunidade escolar. São projetos propostos por docentes de diversas áreas, que, com base em um problema em comum ou em um tema transversal, não apenas utilizam os

conhecimentos específicos de suas disciplinas, mas transitam entre várias disciplinas, com ativo intercâmbio teórico e metodológico. Os educadores envolvidos geralmente afirmam que a experiência com esses projetos é desafiadora, mas que, ao mesmo tempo, traz consigo desenvolvimento pessoal e realização profissional no trabalho docente, ajudando a transformar vidas de discentes, com o cumprimento de uma missão, mais do que de uma profissão.

Referências

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEFM, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

CAPES/DAV. *Documento de Área. Área Interdisciplinar*. Brasília, DF: MEC, 2009.

ETGES, N. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 51-85.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.

- GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S. (Org.). *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e Ciências Humanas*. Salvador: UFBA, 2009. p. 13-73.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 2002.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, E. *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.
- SEVERINO, A. J. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. In: SÁ, J. L. M. (Org.). *Serviço Social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 11-21.
- THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-598, 2008.

INTERDISCIPLINARIDADE COMO PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA E PRÁTICA DECOLONIAL

*Josiara Gurgel Tavares
Antonio Vieira da Silva Filho*

Ciência, modernidade e colonialidade

As concepções científicas da especialização do conhecimento que se baseiam na perspectiva metódica da divisão e primazia do objeto, do universalismo racional e do monismo epistemológico consagraram-se como tendência da ciência moderna. Embora suas raízes demarquem os séculos XVI e XVII, a concepção dominante de ciência na atualidade vive, segundo Vázquez (2013), uma versão atualizada do projeto clássico da ciência moderna pautada no pensamento epistemológico de Karl Popper, assim definido pelo autor:

Popper argumentava que a ciência é um produto humano cuja finalidade é resolver os problemas através do método de ‘tentativa e erro’. [...] No método de ‘tentativa e erro’, Popper propunha que não se deveria ficar muito animado com testes bem-sucedidos; dever-se-ia tomá-los como sucessos relativos e aceitá-los apenas temporariamente, pois escapa às possibilidades humanas saber ‘como as coisas são’. Em contraste com os testes que falharam, teríamos que descartá-los definitivamente, pois está dentro das possibilidades humanas saber ‘como as coisas não são’. E assim era possível entusiasmar-se com tais testes mal-sucedidos, porque, através da eliminação segura de erros, através de saber ‘como as coisas não são’, é possível aproximar-se cada vez mais do que se busca. A única condição é

a de manter-se em movimento. (VÁZQUEZ, 2013, p. 110-111, tradução nossa).

Para Vázquez (2013), esse quadro representa de forma precisa o modelo da filosofia da ciência na atualidade nas sociedades ocidentais, um saber com sentido prático fundamentado metodologicamente em hipóteses, que pretende, através de uma razão universal, alcançar um conhecimento verdadeiro da realidade que serve tanto para explicá-la como para modificá-la em proveito de quem a utilize. Essa concepção sustenta o cânone científico ocidental como ponto de vista universal neutro e objetivo.

A descrição de Vázquez (2013) apresenta pressupostos da ciência e práticas de instituições que oligopolizam o saber científico nas sociedades ocidentais deste início de século XXI e demonstra como estas mantêm, *grosso modo*, os pressupostos da ciência moderna ainda como forma única, objetiva e segura de aproximar-se da realidade. Vázquez não iguala a teoria de falseamento de Popper à teoria positivista de ciência do século XVII, mas vê uma continuidade entre o projeto racionalista da ilustração e o pensamento epistemológico de Popper, na medida em que esse pensamento “[...] supõe a versão atual, viva e vigorosa do projeto clássico de ciência” (VÁZQUEZ, 2013, p. 113, tradução nossa): objetivismo, universalidade da razão, neutralidade de valor e “monismo epistemológico”.

Esse modelo de se fazer ciência presente nas universidades do Ocidente, com forte raiz nas disciplinas acadêmicas, é reflexo da formação de um projeto político colonial articulado com desenhos globais capitalistas, instituído há cinco séculos. A esse projeto político colonial foram incorporadas diversas e heterogêneas histórias culturais em um único mundo dominado pela Europa, continente “[...] que concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas

de subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121).

Quijano (2009) afirma que desde o século XVII, nos principais centros desse padrão mundial de poder, foi formalizado um modo de produzir conhecimento para atender às necessidades cognitivas do capitalismo, a medição, objetivação do cognoscível para controle da relação dos indivíduos com a natureza – em especial as propriedades dos recursos de produção. Esse modo de conhecimento foi, por seu caráter e origem, “eurocêntrico”. O eurocentrismo, como perspectiva cognitiva, não é exclusivo dos dominantes do capitalismo, mas dos educados sob sua hegemonia, consolidados nos núcleos da colonialidade eurocêntrica com emblema da “modernidade” (QUIJANO, 2009). Em Walter Mignolo (2008, p. 316-317), encontramos fundamentada uma visão de “modernidade” – que difere de período histórico frente à Antiguidade ou Idade Média – como dimensão política colonial que nos ajuda a entender elementos desse projeto, sendo descrita como:

[...] uma narrativa [...] de um período histórico escrito por aqueles que perceberam que eles eram os reais protagonistas. ‘Modernidade’ era o termo no qual eles espalhavam a visão heróica [sic] e triunfante da história que eles estavam ajudando a construir. E aquela história era a história do capitalismo imperial (havia outros impérios que não eram capitalistas) e da modernidade/colonialidade (que é a cosmologia do moderno, imperial e dos impérios capitalistas da Espanha à Inglaterra e dos Estados Unidos).

Dessa forma, a modernidade é constituinte do capitalismo e dos efeitos subjetivos nas categorias de pensamentos ocidentais, entre eles o consumismo, a produção e reprodução de atitudes que levam sujeitos posicionados no lado

oprimido do projeto colonial a pensar epistemologicamente como aqueles que se encontram na posição dominante.

Esse modelo de dominação entre centro e periferia, europeus e não europeus, conhecimento e não conhecimento configurou o projeto moderno-colonial ou de colonialidade – do poder, do saber, do ser – na América e em vários lugares do mundo. Colonialidade é um conceito desenvolvido por Aníbal Quijano (2009, p. 73) que se identifica com o elemento constitutivo do padrão mundial capitalista, a partir de uma relação racista de poder, e que:

[...] sustenta-se na imposição de uma classificação étnica/racial da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder [capitalista] e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos da existência social cotidiana e de escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Raça e racismo, na perspectiva de colonialidade do poder, tornam-se o princípio organizador das múltiplas hierarquias do sistema-mundo – papéis e lugares na estrutura global de trabalho entre povos superiores e inferiores – da Divisão Internacional do Trabalho (DIT) e do sistema patriarcal global (GROSFUGUEL, 2010).

Essa matriz de poder afeta todas as dimensões da existência social, revelando-se também em uma operação de colonialidade de saber, como afirma Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005, p. 11), o qual afirma haver um: “[...] legado epistemológico [...] que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”.

A perspectiva eurocêntrica se revela também na colonialidade do ser, em uma referência à dúvida sobre o valor de pessoas que, por sua cor e raízes, ficaram marcadas e

tiveram negado seu *status* de seres humanos. Para Catherine Walsh (2007, p. 29, tradução nossa), essas cadeias se iniciaram dentro do sistema de cumplicidade colonialismo e escravidão, com tratamentos desumanos a negros, e ainda se mantêm, manifestando-se na “[...] necessidade de ‘branquear-se’ para serem aceitos”.

Embora as administrações coloniais tenham sido quase todas erradicadas, as periferias, outrora dominadas pelo projeto moderno-colonial, continuam sendo exploradas pelo projeto capitalista de poder.

Grosfoguel (2010, p. 455) problematiza: “[...] como podemos ultrapassar a modernidade eurocêntrica sem perder o melhor da modernidade?”. A perspectiva da colonialidade nos desafia a compreender a continuidade das formas de dominação produzidas pelo norte global e a refletir sobre as mudanças e transformações sociais, porém requer perspectivas epistêmicas não redutoras, que procurem transcender epistemologicamente o cânone ocidental.

Interdisciplinaridade: contexto, construção e projeto epistêmico

Simultaneamente ao modelo dominante de se fazer ciência na atualidade, novos desenhos surgem como frutos das críticas ao pensamento colonial-moderno que se estabeleceu no centro do processo de conhecimento, a exemplo da proposta “interdisciplinar” como perspectiva com potencialidade epistêmica para contribuir na transcendência da visão fragmentada e redutora da realidade.

O marco inicial das pesquisas formais sobre a interdisciplinaridade é o evento denominado *Seminário sobre pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade nas universi-*

dades, também conhecido como *Congresso de Nice*, promovido em 1970, na França, apoiado, patrocinado e divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Mangini e Miotto (2009) afirmam que somente a partir do século XX é possível identificar o aparecimento do termo interdisciplinaridade e seus correlatos em documentos e registros históricos. A referência para a construção da categoria interdisciplinaridade é o relatório do Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino (Ceri), filiado à OCDE. Esse relatório, organizado em dezembro de 1969, apresentava-se com o objetivo de distinguir as estruturas institucionais das universidades e seus programas de estudos, apontando para a falta de precisão referente a certos pressupostos básicos relacionados à interdisciplinaridade (MANGINI; MIOTTO, 2009). É nesse momento que se tem início uma reflexão epistemológica que estabeleceu os níveis terminológicos multi, pluri, inter e transdisciplinar.

Apoiados em Mangini e Miotto (2009), destacamos três marcos que favoreceram a emergência da interdisciplinaridade em meados do século XX: o movimento de trabalhadores; o movimento de estudantes, que eclode nas universidades, inicialmente na Europa (França, Alemanha e Itália) e depois na América Latina (México e Argentina), ambos no final dos anos 1960; e a crise do capitalismo na década de 1970. O movimento dos trabalhadores se opunha aos desdobramentos do taylorismo/fordismo como modelos de produção capitalista. A insatisfação dos estudantes com as formas de estruturação do ensino e a oposição aos desdobramentos do modelo taylorista/fordista contribuíram para a instauração da crise no âmbito das universidades. Dessa forma, reivindicavam um novo estatuto para as universidades e as escolas, contrário ao conhecimento que privilegiava

a excessiva especialização e as propostas de conhecimento que se limitassem a uma única direção.

Em relação ao movimento organizado pelos trabalhadores, os capitalistas, assim como os teóricos, entenderam que as capacidades cognitivas de iniciativa e criatividade na organização coletiva dos trabalhadores poderiam multiplicar seus lucros e, desse modo, resolveram captá-las e dispô-las a serviço do capital. Em relação ao movimento estudantil, eles captaram a crítica à visão redutora e fragmentada do conhecimento como meio potencial para resolver os problemas pertinentes à formação excessivamente especializada do trabalhador.

Com a crise do sistema capitalista na década de 1970 – ocasionada por inúmeros acontecimentos, como a crise do petróleo, os movimentos de cunho político, por encerramento de um ciclo de amplo desenvolvimento do capital, e o esgotamento do modelo taylorista/fordista –, as empresas entraram num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle da produção. O avanço tecnológico, o toyotismo e as novas técnicas de gestão organizacional passam a integrar o novo modelo de acumulação, caracterizado pela flexibilidade, em oposição à rigidez típica do taylorismo/fordismo (MANGINI; MIOTO, 2009, p. 210-211). Portanto, é vinculado a um contexto de mudanças no paradigma do mundo de produção capitalista que emergem as pesquisas formais sobre a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade também se construiu como força produtora de transformações nas atividades científicas capaz de integrar conhecimentos, aproximar a teoria científica de suas aplicações e diminuir a relativa hierarquização cristalizada entre saberes. A interdisciplinaridade, assim, passa a ser invocada a partir de posições críticas, chegando a fundamentar transformações de universidades inteiras.

Os estudos étnicos surgidos na década de 1960 e início da década de 1970, a partir dos protestos da Frente de Libertação do Terceiro Mundo, na Universidade do Estado da Califórnia, em São Francisco, e na Universidade da Califórnia, em Berkeley, são exemplos de espaços interdisciplinares com caráter emancipatório e decolonizador – perspectiva crítica frente ao projeto moderno-colonial do Ocidente. Os estudos étnicos:

[...] inclui[em] os estudos afro-americanos (*Blackstudies*, *African American studies*, *Africanstudies*), os estudos indígenas (*American Indianstudies*, *Native American studies*), os estudos ágio-americanos (*Asian American studies*, *Asian-diasporastudies*) e os estudos focados em comunidades de descendência latino-americana nos Estados Unidos (*Latino studies*). (TORRES, 2016, p. 77).

É nesse contexto de diferentes forças e interesses políticos que a base filosófica e epistemológica da interdisciplinaridade vai se construindo. Encontramos em Etges (1995) concepções mais tradicionais de abordagem da interdisciplinaridade e seus campos operativo e instrumental: como empreendimento que abraçaria todos os saberes menores e em função de elementos comuns se chegaria a formar um único saber; como função científica para resolução de problemas. É a partir da dimensão metodológica que esse autor problematiza as abordagens interdisciplinares apresentadas.

Supõe-se que só é possível haver interdisciplinaridade, a superação da especificidade da disciplina ou teoria, mediante o mesmo método. Como poderia haver interdisciplinaridade, se não houver um método comum de atuação? Ora, isso é

fatal para a ação interdisciplinar. Pois o método determina de antemão as perguntas ‘certas’ a serem feitas [...], adequadas ao conjunto de elementos postos em unidade, com exclusão de todas as outras. Assim, as ciências sociais, ao seguir o método da física, pagam um altíssimo preço, chegando a perder de vista seu objeto específico. (ETGES, 1995, p. 66).

O autor destaca que a abordagem tradicional interdisciplinar vem sempre acompanhada de uma questão implícita: o método – daí a interdisciplinaridade ser tão questionada por não apresentar clareza no domínio da investigação metodológica. Não seria essa proposta condicionada pela racionalização científica moderna, contribuindo para que os espaços interdisciplinares sejam percebidos como menos rigorosos e racionais que os fornecidos pelas disciplinas?

Ao absolutizar um método, a ciência termina por impor uma interdisciplinaridade generalizadora e uma forma de abordagem única, assim como redutora, porque limita, seleciona e hierarquiza os saberes. Encontramos em Torres (2016, p. 93) elementos da proposta de decolonização do saber como perspectiva que problematiza a produção do saber moderno-ocidental-colonial:

Com base no exercício de decolonização como projeto e atitude é que qualquer uso de disciplinas e métodos tem sentido. Do contrário, as disciplinas e métodos tendem a ser orientados pelo projeto e pela atitude moderno-coloniais. Transdisciplinaridade, neste contexto, significa, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecer imperativos e lógicas mais amplas do que as disciplinas que encontram sua orientação própria e em relação às quais elas mesmas e seus métodos podem se destruir e se reconstruir de forma distinta.

O autor define a transdisciplinaridade colonial como uma potencial epistemologia de estudo para a decolonização do conhecimento e da sociedade, como orientação e suspensão dos métodos disciplinares, como forma de buscar reatar laços que a modernidade ajudou a separar, como a esfera da criação artística e a esfera da produção científica.

Os pensamentos inter e transdisciplinares apresentam-se como formas diferenciadas e complementares de geração de conhecimentos, diferenciando-se no âmbito de atuação. Entendemos interdisciplinaridade como forma de produção de conhecimento a partir das trocas de saberes e linguagens diversas, visando a atender à natureza múltipla de fenômenos e suas complexidades.

A partir da “interdisciplinaridade” está aberta a possibilidade de pensar em projetos de enfrentamento à produção científica hegemônica, considerando os princípios epistêmicos de decolonização como operação que dá conta de outras formas de produção que não a branca, europeia e científica, no sentido cartesiano e newtoniano (WALSH, 2007), e de saberes múltiplos inseridos dentro de uma mesma realidade histórica.

Para além da lógica moderno-ocidental: a interdisciplinaridade e a opção decolonial

Como já abordado, as lógicas implícitas do pensamento moderno-ocidental continuam a contribuir com a configuração do capitalismo mundial e com as formas de controle da subjetividade e produção da cultura e do conhecimento.

Consideramos aqui dois resultados perniciosos produzidos pela ciência moderna referentes aos reducionismos no entendimento das questões da realidade: a rigidez da disciplinarização das áreas e a hierarquização dos saberes.

A primeira dimensão encontra apoio em Grosfoguel (2010, p. 470-471), que afirma a existência de “[...] duas culturas do saber ocidental que divide as ciências das humanidades, uma divisão, por sua vez, assente no dualismo cartesiano que sobrepõe o espírito à matéria”. A título de clarear seu argumento, o autor apresenta distinções na percepção de uma mesma realidade por dois campos: a crítica pós-colonial, que privilegia a cultura como esfera capaz de melhor fornecer inteligibilidade à realidade; e a análise do sistema-mundo, na qual as relações econômicas e as condições materiais da existência são o fator “constitutivo” da forma social capitalista. Apresenta-se, assim, ainda a dualidade cartesiana entre espírito (cultura) e matéria (relações econômicas) nos pontos de partida, nos métodos e nas conclusões das ciências humanas. Vejamos:

A crítica pós-colonial [realizada pela área de humanidades] caracteriza o sistema capitalista enquanto sistema cultural. Estes teóricos acreditam que a cultura é o fator constitutivo que determina as relações econômicas e políticas do capitalismo global (Said, 1979). Por outro lado, a maioria dos acadêmicos do sistema-mundo [realizada pelas áreas das ciências sociais] salienta a importância das relações econômicas à escala mundial como fator constitutivo do sistema-mundo capitalista [...]. Assim a bibliografia produzida de uma e outra banda oscila entre o perigo do reducionismo econômico ao perigo do culturalismo. (GROSFOGUEL, 2010, p. 471).

É a partir da crítica a essas autonomias disciplinares e a seus domínios de conhecimentos separados que o autor defende a necessidade de uma nova linguagem decolonial, que rompa com paradigmas, abordagens e campos disciplinares, como resposta às complexas questões do mundo

contemporâneo. Os reducionismos não se limitam às áreas, mas se manifestam também na separação e classificação entre saberes, como superiores e inferiores. Há, afirma Walsh (2007), nas universidades e escolas, uma exaltação da produção intelectual euro-americana como “ciência” e conhecimento universal, enquanto ao conhecimento do sul é fornecido o *status* de “saber localizado” (WALSH, 2007). A dominação colonial do norte construiu uma hierarquia de conhecimentos e uma hierarquia étnico-racial, estabelecendo que certos povos são mais aptos a pensarem do que outros.

Como enxergar os efeitos produzidos pelo pensamento eurocêntrico, se somos partícipes dessa ordem moderno-ocidental-colonial? A proposta é apropriar-nos de uma perspectiva interdisciplinar epistêmica e intercultural: a opção decolonial implica pensar a partir de uma exterioridade subalterna, ou seja, de línguas, de corpos, de lugares e de categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensadores ocidentais (MIGNOLO, 2008), perspectiva presente nas visões de pensadores críticos do sul global; implica pensar “com” sujeitos, conhecimentos e modos distintos de viver, ser, sentir.

Entre as produções inseridas no projeto decolonial, destacamos a proposta epistêmica “ecologia de saberes” pensada por Boaventura de Sousa Santos (2007), que se constitui como construção epistemológica que considera saberes populares, leigos, afros, indígenas; saberes que, ao longo do processo histórico ocidental, foram considerados irrelevantes, irrealis, fantásticos e imaginários. Ele argumenta, a partir de uma perspectiva de decolonização do saber, que as linhas cartográficas abissais que dividem o velho e o novo mundo permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes, mantidas no sistema mundial contemporâneo.

Santos (2007) defende que a dualidade do pensamento abissal foi implementada por meio das poderosas instituições, como universidades, centros de pesquisa, escolas de direito e das linguagens técnicas da ciência e da jurisprudência, e que esse pensamento abissal produz ausência de humanidade, a subumanidade moderna (SANTOS, 2007). Grosfoguel (2010, p. 464-465), apropriando-se do pensamento de Aníbal Quijano, reforça esse argumento ao afirmar que a lógica colonial afeta todas as dimensões da existência social e que:

[...] o patriarcado europeu e as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformando-se em critérios hegemônicos que racializam, classificam, patologizam o restante da população mundial.

A produção de Boaventura de Sousa Santos se situa no projeto de decolonização e de uma pedagogia interdisciplinar intercultural e emancipatória que contraria o que os fundamentalismos têm em comum: a ideia de que existe uma única tradição epistêmica representada pelo homem ocidental, a partir da qual se alcança a verdade como conhecimento único, dispensando-se o conhecimento não ocidental.

É preciso compreender que, consoante a perspectiva decolonizadora, não existe lógica única, mas múltiplos, heterogêneos e complexos processos inseridos em uma mesma realidade histórica; e a lógica moderna resulta da pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida, lógica na qual os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados ou ignorados (GROSFOGUEL, 2010).

A decolonialidade se apresenta, desse modo, como perspectivas interdisciplinares que visam a sublinhar um

posicionamento e atitude críticos contínuos no enfrentamento da matriz colonial de poder que inspiraram a filosofia e a ciência moderna ao longo dos últimos quinhentos anos e, visam, ainda, a contribuir como perspectiva epistêmica emancipatória capaz de pensar a existência humana no mundo atual.

A interdisciplinaridade e seus limites

Embora a interdisciplinaridade seja apresentada como princípio articulador de novas formas de produzir conhecimentos, ela ainda expõe algumas dimensões que consideramos restritivas, dentre as quais destacamos: as próprias limitações do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e a complexidade dos fatos históricos; as relações de poder como implicantes na produção interdisciplinar do conhecimento social.

A nossa escolarização formal e a nossa maneira ocidental de pensar nos ensinam a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras, o senso comum, bem como o pensamento científico; e essa separação interfere na nossa capacidade de captar o que está tecido em conjunto. Essa limitação do sujeito constitui um dos grandes problemas que enfrentamos na produção de novas maneiras de pensar os saberes. Frigotto (1995, p. 31) vai sublinhar que o modo de pensar fragmentário, linear, traz inúmeros problemas concretos ao conjunto da humanidade, sejam problemas que as relações predatórias de produção e exclusão social trazem no plano social, sejam problemas no plano ambiental:

[...] a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada rea-

lidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potenciada pela forma específica com que homens produzem a vida de forma cindida, alienada no interior da sociedade de classes.

A não atenção ao tecido histórico como produção de conhecimento tem levado a limitar a concepção da interdisciplinaridade apenas como recurso didático que integra, reúne as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica. É preciso entender que a interdisciplinaridade vai além da dimensão didática; ela se manifesta no plano ontológico, ou seja, na forma histórica concreta na qual os homens estabelecem suas relações sociais, concomitantemente aos planos epistemológico, teórico, prático e político. Trazemos ao debate o pensamento de Severino (1995, p. 160), no qual ele se refere à relação saber-poder como desafio de uma nova forma de produção de saberes:

[...] coloca-se em pauta uma espécie de pressentimento de que o saber não estabelece nexos puramente lógicos entre conceitos e relações formais; ele parece penetrar a dimensão axiológica, envolvendo questões de natureza ética e política. O saber tem também a ver com o poder, e não apenas com o ser e o fazer.

Ainda acrescenta:

[...] no tecido social onde se realizam as relações histórico sociais dos homens, os interesses reais daqueles que dominam acabam impondo também seus valores e esses interesses/valores intervêm e interferem na atividade cognoscitiva e valorativa da consciência. É para legitimar determinadas relações de poder que a consciência

apresenta como objetivas, universais e necessárias algumas representações que, na realidade social, referem-se de fato a interesses particulares. (SEVERINO, 1995, p. 165).

O filósofo Michel Foucault traz uma imensa contribuição para esse debate. Em seu texto *A ordem do discurso*, relata sobre os procedimentos discursivos que permeiam uma sociedade ou um grupo específico. Afirma que as instituições são produtoras desses discursos que exercem controle, limitação e validação das regras de poder desta sociedade. Vejamos:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje [...]. Enfim, creio que essa vontade de verdade, assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. (FOUCAULT, 2014, p. 16-17).

Essas abordagens oferecem recursos para problematizar a construção do saber e o papel da instituição “universidade” nessa construção, assim como a produção das verdades e como os poderes são exercidos no campo dos saberes. Nesse sentido, a disciplina aparece como “[...] um princípio e controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem uma forma de reatualização permanente de regras” (FOUCAULT, 2014,

p. 34). Frente ao saber reducionista produzido pela disciplinarização, temos a possibilidade de produção de conhecimentos a partir do diálogo entre áreas e saberes diversos.

Discutindo a dimensão do poder como desafio à interdisciplinaridade, Morin (2015, p. 35-36) destaca a relação sujeito-objeto, que envolve a abertura para a incerteza, a auto-crítica e a autorreflexão como potencialidade epistemológica:

Ora, o problema teórico da complexidade é o da possibilidade de entrar nas caixas-pretas. [...] Aqui, a dificuldade não está apenas na renovação da concepção do objeto, está na reversão das perspectivas epistemológicas do sujeito, isto é, do observador científico: era próprio da ciência, até o momento, eliminar a imprecisão, a ambiguidade, a contradição. Ora, é preciso aceitar certa imprecisão e uma imprecisão certa, não apenas dos fenômenos, mas também nos conceitos [...].

Essa busca pela coerência e pela abertura epistemológica suscita a compreensão de que o objeto deve ser concebido em seu ecossistema, que o conhecimento não pode preencher em sua totalidade, assim como a compreensão de que sujeito e objeto podem integrar-se um ao outro, contrariando o fundamento da ciência ocidental positivista de que os objetos precisam ser observados e explicados a partir do distanciamento do sujeito.

Podemos entender que a produção do conhecimento não se faz alheia aos conflitos antagônicos e às relações de forças que se estabelecem no tecido social e que o saber, ao mesmo tempo que se propõe desvendar os nexos lógicos do real, torna-se instrumento do fazer e do poder, rompendo relações que limitam a compreensão do real, ou atrasam e impedem o devenir humano. A interdisciplinaridade é, no fundo, produto de um desenvolvimento cultural, histórico

e social que resultará de um conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas demandadas pela sociedade global.

Considerações finais

Pensar a interdisciplinaridade é pensar em novos paradigmas epistemológicos; e um dos grandes desafios é “sair” do poder regulador ditado pelos poderes dominantes e pela produção ocidental de conhecimento e suas teorias eurocêntricas do pensamento. Não desconhecemos o progresso da ciência moderna, todavia é necessário questionar o poder dominante do Norte, que se apresenta como único e verdadeiro, na medida em que o próprio sistema-mundo capitalista apresenta sinais de caducidade e, junto com ele, o modelo de conhecimento que lhe permitiu o desenvolvimento quantitativo, em detrimento do desenvolvimento qualitativamente humano.

Ao longo deste artigo, procuramos apresentar a interdisciplinaridade como espaço que se orienta para responder às necessidades da ação e à necessidade de pensar a existência humana no mundo atual, na tentativa de captar a realidade em sua relação complexa, na qual os diversos fragmentos aparentes são reagrupados com a realidade teida em conjunto.

Consideramos que a interdisciplinaridade precisa estar alicerçada no projeto de decolonização de saberes, em uma pedagogia intercultural, emancipatória e desconstrutora da hierarquia de conhecimentos e de poder que fazem parte do desenho global situado e em um projeto de cosmovisão plural que aproxime diferentes ciências, áreas, saberes e linguagens culturais.

Referências

- ETGES, N. Ciência, interdisciplinaridade e educação. JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 51-85.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.
- MANGINI, F. N. R.; MIOTO, R. C. T. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. *RevistaKatál*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 207-215, 2009.
- MIGNOLO, W. D. A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 9-15.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: dos lugares globais a ecologia de saberes. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.

SEVERINO, A. J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-175.

TORRES, N. M. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

VÁZQUEZ, A. Karl Popper o la vigencia del proyecto clásico de ciencia moderna. La cuestión de las Ciencias Sociales. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. *Papeles de Trabajo*, Rosario, n. 25, p. 107-128, 2013.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 19, n. 48, p. 25-35, 2007.

INTERCULTURALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Joviano de Sousa Silva
Ivan Maia de Mello

Introdução

Interculturalidade como diálogo entre culturas

A interculturalidade tem sido pensada como uma perspectiva contextual plural que se enraíza na realidade histórica própria a cada cultura, em sua densidade histórico-existencial e nas interações entre as culturas. Afirmo o pluralismo de formas culturais distintas de viver e pensar em mútuo respeito na convivência, contrapondo-se à ideologia hegemônica na globalização do capitalismo neoliberal.

A perspectiva intercultural assume a irreduzível polifonia das culturas humanas, cada uma com seu próprio *logos*, de modo a possibilitar uma construção interpretativa compartilhada das respectivas realidades. Dentro dessa perspectiva intercultural, Raul Fornet-Betancourt (2001, p. 35), filósofo cubano radicado na Alemanha, afirma a importância histórica das vozes que expressam as diversas perspectivas culturais e particularmente aquela em que ele situa a tradição filosófica latino-americana: “[...] essas vozes não estão ordenadas *a priori* por uma unidade metafísica, pois são mais propriamente vozes históricas, expressões contingentes que se articulam como tais desde a profundidade irreduzível dos distintos modos de vida”.

A transformação interpretativa proposta pela perspectiva intercultural de Fornet-Betancourt é uma transformação que se propõe e se articula desde o “exterior”, desde a excentricidade daqueles lugares que não estão inscritos no

mapa ocidental do pensamento. Ele caracteriza essa transformação intercultural como “uma sublevação”: o levante das vozes caladas, reprimidas ou marginalizadas, que são portadoras de memórias alternativas, até agora periféricas.

Ele pensa a interculturalidade numa concepção interdisciplinar, como uma elaboração desde o sul de um saber intercultural do mundo e da história, que se propõe a reaprender a dialogar com outras tradições, respeitando-as e considerando-as no seu devido valor: “Ao invés de se fechar na singularidade de suas tradições, converte seu contexto em ponto de apoio para comunicar-se e entrar em relação com os outros” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 20).

O contexto singular de cada perspectiva cultural, como ponto de apoio para o diálogo intercultural, é a situação existencial a partir da qual o espaço de encontro torna-se descentrado em relação a toda forma de etnocentrismo, para abrir-se ao diálogo e demais interações comunicativas como espaço acolhedor às perspectivas indígenas, afro-diaspóricas, latino-americanas, europeias, norte-americanas, hindus e asiáticas, como diz o filósofo cubano:

[...] é nova a ‘filosofia intercultural’ porque descentra a reflexão filosófica de todo possível centro predominante. Não é unicamente anti-eurocêntrica, não só libera a filosofia das amarras da tradição européia [*sic*], senão que, indo mais além, critica a vinculação dependente exclusiva da filosofia com qualquer outro centro cultural. Assim que neste sentido critica com igual força qualquer tendência latino-americanocentrista, ou de afrocentrismo, etc. (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 30).

O principal tipo de etnocentrismo a ser criticado a partir da perspectiva intercultural é o eurocentrismo, que

estabelece uma história pretensamente universal centrada nas referências culturais europeias como cânones que definem padrões de racionalidade, assim como a posição cultural centrada nas referências norte-americanas. Contra essa visão etnocêntrica ocidental, a perspectiva intercultural defende o “[...] direito à polifonia, isto é, à voz própria de cada cultura” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 38).

Assim, a perspectiva intercultural propõe que não se faça de nosso mundo categorial o centro desde o qual nós “compreendemos” o outro, no sentido de defini-lo e determiná-lo através de uma assimilação por redução. Fornet-Betancourt (2001, p. 41) considera a situação histórica do encontro com o outro como: “[...] o momento em que sua presença – das mais distintas maneiras: resistência, memória, etc. – patenteia a força discursiva alternativa de sua visão desde o ‘Reverso da história’”.

As experiências de resistência cultural a processos de dominação simbólica e resgate de memórias antes invisibilizadas reforçam os discursos que afirmam outras perspectivas culturais de interpretação da realidade. A perspectiva intercultural que opera essa reversão da história abre a possibilidade de respectivizar nossas perspectivas: “[...] a respectividade afirma a pluriversão da realidade, mas sem abandoná-la ao isolamento” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 49).

Nessa nova configuração do espaço intercultural para o diálogo desprendido de todo etnocentrismo, a educação pode ser experimentada como propõe Fornet-Betancourt (2001, p. 48), quando considera que: “As culturas não dão a verdade, apenas possibilidades para buscá-la; referências para pôr em marcha o processo discursivo até a verdade”.

A educação para as relações étnico-raciais

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, instituíram nos currículos escolares brasileiros a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. A partir das leis, escolas públicas e privadas foram incumbidas de resgatar as contribuições desses povos em todos os aspectos para a formação da nação brasileira (BRASIL, 2003, 2008). As leis representam uma conquista para toda a sociedade, como direito histórico que foi negado a todos os brasileiros e como combate à crença equivocada da existência de uma democracia étnico-racial (MUNANGA, 2000).

Saber quais os rumos da educação após a Lei nº 10.639/2003 é um tema bem amplo e de difícil resposta. Isso ocorre provavelmente pela necessidade de participação de toda a sociedade nas discussões de como essa lei vai impactar as práticas pedagógicas dentro e fora da escola, talvez pela capacidade de mudança social que essa lei induz, contudo se faz presente a necessidade de ouvir estudantes, professores, comunidade em geral e pesquisadores, no sentido de buscar alternativas para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (GOMES, 2005).

As universidades têm o potencial de desempenhar papel importante, atuando como parceiras das escolas, vivendo o cotidiano dessas através de pesquisas, construindo ciência e contribuindo para uma educação intercultural, proposta que vem sendo desenvolvida pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), com sede na cidade de Redenção, Ceará.

Assim, pensar a aplicação da lei é, ao mesmo tempo, discutir a possibilidade de reforma dos currículos e da forma de fazer o ensino nas escolas na perspectiva do desen-

volvimento de atitudes e valores que prezem a cidadania e o reconhecimento das questões étnico-raciais. É pensar práticas pedagógicas, discutir as visões de África presentes em nosso dia a dia, pois estudos e pesquisas nessa temática, com vistas a vivenciar as realidades presentes nas escolas após o advento da Lei nº 10.639/2003, ainda são escassos, mesmo compondo parte fundamental para a compreensão da identidade nacional, como afirma o antropólogo Kaben-gele Munanga¹ (2005, p. 16):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois, ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Toda essa problemática vai se estruturando como proposta de pesquisa, problematizando a prática escolar e demandando à sua abordagem uma imersão profunda e contínua no campo, trazendo como proposta também a diversidade metodológica e uma variedade de procedimentos que viabilizem ao pesquisador a oportunidade de examinar com mais afinco a complexidade do campo pesquisado.

¹ Antropólogo e professor congolês naturalizado brasileiro.

Negritude e relações étnico-raciais

Débora Andrade Pamplona Bezerra problematiza o conceito do que é ser negro ou negra, mostrando como são reconhecidos, por seus aspectos genótipos ou fenótipos, retirando as condições políticas culturais e artísticas de seu cotidiano. No que se refere à determinação dos aspectos fisiológicos, como categoria para constituir o conceito de raça, a autora afirma que esse é resultado de uma construção histórica, espacial e cultural. Do significado etimológico de “sorte”, “espécie”, na Europa, a partir do século XVI, o termo “raça” passou a designar características físicas em comum que determinassem a ancestralidade, descendência ou linhagem de seres humanos (BEZERRA, 2011). A categorização era missão da Igreja e dos sistemas monárquicos e baseou-se em argumentos oferecidos pela ciência como critérios morfológicos utilizados para determinação das espécies, que gerariam dezenas de raças e sub-raças. Para contrapor esses critérios, a autora apropria-se dos resultados da ciência genética, biológica e molecular e dos estudos de Kabengele Munanga (2004), que concluem que a raça não é uma realidade biológica, mas um conceito cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques (BEZERRA, 2011).

Quanto aos aspectos político-ideológicos do conceito de raça, a autora apresenta desdobramentos políticos construídos historicamente, escondendo em si uma relação de poder e dominação, mais do que um conceito biológico. “Para Munanga, a ideia de raças está no imaginário e nas representações coletivas de diversas populações contemporâneas” (BEZERRA, 2011, p. 83).

Sobre o questionamento “por que dizem que não há negros e negras no Ceará?”, a autora se debruça sobre três

elementos que problematizam o mito: o alto grau de mestiçagem ocorrido no estado; a romantização da corrente literária da população indígena, somada ao uso político do indígena como modelo de nacionalidade; o fato de a abolição no Ceará ter se dado antes dos demais estados brasileiros, o que, com a presumida saída de um grande contingente de escravos afrodescendentes do Ceará, teria provocado um decréscimo quantitativo dessa população.

Para a comprovação desses dados, a autora utiliza-se da estatística para comprovar a presença de negros e negras no Ceará. Apropriando-se dos dados da última pesquisa censitária, conclui que o percentual de pretos e pardos no Ceará supera a média do país. Dados estatísticos da população livre e cativa do século XIX também contestam o mito de que a escravidão foi pouco expressiva no Ceará.

A exposição dos dados culturais contribui para a desmistificação da não existência de negros e negras no Ceará, destacando a existência das Irmandades dos Homens Pretos, as festas populares realizadas em eventos católicos e a presença da Kalunga no maracatu durante o Carnaval como elementos de afirmação da negritude no Ceará. Bezerra (2011) questiona os dados do número de praticantes da Umbanda e do Candomblé registrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), quando compara esses com a quantidade de terreiros existentes no Ceará e o número de entidades registradas no estado. As comunidades quilombolas e o movimento negro são apresentados como movimentos políticos que comprovam a existência de negros e negras no estado do Ceará.

Dessa forma, a presença do negro na cultura do estado do Ceará é uma representação de nossas raízes e de como nossa cosmovisão é gerida. A europeização da educação e da política veio discriminando o negro no Ceará, como

pelo resto do mundo, desumanizando-o e não o fazendo relevante à sociedade. Esse trabalho é de essencial importância por desmembrar a gênese da população negra e como ela se instala no Ceará por suas perspectivas estatísticas e de dados positivos da experiência do negro nesse estado.

Maria Aparecida Silva Bento (2002) discute as desigualdades raciais no Brasil partindo da comunhão de dimensões subjetivas e objetivas presentes na reprodução do racismo. Valendo-se da concepção de branquitude como traço da identidade racial do branco brasileiro e de branqueamento como projeto que tenta camuflar a manutenção de privilégios pela parcela branca da população, discorre e problematiza acerca da recusa ou inoperância dos brancos em se verem implicados nos rodeios das exclusões no país.

Bento (2002) fala como são entendidas as benfeitorias simbólicas e a defesa de interesses pelos brancos que, descompromissados moralmente e distantes psicologicamente, excluem e estigmatizam os negros de sua população, numa espécie de processo em que o olhar narcísico para si, a autopreservação identitária e a coesão social, aliados às distorções projetadas naqueles que são diferentes de seu grupo, revelam suas medidas na busca por legitimar a ideia de superioridade de uns sobre outros, as desigualdades impostas e a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos dos submetidos a tal ideologia.

Quando trata do medo do outro, Bento (2002) se utiliza de Fanon (1980) e Delumeau (1989) para problematizar a origem e os desdobramentos que esse sentimento provoca nas elites brancas. Através de Wanderley (1999), torna aguda a injustiça diante dos personagens considerados incômodos sociais, seja econômica, política ou imageticamente falando.

Com relação à projeção, a autora faz uma leitura psicológica do mecanismo através do qual a figura do negro foi construída de forma pejorativa, surgindo como uma das bases do preconceito racial do branco contra o negro. Entretanto, com uma população majoritariamente negra e mestiça, no Brasil surge o problema do branqueamento. Este seria relativo à expectativa de o país viver uma miscigenação transitória, uma diluição de “cores”, que culminaria por desembocar no que posteriormente seria difundido como democracia racial. A autora aborda a desconstrução dessa ideologia explicando os processos elaborados pelas elites para superar seus conflitos narcísicos, manipular o negro quanto ao “projeto” de ascensão pelo branqueamento e criar a ilusão da meritocracia como justificativa para as desigualdades geradas na população. Assim, depreende-se a necessidade de superação da não implicação do branco como agente histórico na subalternização/opressão do negro e quão nefasto é o expediente denominado “democracia racial”, pois esse implica dificuldades na construção da identificação com a identidade negra e a mobilização em torno da luta por direitos.

Bento (2002) ainda chama a atenção para o problema do pesquisador, o qual deve ater-se para não tomar em seus estudos as perspectivas convergentes com forças hegemônicas, para não reproduzir a opressão em seus estudos, para ouvir o ponto de vista do dominado.

O contato com estudos e questões sobre identidade racial pode levar a uma nova compreensão da existência do racismo institucional e cultural no Brasil e possibilitar ressignificações subjetivas e concretas no cotidiano, pois é preciso entender os efeitos desses processos para se avançar na luta por uma sociedade mais igualitária e para que, conforme aponta Bento (2002), sejam geradas condições de encontro do país consigo próprio e com sua história.

Assim, compreender o branqueamento *versus* a perda de identidade é fundamental para o avanço na luta por uma sociedade mais igualitária. Porém, esse estudo tem mais possibilidades de ser bem-sucedido se abarcar a relação negra e branca, herdeiros beneficiários ou herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico, partícipes de um mesmo cotidiano, no qual os direitos de uns são violados permanentemente pelos outros.

Branquitude

Lourenço da Conceição Cardoso (2010) propõe uma análise da literatura científica acerca da branquitude desde precursores, como Biko (1990), Du Bois (1977), Fanon (1952) e Memmi (1989), que apontam as primeiras aparições dos indivíduos brancos nos estudos das relações raciais, na introdução do retrato do branco, a pesquisadores brasileiros, a exemplo de Bento (2002), Guerreiro Ramos (1995), Oliveira (2007), Piza (2000), Rossato e Gesser (2001) e Sovik (2004), como problematizadores da identidade racial do branco, para traçar um percurso histórico que desvela divergências de definições, distinções de caracterizações de branquitude e variadas correlações dessa com o racismo, através das ideias em torno de privilégio, posição de poder, atribuição e invisibilidade.

Cardoso (2010) diz que as pesquisas sobre a branquitude, ao focarem o branco como objeto, não propõem que se negligenciem as pesquisas a respeito da negritude, e sim chamam a atenção e procuram preencher uma lacuna nas teorias das relações raciais. Portanto, esses teóricos estão de acordo com Albert Memmi ao considerar necessário retratar o opressor e o oprimido.

O autor tende a estabelecer uma divisão entre branquitude crítica e acrítica, sendo a branquitude crítica aque-

la pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprova publicamente o racismo; e a branquitude acrítica aquela referente ao indivíduo ou grupo de brancos que sustenta o argumento em prol da superioridade racial branca. Segundo o autor, o que é comum aos dois conceitos é o lugar de privilégio racial. O que os diferencia mais marcadamente é a censura do branco antirracista em obter privilégios raciais. O que se deve refletir é consequência de identidade racial.

Então, em sua revisão da produção acadêmica no Brasil, evidencia-se uma lacuna de investigação que diz respeito aos tipos de racismo e às particularidades da branquitude acrítica. Através da identificação de grupos de ultradireita, dos antimovimentos sociais e da violência racista que praticam, existe a constatação de inequívoca aversão ao “diferente”, que pode ser o afrodescendente, o nordestino, o homossexual, enfim, pessoas que têm ameaçada a garantia de seus humanos direitos.

A fundamentação de uma educação voltada não apenas às perspectivas europeias, mas que permeie a cultura e a diversidade de povos não europeus, traz alguns parâmetros a serem utilizados e que devem estar de acordo com os parâmetros constitutivos do multiculturalismo, apoiados na história e advogando ideias e valores da pluralidade dos povos, partindo de campos epistêmicos e planos axiológicos diversos.

Diante do exposto, uma educação multicultural se configura como a possibilidade de cumprimento de um marco legal, em que diversas culturas possam estar inseridas nas disciplinas ministradas em sala de aula, sem a hierarquização produzida pelo ensino eurocêntrico, trazendo a importância das matrizes culturais para a constituição da sociedade brasileira. O desafio, então, consiste em repensar

a hegemonia do eurocentrismo e como este domina a sociedade, desmascarando as verdadeiras posições dos indivíduos e suas formas de se relacionar com o mundo, não de maneira marginalizada, mas corroborando o meio em que se vive. Esses requisitos apresentados são uma forma de abordar os assuntos sob um aspecto multicultural, que possivelmente nos ajudará a corrigir muitos erros em nossas análises e a superar visões distorcidas e brutalizadas pelo eurocentrismo.

O ambiente escolar e a Lei nº 10.639/2003

Os principais estudos na temática negra no Brasil surgem a partir de 1950, oriundos de projetos coordenados por Roger Bastide² (1898-1974) e Florestan Fernandes³ (1950-1995). A *Revista Anhembi*⁴ publicou entre 1953 e 1955 inúmeros artigos que tratavam da temática racial entre brancos e negros, mas ainda sob uma abordagem morna, dotada de uma tímida repercussão. Já em 1960, quando Jean-Paul Sartre⁵ e Simone de Beauvoir⁶ chegam ao Brasil, revelou-se uma realidade sobre o negro brasileiro antes pouco pensada, este não era refém do racismo colonial, mas das lutas de classe e da economia.

² Antropólogo, poeta e crítico literário francês.

³ Político, sociólogo e ensaísta brasileiro, considerado o fundador da Sociologia Crítica no Brasil.

⁴ A *Revista Anhembi* foi criada em 1950 e dirigida, desde o início, por seu principal mentor, Paulo Duarte (1899-1984), jurista, arqueólogo, jornalista e escritor paulista ligado a Julio de Mesquita Filho e ao grupo do jornal *O Estado de S. Paulo*. Tendo circulado até 1962, a revista é parte do projeto intelectual e pessoal de seu editor, propondo-se a elevar o nível cultural das elites locais.

⁵ Filósofo, escritor e crítico francês conhecido como representante do Existencialismo.

⁶ Escritora, intelectual, filósofa existencialista, ativista política, feminista e teórica social francesa.

Sartre torna-se de grande relevância no Brasil por suscitar o colonialismo e as lutas de independência no terceiro mundo, referência para os movimentos anti-imperialismo, antirracismo, de descolonização e de luta de classes. Entre 1950 e 1960, o que dividia a população brasileira “[...] era apenas a defesa da ordem burguesa ou a aposta na luta de classes” (GUIMARÃES, 2008, p. 102). Sartre percebe em seus estudos que o brasileiro não é uma cópia fiel do colono, pois aqui existia a influência da cultura afrodescendente. Desse modo, havia brasileiros como Jorge Amado⁷ (1912-2001) e Gilberto Freyre⁸ (1900-1987), que mostravam em suas obras a desmistificação do homem branco e a presença do homem negro perante a sociedade. Os militantes envolvidos com o movimento negro eram malvistas pelos militares e pelas elites civis, por acreditarem que participavam de uma conspiração comunista, pois introduziam uma questão de luta de classes.

A influência de Sartre permanece nas décadas de 1970 e 1980; suas teorias circulavam entre os militantes e jovens estudantes que liam e viviam essa descolonização proposta em suas obras, “[...] fazendo dele um instrumento de consciência de raça e de resistência à opressão, ideólogo da completa revolução na democracia racial brasileira” (GUIMARÃES, 2008, p. 110).

A sociedade acadêmica é marcada por quatro fases, sendo estas: a literatura de 1960, a biografia, as referências e os estudos pós-coloniais. Poucos pesquisadores podem ser

⁷ Escritor brasileiro. Suas criações mais famosas são: *Dona Flor e seus dois maridos*, *Tenda dos milagres*, *Tieta do agreste*, *Gabriela, cravo e canela* e *Tereza Batista cansada de guerra*.

⁸ Sociólogo e escritor, dedicou-se à ensaística da interpretação do Brasil sob ângulos da Sociologia, Antropologia e História. Foi também autor de ficção, jornalista, poeta e pintor, sendo uma de suas principais obras *Casa-grande & senzala*.

encontrados no país durante esse período, Renato Ortiz⁹ é uma grande referência brasileira, focando seu olhar nas relações de racismo e nação.

Refazendo a cronologia, Mário Augusto Medeiros da Silva¹⁰ (2013) mostra que em 1980 intelectuais retomam os conhecimentos a fim de aprofundarem e discutirem sobre as questões da cultura negra. Esses, ao mesmo tempo que buscam um reconhecimento da cultura através da literatura, percebem a desarticulação da consciência negra, quando o indivíduo não consegue se despir da cultura do colonizador e seguir na busca de sua própria conjuntura psicossocial. É dessa forma que se apresenta a discussão da formação de uma consciência negra, afastando-se da sombra na qual esta se encontrava desde a imposição da cultura opressora.

A existência do negro a partir do branco se constrói com a colonização, pois é a partir da situação colonial que o branco estabelece a discriminação, quando se cria a ideia do “ser negro”, a qual, com o passar dos anos, foi sendo naturalizada. A reversão dessa situação vai se efetivar na busca da história dos negros sem subordiná-la à presença do opressor (SILVA, 2013).

As conferências e eventos realizados por grupos de intelectuais ajudavam a consolidar os ideais da cultura negra, a manifestar e a denunciar uma realidade vivida, o racismo. O racismo é o elemento mais corriqueiro da sociedade, tornando-se um objeto cultural que está presente no meio comum. A passividade está presente naqueles que se submetem a ser inferiorizados, e o racismo está presente constantemente nessa forma de convívio. A luta se reali-

⁹ Professor titular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

¹⁰ Sociólogo e membro do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp.

za pela resistência de não se deixar oprimir pelo opressor (SILVA, 2013).

O binômio racismo e cultura representa uma luta, luta para desconstrução da submissão do negro ao branco, que consta culturalmente como uma experiência habitual para quem vive em uma sociedade racista. Dessa forma, os homens negros que vivem nas Américas abaixo do racismo “[...] terão como tarefa construir e legitimar, redescobrir e potencializar a memória e o passado, as formas de existir consideradas as mais verdadeiras do dominado” (SILVA, 2013, p. 376).

Então, a busca cultural, a memória e o passado são peças que fortalecem a cultura negra; desmistificar a realidade e refazer uma sociedade sem o racismo, humanizada, integral e equitativa é uma construção de todos os indivíduos que a constituem (SILVA, 2013).

No âmbito do Brasil, deve-se desvelar sua própria história negra e afro, negra no contexto de suas conquistas e afro mediante a sua cultura, formalizar sua estrutura e proporcionar conhecimento, transformando os principais nomes em “heróis”, símbolos nacionais, para edificar uma identidade pertencente negra-brasileira.

Os intelectuais negros brasileiros se impunham através da escrita, literatura e poesias, publicadas nos *Cadernos negros*, expressando as calamidades dessa corrosão que o racismo exerce e a força do povo negro no enfrentamento dos males desse racismo (SILVA, 2013, p. 383, grifos do autor):

De personagem o mais das vezes estereotipado na literatura brasileira criam-se autores negros autoconscientes de seu papel: a busca de índices negros e de uma ética criativa; a conformação das ideias, os embates internos; a assunção do papel de *homens de cultura* (no sentido fanoniano) e as

variações das ideias de *arefa* ou *missão*; a preocupação com a formação de um público-leitor (idealizado/direcionado) etc.

A formação de uma cultura e política negras está em constante transformação pelos ideais socioculturais. A luta é constante contra o racismo e está presente na veia da autoafirmação de sua imagem sem a necessidade do branco (SILVA, 2013).

Fernando Rosa da Silva¹¹ (2012) e Vania Aparecida Martins Bernardes¹² (2011) trazem essa discussão para a educação pensando o Ensino de História da África e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, expondo inúmeras questões que são problematizadas por intelectuais brasileiros, as quais muito interessam à proposta de pesquisa que aqui se segue. Por exemplo, o fato de os povos africanos não aparecerem como protagonistas de suas próprias histórias, mas como coadjuvantes. E, do ponto de vista cultural, existiu durante muito tempo um desconhecimento do continente africano como espaço físico, cultural, étnico e histórico.

É pensando na luta antirracista, no processo de democratização do ensino e na contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a construção da identidade nacional, bem como no legado cultural desses povos, que mudanças nas diretrizes curriculares nacionais começam a aparecer, ressaltando ainda a importante contribuição da luta travada pelo movimento negro e simpatizantes, no sentido de construir uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

Fazendo referência ao combate da desigualdade histórica e formação identitária da população negra, as políticas

¹¹ Discente do curso de especialização/Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

¹² Docente da UFU.

educacionais e planos pedagógicos trazem como aparato e instrumento substancial a inserção do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, servindo, dessa maneira, de política social ao combate da hierarquização do ensino (BRITO, 2011).

Carlos Moore (2007) expõe que, com a chegada dessa lei, as gerações que irão utilizá-la poderão reconsiderar seu passado, reavaliar a fundação do Brasil e rever conceitos que nos foram impostos com o ensino regular de origem europeia, atualizando a formação brasileira a partir da herança africana.

No documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004, diversas passagens explicitam os objetivos dessa temática no currículo escolar: “Não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeu, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17).

O atual currículo acaba não estabelecendo um diálogo intercultural, negligenciado por uma formação etnocêntrica que sobrepõe uma cultura à outra. Assim, parece apresentar-se somente como uma compensação aos currículos escolares, ou uma tentativa de cumprir “formalidades” previstas nas diretrizes educacionais.

[...] ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para

grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. (BRASIL, 2004, p. 11).

José Eustáquio de Brito¹³ (2011) também aborda os eventos culturais e políticos na fomentação da cultura e história africanas, reunindo profissionais da educação, gestores, pesquisadores e militantes de organizações do movimento negro. Vale destacar, por exemplo, a existência de grupos mobilizando para a implementação da lei e para a criação de pós-graduações relacionadas à temática, dada a demanda crescente de professores que atuam nas várias etapas e modalidades da educação básica.

Conclusão

As transformações que ocorrem na educação, de modo a desconstruírem os conceitos ditados pelo eurocentrismo, derivam de um impacto considerável de cientistas para reconstruir a pluralidade das identidades dos indivíduos, pressupondo sempre o diálogo com as vivências, as culturas e a espiritualidade, que atuam produzindo sentido na vida de cada um.

O que se busca diante desse esforço é aprofundar as possibilidades de abordagem da temática da educação para as relações étnico-raciais a partir de um enfoque interdisciplinar, oferecendo aos professores formação continuada a fim de atender a essas novas demandas no campo da educação.

¹³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais da FaE/UEMG/CBH.

Referências

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: IRAY, C.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BEZERRA, D. A. P. No Ceará tem negros e negras, sim! *Revista da ABPN*, Florianópolis, v. 2, n. 5, p. 75-98, 2011.

BIKO, S. *Escrevo o quero*. São Paulo: Ática, 1990.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: Secad, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio. 2004.

BRITO, J. E. Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. *Revista Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 57-74, 2011.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

DU BOIS, W. E. B. *Black reconstruction in the United States*. New York: Russell & Russell, 1977.

FANON, F. *Peau noire masques blancs*. Paris: Seuil, 1952.

- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: UFBA, 2008.
- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FORNET-BETANCOURT, R. *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Descelee de Brouwer, 2001.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. In: ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Endipe, 2008. p. 516-529.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 39-62.
- GUERREIRO RAMOS, A. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- GUIMARÃES, A. S. A. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 81, p. 99-114, 2008.
- JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

- MOORE, C. *Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.
- MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC, 2005.
- MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia*. Niterói: UFF, 2000.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.
- OLIVEIRA, L. O. A. *Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude entre indivíduos brancos*. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- ORTIZ, R. Frantz Fanon: um itinerário político e intelectual. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 425-442, 2014.
- PIZA, E. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTTLEY, L. (Org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 97-125.
- ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 11-37.
- SANTOS, J. R. *A questão do negro na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1990.
- SANTOS, R. Sobre a pele negra. *Revista Espaço Acadêmico*, Fortaleza, n. 135, p. 98-101, 2012.
- SILVA, F. C. Descolonização e desalienação do homem de cor. *Realis*, Pernambuco, v. 2, n. 1, p. 150-155, 2012.

SILVA, M. A. M. Frantz Fanon e o ativismo político-cultural negro no Brasil: 1960/1980. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p. 369-390, 2013.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, V. (Org.). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

NOTAS DE UMA CULTURA EM AÇÃO: OS PITAGUARYS E PACATUBA-CE

Larissa Ketlin Souza de Araújo
Larissa Oliveira e Gabarra

O termo “cultura” passou por diferentes definições ao longo do tempo, como afirma José Oliveira (2010, p. 1): “[...] a palavra cultura é de origem latina. Deriva do verbo *colere* (cultivar ou instruir) e do substantivo *cultus* (cultivo, instrução). Etimologicamente tem a ver com o ambiente agrário, com o costume de trabalhar a terra para que ela possa produzir e dar frutos”. No entanto, a antropologia se apropria do termo para designar os comportamentos ou costumes socialmente compartilhados.

A definição do termo nunca foi de consenso para antropólogos, havendo cerca de 160 definições que cada teórico traz a partir de seu tempo, lugar de fala e conseqüentemente sua contribuição para formulação de uma linha de pensamento sobre o que seria cultura, assim como elucidam Marconi e Presotto (2006, p. 21-22):

Desde o final do século passado, os antropólogos vêm elaborando inúmeros conceitos sobre cultura. Apesar de a cifra ter ultrapassado 160 definições, ainda não chegaram a um consenso sobre o significado exato do termo. Para alguns, cultura é comportamento aprendido; para outros, não é comportamento, a cultura consiste em idéias [*sic*]. Há os que consideram como cultura apenas os objetos imateriais, enquanto outros, ao contrário, aquilo que se refere ao material. Também encontram-se estudiosos que entendem por cultura tanto as coisas materiais quanto as não materiais.

Assim, antes de nos aprofundarmos sobre a cultura Pitaguary, faz-se necessário apresentarmos qual o conceito de cultura que estamos trabalhando, afinal existem muitas maneiras de entender esse termo e suas implicações na sociedade: comportamento aprendido, ideias, objetos materiais e imateriais.

Revisitando definições de cultura ao longo do tempo, podemos ver que uma das primeiras definições dadas foi a de Edward Burnett Tylor (1871). Segundo ele, cultura é “[...] um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 1986, p. 25). Essa definição procurava desvencilhar-se das premissas essencialistas; contudo, baseia-se em uma espécie de biologismo, no qual a cultura é própria de cada “etapa da evolução humana”. Biologismo que lhe rendeu diversas críticas em momentos posteriores.

Essa linha evolucionista de pensamento¹ sobre cultura foi predominante até a década de 40 do século XX². Ela tinha como premissa a ideia de que a cultura mais evoluída seria a europeia, por ser a civilização mais evoluída. Assim, todas as outras civilizações do mundo viviam em etapas inferiores de cultura. Dessa forma, os povos, ou tribos – como eram denominados naquela época –, passariam por etapas que por fim os levariam à evolução final, ou seja, vivenciarão a cultura europeia. Portanto, a história da humanidade, nessa perspectiva, é una, os povos estariam apenas

¹ Edward Burnett Tylor não era o único a se utilizar desse método, mas também Lewis Henry Morgan e James George Frazer são exemplos de expoentes da antropologia evolucionista.

² Entre os antropólogos que criticam essa linha evolucionista, pode-se destacar a obra de Evans-Pritchard. Na obra *The Nuer of the Southern Sudan*, o autor analisa as sociedades africanas a partir de categorias não evolucionistas, mas ainda dicotômicas, marcando as diferenças organizacionais por meio da categoria: sociedades acéfalas e centralizadas.

em etapas diferentes e desiguais na linha da evolução. Esse raciocínio rendeu às populações indígenas no Brasil e no mundo a classificação de povos primitivos, aqueles que ainda estão na primeira fase da evolução.

Esse eurocentrismo cultural e social que legitimou as colonizações foi contestado por Franz Boas (1938), que propunha a observação da cultura com base na própria história daquela sociedade, ou seja, segundo suas especificidades, individualidades e totalidades; em suas palavras: “[...] a totalidade das reações e atividades mentais e físicas que caracterizam o comportamento dos indivíduos que compõe um grupo social” (MARCONI; PRESOTTO, 2006, p. 22). A partir de Franz Boas, os teóricos passaram a enfatizar os contextos, preocupando-se em definir cultura por costumes ou por comportamentos³, às vezes por experiências adquiridas, às vezes por aprendizado social dentro do contexto da própria sociedade, sem níveis de comparação hierárquicos.

Assim, cabe ressaltar que pensar cultura, para as Ciências Humanas, é identificar as características do comportamento dos indivíduos em relação uns com os outros, envolta por escolhas materiais e simbólicas que a delimitam. Nesse sentido, hoje se entendem as manifestações ou expressões culturais como cenas de uma identidade configurada nessa fronteira de reconhecimentos comportamentais. Os grupos sociais, definidos conforme essas fronteiras, constituem-se em etnias; ou melhor, é no reconhecimento de si e dos outros de certos comportamentos e marcas simbólicas que reside a delimitação de grupos étnicos. Apesar dessa delimitação expressa nas manifestações culturais, ainda há dúvidas de que a manutenção da cultura de certos grupos étnicos só é possível fora do contato com outras culturas.

³ Leslie White (1959) afirmou que comportamento era campo para a psicologia.

No entanto, segundo Miguel Alberto Bartolomé (2006, p. 49), ao discutir etnogênese na América Latina, “[...] a transfiguração cultural – a adoção de numerosos traços materiais e simbólicos da sociedade envolvente – não implica o enfraquecimento automático das identidades étnicas, mas sua reformulação em um novo contexto que ela qualifica como ‘cultura do contato’”. Essa afirmação possibilita pensar como, nas manifestações culturais, podem residir elementos materiais e simbólicos que ressaltam a cultura ocidental dominadora, ou, ao contrário, a cultura dos povos outrora denominados como primitivos. Portanto, analisar a cultura é algo extremamente minucioso e que ainda é feito muitas vezes, nas palavras do autor, por meio de parâmetros que reafirmam uma cegueira ontológica, quase que intransponível, resultado da barreira científica que procura traços materiais e simbólicos caricaturais para identificar as culturas desses povos.

Por isso, o consenso sobre o termo cultura é e foi, desde a década de 40 do século passado, um lugar escorregadio para definições:

Varia no tempo, no espaço e em sua essência. Tylor, Linton, Boas e Malinowski consideram a cultura como idéias [*sic*]. Para Kroeber e Kluckhohn, Beals e Hoijer, ela consiste em abstrações do comportamento. Keesing e Foster a definem como comportamento aprendido. Leslie A. White apresenta outra abordagem: a cultura deve ser vista não como comportamento, mas em si mesma, ou seja, fora do organismo humano. Ele, Foster e outros englobam no conceito de cultura os elementos materiais e não materiais da cultura. A colocação de Geertz difere das anteriores, na medida em que propõe a cultura como um ‘mecanismo de controle’ do comportamento. (MARCONI; PRESOTTO, 2006, p. 23-24).

Clifford James Geertz, antropólogo estadunidense, ao divergir de todas as conceituações anteriores, afirma que estas se reduzem a criar ideias para “substituir ‘o todo mais complexo’ de E. B. Tylor” e que, apesar de todo o esforço de Tylor e dos demais, essas conceituações, segundo ele, parecem “[...] ter chegado ao ponto em que confunde[m] muito mais do que esclarece[m]”. Se os críticos do pensamento evolucionista se prenderam ao “todo mais complexo”, Geertz (1989, p. 16), nestes termos, explica:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação.

Clifford Geertz refutou, então, a ideia de que a cultura tinha uma complexidade analítica, vinculada a uma experiência repetida cotidianamente, e que, por isso, era incapaz de ser sistematizada pela ciência. Ele, assim, elabora a ideia de uma ciência interpretativa das relações sociais, tecidas pelo próprio homem. Nesse sentido, ele diz ser um descrente em entender a abordagem semiótica como uma combinação mágica, intuitiva, assim pretende se distanciar das ciências negras.

Em meio a tudo isso, minha própria posição tem sido tentar resistir ao subjetivismo, de um lado,

e ao cabalismo de outro, tentar manter a análise das formas simbólicas tão estreitamente ligadas quanto possível aos acontecimentos sociais e ocasiões concretas, o mundo público da vida comum, e organizá-la de tal forma que as conexões entre as formulações teóricas e as interpretações descritivas não sejam obscurecidas por apelos às ciências negras (mágicas). (GEERTZ, 1989, p. 21).

Assim, ele define cultura como sendo a teia de significados que dão sentidos às experiências dentro de um determinado contexto. Uma análise ou pesquisa sobre certa cultura deve se pautar principalmente na interpretação da semiótica estreitamente vinculada aos acontecimentos sociais e ocasiões concretas; e, portanto, científicas. No entanto, peca em não fazer o que propõe em relação ao significado do termo “ciências negras”, limita-se a explicá-lo como magia. Afirmativa que se baseia na mesma barreira científica que marca as interpretações dos povos primitivos. No caso dos povos africanos, segundo as teorias raciais que classificam de “negra” aquela que não seria ciência, distancia a produção de conhecimento dessas populações negras das ocasiões concretas do seu cotidiano. Nesse sentido, espera-se alcançar, em relação à cultura Pitaguary, uma interpretação semiótica que esteja o mais próximo possível da vida concreta dessa população indígena.

Desse modo, entender os significados sobre as ações que carregam de si determinadas sociedades, consoante principalmente o “Círculo Hermenêutico” de Dilthey (1981), é fazer a interpretação das culturas, a partir das cenas, das expressões, das manifestações culturais e das fronteiras que delimitam o reconhecimento dos comportamentos. Para compreender uma cultura, seja de qualquer quadro que se parta, é necessário entender o contexto histórico que

a norteia ou a controla, interpretando os símbolos, ou se valendo, nos termos de Clifford Geertz, dos “mecanismos de controle”. Eduardo Kisse (2012, p. 95), citando Dilthey, ao tratar sobre pensamento do Círculo Hermenêutico, explica:

Se quero analisar essa obra de arte, então preciso me conscientizar dos recursos da pintura [...]; preciso representar a natureza de grupos ideais, para os quais muitas personalidades histórico-mundiais dão concretude plástica [...]; preciso inserir de maneira ordenada os estados de fato abstratos em todas essas relações universais presentes [...]; e, então, as particularidades concretas, que estão inseridas nos modos de ser do Renascimento em relação a tais objetos; Leonardo, Miguel Ângelo, Rafael, Dürer, etc. precisam ser subordinados ao caráter do Renascimento como tipos particulares de tal exposição de homens historicamente significativos.

Nesse sentido, seja na interpretação das culturas de modo geral, ou da cultura Pitaguary de modo específico, seja na leitura das obras renascentistas, a compreensão da hermenêutica é necessária:

Tudo isso é, claramente, a trajetória já bastante conhecida, do método que Dilthey chamou de círculo hermenêutico. Minha intenção aqui foi mostrar que ela é tão essencial para as interpretações etnográficas como para as interpretações literárias, históricas, filológicas, psicanalíticas, ou bíblicas; ou até mesmo para anotações informais sobre aquelas experiências cotidianas que chamamos de bom senso. [...] Entender a forma e a força da vida interior de nativos – para usar, uma vez mais, esta palavra perigosa – parece-se mais com compreender o sentido de um provér-

bio, captar uma alusão, entender uma piada – ou como sugerir acima – interpretar um poema, do que conseguir uma comunhão de espíritos. (GEERTZ, 1997, p. 105).

Essa proposta só pode ser feita à medida que se faz uma descrição densa do concreto, do material, dos acontecimentos, dos instrumentos que circunscrevem o fenômeno estudado. Assim, ao procurarmos entender a cultura Pitaguary, iremos nos pautar em experiências compartilhadas com eles, observadas e anotadas para interpretar minuciosamente os símbolos e os significados que se apresentam nas expressões culturais, nas relações sociais da comunidade. A delimitação dessa fronteira cultural manifesta-se nos Pitaguaries como um lugar reivindicatório, já que a “cultura do contato” necessariamente transforma. Conforme João Pacheco, citado por Bartolomé (2006, p. 52-53):

A situação colonial instaura novas relações entre as sociedades indígenas e seus territórios e leva a transformações sociais e culturais, uma vez que a territorialização supõe um processo de reorganização social radical. Tal reorganização implicaria: 1. a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2. a constituição de mecanismos políticos especializados; 3. a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; e 4. a reelaboração da cultura e da relação com o passado.

Seja no período colonial, imperial ou republicano, o Estado impõe uma dinâmica social, um contato cultural que afeta diretamente a ocupação do espaço geográfico e os vínculos de afetividade e construção dos “mecanismos de controle” socialmente exercidos nesse espaço. A dimen-

são identitária, nesse sentido, passa: 1) pela reelaboração do passado e, por conseguinte, da história, a partir da relação com os códigos políticos passíveis de serem acessados e reordenados; 2) pela reconfiguração da organização social e dos “mecanismos de controle”, que lhe confere a possibilidade de diferenciar-se. Sendo a cultura dinâmica, seus contornos e seus símbolos são partes de uma elaboração complexa das fronteiras criadas entre o nós e os outros.

Como afirma Alberto Miguel Bartolomé (2006, p. 41), “[...] todas as culturas humanas resultam de processos de hibridação, já que a própria noção de cultura deve ser considerada um sistema dinâmico, cuja existência se deve tanto à criação interna quanto à relação externa”. Hibridação, sob esse viés, não significa perda, aculturação ou sincretismo, mas um território abstrato composto com marcas simbólicas de distinção entre uns e outros, em que uns se reconhecem semelhantes a outros e, ao mesmo tempo, distintos de outros. Semelhanças e diferenças construídas a partir de experiências que constituem esse lugar étnico.

Segundo Fredrik Barth (2000), o processo de contato, ou a maneira como se constituem as fronteiras étnicas, é o aspecto investigativo que deve ser delineado, pois é nele que surgem os elementos concretos, as circunstâncias históricas que levam às diferenciações ou identificações entre pessoas, residindo nas expressões culturais o modo operante da sociedade. No entanto, não são as travessias dessas fronteiras que descaracterizam a etnia, ao contrário, a mobilidade é que mantém o pertencimento ativo. Nas palavras de Fredrik Barth (2000, p. 26), “[...] as distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação social, mas, ao contrário, são frequentemente [*sic*] a própria base sobre a qual sistemas sociais mais abrangentes são construídos”.

Portanto, quando Bartolomé (2006, p. 50-51) explica a configuração da população indígena, os Tuxá no vale do Rio São Francisco, ele aponta exatamente como as interações constroem o núcleo rígido da manutenção dessa identidade:

Eles nos disseram pertencer à ‘nação Tuxá, tribo Troká, índios de arco, flecha e mabaraká’ (rio São Francisco). A situação era algo estranha: encontrávamo-nos em um povoado de mulatos e caboclos que, embora vivessem como todos os demais camponeses e pescadores, não falassem uma língua nativa e tivessem adotado um cerimonial afro-brasileiro, declaravam-se indígenas e tinham autoridades próprias cujos títulos pareciam não pertencer ao contexto. No entanto, a despeito das aparências, não se tratava de uma ‘farsa’ étnica. Os Tuxás são descendentes de vários grupos aldeados pelos jesuítas no século XVII – provavelmente, grupos de idiomas distintos, motivo pelo qual recorreram ao português como língua geral. Posteriormente, passaram a abrigar muitos negros fugidos das fazendas. No século XX, a discriminação da qual eram objeto levou-os a solicitar a proteção da Funai para, assim, garantir certa estabilidade territorial.

Entender, portanto, as circunstâncias históricas em que se constituíram as fronteiras dos Tuxás possibilita entender o significado de seus símbolos, a rede tecida de seus “mecanismos de controle”. Para os Tuxás, foram as situações materiais, as reordenações político-sociais ao longo do tempo, com interferência do Estado e de pessoas que atravessaram suas fronteiras, que garantiram que sua cultura seja base de identidade étnica e, portanto, passível de reivindicações de direitos. A história dos Tuxás no Brasil

se difere da história de muitas outras populações indígenas, como também se assemelha à de outras. Porém, as circunstâncias históricas em que suas fronteiras culturais foram constituídas lhes são próprias. Essa mesma propriedade é o que se verifica como singularidade da constituição étnico-cultural dos Pitaguarys.

A história indígena no Nordeste não tem caráter semelhante à do resto do Brasil, pois os conflitos de terras e de diferentes interesses da igreja, dos colonizadores e das diversas populações nativas que dessa circunstância surgem se intensificam a ponto de se construir a ideia de “extinção” desses nativos. Como ressalta Leite Neto (2006, p. 21), “A questão indígena não existe de forma homogênea no conjunto do território brasileiro. No Nordeste, os povos indígenas envolveram-se em diferentes processos de territorialização, com resultados igualmente heterogêneos”. Assim, para compreendermos a cultura dos povos do Ceará, precisamente dos Pitaguarys, é preciso traçarmos as especificidades locais desse processo histórico.

Segundo relatório da Fundação Nacional do Índio (Funai), os Pitaguarys descendem dos Potiguaras “[...] que habitavam a orla cearense no tempo da conquista”. Os Potiguaras eram povos que predominavam no antigo território da capitania de Pernambuco, que hoje está dividida pelos estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco. Os Potiguaras daqui tiveram o primeiro contato com os colonizadores por volta de 1603, por meio de uma expedição composta de jesuítas e de um regimento militar com o objetivo de conquistar as terras nordestinas mais a norte. Com a finalidade de explorar o território e catequizar esse povo, foram criados vários aldeamentos, onde hoje se constituem bairros ou cidades da zona metropolitana de Fortaleza. Conforme o relatório da Funai (2000, s.p.):

Com a expedição de Pero Coelho, que saiu da Paraíba com cerca de sessenta soldados e duzentos flecheiros da nação Potiguara, dirigindo-se ao rio Jaguaribe, barra de Camocim e serra da Ibiapaba. Em 1607/08, os padres jesuítas Francisco Pinto e Luiz Figueira deram início à catequese da população indígena encontrada nessa região: 'Em sua passagem pela região de Mucuripe, fizeram amizade com o chefe tapuyo Amanay ou Algodão, e com o auxílio d'este fundaram as aldeias de Caucaia (Soure), de Porangaba (Arronches), de Paupina (Mecejana) e a de Pitaguari. Nestas aldeias foram reunidos os potiguares encontrados na expedição de Pedro Coelho' (J. Brigido, 1879).

A partir desse momento, a relação dos Potiguaras cearenses com os colonizadores tiveram alguns marcos que são retratados pela história do estado do Ceará. A falta de entendimento entre portugueses e Potiguaras é representativa em 1631, quando os portugueses travaram guerra contra os holandeses, afinal não contaram com o apoio dos Potiguaras, pois eles se aliaram aos holandeses. No entanto, essa aliança durou pouco tempo, pois estes passaram a tratar os Potiguaras com o mesmo desrespeito e opressão que os portugueses lhes destinavam. Tampouco depois de findada a guerra, em 1654, os Potiguaras não criaram boas relações com os portugueses⁴. Muitos deles se refugiaram na Serra de Ibiapaba, ao tentarem manter sua autonomia diante das situações criadas pela colonização. Para os que ficaram, foi sugerido em 1661 (sete anos depois) um reagrupamento das populações Potiguaras, situadas no Fortim São Sebastião, para formarem uma única aldeia, localizada na Parangaba, de uma

⁴ Essa parte da história já foi bastante trabalhada por vários historiadores. Para este artigo, utilizamo-nos do livro com observações em primeira pessoa de Nieuhof (1966).

légua de terra. Essa formação durou cerca de 15 anos, como nos mostra o relatório da Funai (2000, s.p.):

Por iniciativa dos padres Jacó Cocléo e Pero Francisco Cassali, jesuítas que chegaram ao Ceará em 1661/62, foi sugerida a retirada das aldeias próximas ao fortim São Sebastião e sua reunião em um único local. Em 1665, os Potiguaras já formavam uma única aldeia com o nome de Bom Jesus da Aldeia de Parangaba, inicialmente localizada em Mondubim, com a doação pelo Rei de Portugal de uma légua de terra para sustento de seus moradores. Logo depois de 1680, destacaram-se de Parangaba grupos de índios que foram constituir as aldeias de São Sebastião de Paupina, Caucaia e a Aldeia Nova de Pitaguari, ou Paranamirim, que já existiam em 1694.

É, então, em 1680 que aquele agrupamento se decompõe, a partir do deslocamento de grupos específicos que seguem para outras regiões nas proximidades. Assim, entre agrupamentos e reagrupamentos, começa a formação do povo Pitaguary.

A população Potiguara que segue na direção da Pacatuba vai se desassociar do território marcado como Potiguara e se autodenominar Pitaguary. Nesse deslocamento, surge a Pacatuba, assim a história da cidade de Pacatuba se entrelaça à do povo Pitaguary e de outros indígenas que ali se fixaram, como nos mostram documentos da Prefeitura de Pacatuba (2014, p. 5-6):

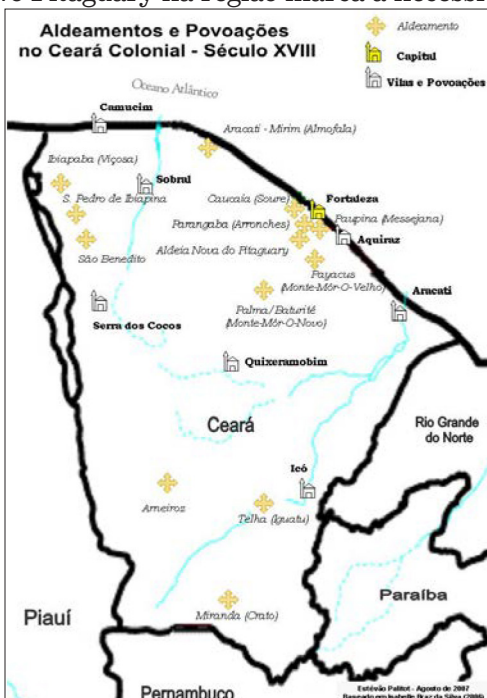
A história de Pacatuba se mistura com a dos primeiros habitantes destas terras: os índios pitaguaris, potiguaras e outras tribos pertencentes ao grupo linguístico macro-tupi, como os jenipapos-canindés. A eles, somaram-se os portugueses religiosos e militares que vieram habitar a região

devido aos processos de aldeamento e catequização e visando a resguardá-la contra invasões de outros povos europeus. Como proteção contra as invasões de outros europeus, em 1683, foi concedida, através de sesmarias, aos membros da família Correia (originários do Rio Grande do Norte), o sítio chamado Pacatuba. O povoamento da cidade se iniciou nessa época. Numa segunda concessão, em 1693, foram destinadas terras a outros posseiros. A freguesia dedicada a Nossa Senhora da Conceição foi criada em 5 de novembro de 1869.

Percebe-se que as datas de formação da aldeia Nova Pitaguary e da fundação da freguesia de Pacatuba quase coincidem, 1661/1662 e 1669, respectivamente. Se a capela de Nossa Senhora da Conceição marca a fundação da freguesia, a antecedência do povo Pitaguary na região marca a necessidade da capela. Assim, as concessões de terra para a família Correia e outros posseiros é parte da apropriação indevida das terras indígena, conforme se pode verificar no mapa ao lado:

Figura 1 – Mapa do Ceará, aldeamentos (século XVIII)

Fonte: Estêvão Palitot (2007).



Dessa forma, pensar a região da Pacatuba como parte do território Pitaguary é também pensar os signos destes, interligando a história local com a cultura Pitaguary. A existência da cidade é parte formadora da identidade desse povo, que, no entanto, não se define unicamente por esse contato. Apesar da “cultura do contato”, a ancestralidade dos Pitaguarys com os Potiguaras é um dos símbolos imateriais do reconhecimento dessa pertença. Algumas manifestações culturais, tradições vivas (HAMPÂTÉ BÂ, 2010), como o contar da história, os rituais e a própria cosmovisão, são “mecanismos de controle” que constituem a identidade dos Pitaguarys vinculada aos Potiguaras. Como afirma o Pajé Barbosa em entrevista concedida a Larissa Ketlin Souza de Araújo (2016), “[...] os Potiguaras estão também em músicas cantadas no nosso Toré, algumas músicas são dos Potiguaras”.

Para além da narrativa histórica, a própria escolha do nome “Pitaguary” para denominar a dissidência dos Potiguaras que fundaram Pacatuba marca essa identificação, ou descendência. Segundo Nadya Pitaguary (2016), “Pitaguary” e “Potiguara” significam a mesma coisa na língua tupi desse povo: “comedores de camarão”.

Em 1722, por data e sesmarias, foram concedidas as terras aos Pitaguarys pelo capitão-mor Manoel Francez, atendendo à demanda deles:

O que visto por mim seu requerimento feitas as deligencias necessarias, hey por bem de conçe-der como pella presente o fasso em nome de Sua Magestade as terras que o Suplicante pede e confrontam em sua petição as quais lhe dou e conçe-do digo não perjudicando a terseiro, as quais lhe dou e conçe-do pera elles e seus erdeiros asenden-tes e dessendentes com todas as agoas, Campo, Mattos, testadas, lougradoros, que nellas ouver

as quais pagarão dizimo a Deos dos fructos que nellas ouver, e por ellas daram digo guardando em tudo as ordens de Sua Magestade, e por ellas daram caminhos livres ao conzelho para pontes fontes e pedreiras, Pello que ordeno a todos os ofeciais e menistros da Justissa, e fazenda a quem esta minha carta de datta e sismaria deva e haja de pertencer lhe dem posse Real afectiva e actual na forma costumada, e pera firmeza de tudo que lhe mandey passar aprezepte por mim assignada e Sellada com o Signete de minhas armas que se guardara e cumprira tão pontual e Iteiramente como nella se contem, sem duvida, embargo ou contradicam algúa, e se Rezistara nos Livros das dattas da Secretaria desse governo, e no mais a que tocar, dada nesta fortaleza de nossa Sra. de Sumçam aos vinte dias do mes de Abril de Mil seteçentos e vinte e dous anos. (Carta das Sesmarias de 1722)⁵.

Não obstante a luta dos Pitaguarys pelo reconhecimento da terra e conquista dessa demanda, a necessidade de ocupação das terras indígenas pelos colonos passou a ter mais força. Conforme o século XIX adquiria uma configuração política do Brasil centralizado, fazia-se necessário demarcar a inexistência dos traços coloniais, entre eles a reminiscência indígena. Em 1863, o presidente da província, José Bento da Cunha Figueiredo, dá como extinta oficialmente a existência de indígenas na região do Ceará.

Apesar da tentativa do governo imperial em invisibilizar os indígenas nordestinos, os Pitaguarys resistiram, permanecendo nas mesmas terras desde 1661. Em 1875, mais um golpe para a sustentação da identidade Pitaguary

⁵ A parte referida do documento de concessão de terras está redigida igual à forma original, por escolha das autoras.

vinculada a essas terras de Pacatuba: a Companhia Cearense Via Férrea Baturité realiza a construção da estrada de ferro passando por dentro das terras, obrigando parte dos Pitaguarys a se retirar dali. Para aqueles que ficaram nas terras, sobrou a subserviência ao Miguel Baptista Fernandes Vieira, o “Barão” (FUNAI, 2000).

Após esse processo de desapropriação das terras, os Pitaguarys viveram a invisibilização institucional, via des territorialização geográfica e via ideologia do extermínio, que por mais de cem anos reinou. O discurso hegemônico difundido na altura construiu um imaginário sobre os indígenas no Brasil, com consequências profundas no Ceará.

A afirmação de que não existem mais índios no Nordeste é muito freqüente [*sic*], mesmo no ambiente acadêmico. Muitos chamam de ‘encenação’ os atos públicos nos quais os índios contemporâneos buscam interagir e conquistar adesões à sua causa, via de regra trajando uma indumentária que remete ao índio pré-colonial, adequando-se a uma imagem de índio que estamos acostumados a cultivar, aprendida e apreendida nos primeiros anos da vida escolar. (SILVA, 2005, p. 15).

Nesse trecho de Isabelle Silva (2005), pode-se perceber o imaginário criado em torno dos povos indígenas no Nordeste. Imaginário que se pauta principalmente na política dos séculos XIX e XX, que, por interesses econômicos, de “modernização”, pautados também pelo coronelismo⁶, disseminou o discurso de uma cultura única, homogênea.

⁶ Após a ditadura militar, o Ceará passou a ser governado por coronéis, que passaram a comandar as terras, meios de produções e formas de vida locais. O ciclo coronelista no Ceará teve como governadores: César Cals (1971-1975); Adauto Bezerra (1975-1978); Virgílio Távora (1978-1982) e Gonzaga Mota (1983-1987).

Através da miscigenação entre as populações indígenas e negras, construíram um estereótipo de um povo atrasado, marcado pela imagem dos “caboclos” (VALLE, 2011); extinguindo, assim, a existência dos povos indígenas no Ceará e as especificidades da cultura Pitaguary, como de tantas outras, inclusive as africanas.

O silêncio da existência indígena nordestina foi quebrado a partir de 1980, com a política indigenista que pautava a luta pelas terras, a educação indígena, a valorização da língua e dos costumes, numa perspectiva de reconhecimento étnico. Particularmente em 1991, os Pitaguarys entram nesse campo de luta por direitos. São reconhecidos como população indígena em 1998, seguindo com a antiga luta por suas terras, ainda com mais virilidade.

A construção da identidade Pitaguary remete a uma experiência marcada pela permanência na terra e resistência a esse discurso hegemônico que pretende desapropriá-los da sua cultura, homogeneizando-os e invisibilizando-os. A manutenção de sua cultura só foi possível por meio de astúcias criadas entre os conflitos e as negociações em cada uma das circunstâncias históricas que lhes couberam.

Hoje, os Pitaguarys são 4.600 indivíduos, estando dispostos em seis aldeias e três escolas diferenciadas indígenas nas cidades de Maracanaú e Pacatuba⁷. As aldeias Pitaguarys, principalmente a aldeia localizada em Monguba, encontram-se próximas à estrada estadual CE-040, que refaz o caminho da estrada férrea. Ao passar em frente à aldeia, é necessário atenção para percebê-la, por se confundir facilmente com uma continuação das casas dos não Pi-

⁷ Maracanaú, com população de 223.188, e Pacatuba, com população de 81.627 (IBGE, 2016), são conhecidas por seu crescimento populacional e econômico, em especial Maracanaú, que é uma cidade industrial, chegando a possuir o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do Ceará.

taguarys. Essa é uma visão que se assemelha à de qualquer bairro periférico.

Com um olhar atento, a casa do pajé se despreza dessa imagem e afirma a virilidade da cultura Pitaguary. Na ocasião em que lá estivemos, deparamo-nos com o referido chefe espiritual deitado em uma rede, assistindo à televisão, enquanto outros Pitaguarys preparavam um ritual da lua cheia que logo à noite seria realizado. A sua função, nas suas palavras, é de “[...] *tirar o medo das pessoas e poder jogar dominó com os nossos bisavós, porque a gente já sofre, né, nessa vida e precisa da ajuda dos encantados*”. É também de fazer a ponte do mundo material para o mundo dos encantados⁸, da memória para a história. A terra Pitaguary salvaguarda todas as histórias de encantados e ancestrais que são percebidas na fala do pajé:

Essas terras, minha filha, era tudo de índio, de onde é Maranguape até aqui! Maranguape tem até nome de um cacique Potiguara, o Maranguab. Eu nasci e me criei por aqui, me lembro de me esconder e os mais velhos falarem que nós era índio, falavam dos parentes e dos Potiguara. (BARBOSA, 2016).

Atravessar a noite, as histórias, as fronteiras das culturas e da espiritualidade é discutir, planejar e elaborar estratégias para os problemas atuais que enfrentam. Assim, o pajé conta a sua memória como um ato de cultura. Suas palavras são símbolos que delimitam o território geográfico dos Pitaguarys e também as fronteiras culturais desse território identitário.

Se Pacatuba foi um local fundado por indígenas – como consta nos documentos da prefeitura já citados ante-

⁸ Encantado é todo espírito que faz parte de um plano imaterial e já fez parte do mundo material de alguma forma.

riormente –, a história de Pacatuba torna a presença deles estranha à população local. Para Nadya Pitaguary (2016):

A gente tem que entrar no mundo como é hoje, todo mundo é vestido. Seria muito impactante chegar nu, mas, para nós, é totalmente natural tomar banho de açude todo mundo nu, tomar banho de lagoa, brincar, correr todo mundo nu. Então, [...] esses costumes eles ainda têm. A gente não tem vergonha um do outro porque a gente foi criado dessa forma. Quando saímos na sociedade, a gente tem que se vestir, vestir com as roupas que os brancos fizeram para a gente, né, para estar aqui com vocês e vocês não sentirem vergonha. E só aqui que eu me pintei, que eu botei o meu cocar, porque, se eu viesse de ônibus desse jeito, muitos iam querer me pegar, me ver, e muitos iam ficar com medo. A gente tem até um convívio bom com a sociedade, com os não índios. Eu não gosto de falar não índio com os que de alguma forma são parentes da gente, tipo no Dia do Índio as escolas chamam a gente, mas o município de Pacatuba não tem projeto para o índio, não.

A fala de Nadya é também um ato cultural, ela marca os lugares predeterminados para uns e para outros; depois, ao mesmo tempo, desconstrói esses espaços e mostra a relação entre eles.

Ainda que existam contradições internas, é a partir do sentimento de pertencimento comum que se identificam como tais. Assim, Nadya Pitaguary fala de como a fronteira é percebida na noção de “quem somos nós” ou do “nós e eles”. Isso significa dizer, de outra forma, que “[...] a gente tem até um convívio bom com a sociedade, com os não índios. Eu não gosto de falar não índio com os que de alguma forma são parentes da gente”. O pintar-se e colocar o cocar

é em si uma manifestação cultural, um contrato feito dentro da noção de fronteira do grupo.

Assim como afirma Barth (1973, p. 6), “[...] devemos levar em conta a confrontação ‘nós-eles’ contida na interação social e investigar como a experiência de quem são ‘eles’ molda a concepção que o ator tem de ‘nós’”. A exemplo de Guilherme Pitaguary (2016), a pertença identitária e territorial não foi moldada na própria aldeia, mas sim nessa confrontação “nós-eles”:

Eu não sei a história dos Pitaguarys, porque eu sou afastado, cheguei agora; eu era desaldeado, cheguei, tipo assim, há pouco tempo, cheguei e comecei a me engajar de novo. Eu nasci nessa região; Pacatuba é toda Pitaguary; eu nunca saí daqui. A minha família é toda Pitaguary, e eu sigo eles; onde tem canto, eu tô; onde tem giro, eu tô; evento, eu tô. Todos os rituais, eu tô, porque são de uma grandeza muito grande. [...] Eu ia ver os rituais quando criança, mas não participava porque não deixavam; a minha mãe não deixava porque ela é espírita, mas, mesmo assim, eu sou daqui. Quando nesse ano voltei aqui para participar das coisas, disseram: ‘Ah! Agora o Guilherme virou de novo Pitaguary!’. Eu disse: ‘Eu sempre fui Pitaguary, só era desaldeado!’.

Guilherme, mecânico, garoto de 18 anos, estudante, futuro universitário, mostrou em sua fala que, apesar do não conhecimento profundo sobre a história Pitaguary e seu afastamento físico da aldeia, nunca se sentiu não Pitaguary. O regresso à aldeia não é visto por ele como volta, uma vez que, segundo ele, a extensão do território Pitaguary compreende a “Pacatuba toda”. Assim, tem-se a extensão do território, que se dá pelo reconhecimento de si e pelo es-

tabelecimento de mecanismos de controle em que residem as manifestações culturais.

O território Pitaguary, tal como hoje delimitado, carrega a histórica luta dos mesmos para afirmarem e reafirmarem a sua identidade, a resistência e a pertença, estabelecendo a fronteira geográfica e mantendo as fronteiras culturais. Dessa forma, ao pensar sobre a cultura Pitaguary, deve-se considerar a sua etnogênese, a dinâmica que sofreu historicamente e que foi constituidora da identidade Pitaguary. Não obstante, a história, a identidade e o território Pitaguary estão para além dos âmbitos acadêmicos ou oficiais, e apenas eles próprios nos podem dizer.

Apesar de o consenso existente entre os Pitaguarys e os documentos oficiais da prefeitura de Pacatuba mostram não só a pertença dos Pitaguarys àquela região, mas principalmente a sua presença dos tempos primórdios, a luta pela pertença territorial e pela manutenção da identidade contra a falta de amparo político é marcante no cotidiano dos Pitaguarys, e isso se reflete em como estes vivenciam o ser Pitaguary em seu próprio território. Vivenciar os rituais é atravessar a noite, o dia, as histórias, as memórias, as fronteiras das culturas e da espiritualidade. É, ao mesmo tempo, discutir, planejar e elaborar estratégias para os problemas atuais que enfrentam.

Referências

BARBOSA, P. *Entrevista concedida a Larissa Ketlin Souza de Araújo*. Munguba/Pacatuba, 14 out. 2016.

BARTH, F. Descent and marriage reconsidered. In: GOODY, J. (Ed.). *The character of kinship*. London: Cambridge University, 1973. p. 3-19.

BARTH, F. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BARTOLOMÉ, M. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana*, São Cristóvão, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006.

BOAS, F. *General anthropology*. New York: Macmillan, 1938.

FUNAI. Resumo do Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Pitaguary. In: CEARÁ. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Fortaleza, 5 set. 2000.

GEERTZ, C. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: GEERTZ, C. *O saber local*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 85-107.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

HAMPÂTÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). *História geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 167-212.

IBGE. *Estimativa da população residente no Brasil e unidades da Federação*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

KISSE, E. O conceito de hermenêutica e sua aplicação no pensamento de W. Dilthey. *Revista Litteris*, [S.l.], n. 10, p. 81-100, 2012.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEITE NETO, J. *Índios e terra – Ceará: 1850-1880*. 2006. 242 f. Tese (Doutorado em História do Brasil) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MARCONI, M. A.; PRESOTTO, Z. M. N. *Antropologia: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

NIEUHOF, J. *Memorável viagem marítima e terrestre ao Brasil [1682]*. São Paulo: Martins, 1966.

OLIVEIRA, J. *O conceito antropológico de cultura*. Disponível em: <<https://www.ucb.br/sites/000/14/pdf/oconceitoantropologicodecultura.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

PACATUBA. *Colinas construções*. Pacatuba: Prefeitura Municipal de Pacatuba, 2014. Disponível em: <<http://pacatuba.ce.gov.br/inicio/wp-content/uploads/2015/05/tomo-i-pmsb-pacatuba-modificado.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

PITAGUARY, G. *Entrevista concedida a Larissa Ketlin Souza de Araújo*. Munguba/Pacatuba, 10 set. 2016.

PITAGUARY, N. *Entrevista concedida a Larissa Ketlin Souza de Araújo*. Munguba/Pacatuba, 14 out. 2016.

SILVA, I. *Vilas de índios no Ceará Grande: dinâmicas locais sob o diretório pombalino*. Campinas: Pontes, 2005.

VALLE, C. Terras, índios e caboclos em foco: o destino dos aldeamentos indígenas no Ceará (século XIX). In: OLIVEIRA, J. P. (Org.). *A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011. p. 447-482.

LEI 10.639 E NEGRITUDE: PRINCÍPIO PEDAGÓGICO PARA A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA ESCOLA

*Márcia Maria de Albuquerque
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos*

Introdução

A escola pública, para onde fluem uma gama diversificada de pessoas provenientes de crenças, culturas, cores, idades, gêneros e outras “marcas identitárias”, é um espaço de difusão de conhecimentos através do trabalho dos educadores, mas também um local onde afloram vários sentidos para a presença e os saberes trazidos pelos estudantes. Atualmente, tendo em vista a necessidade que a escola tem de tratar temas que incluem a diferença, em especial a diferença étnico-racial, tendo em vista a Lei nº 10.639/2003, propomo-nos a promover este debate no sentido de compreender os desafios que temos a enfrentar para a efetivação de práticas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais na escola.

Nesse sentido, falar sobre as diversas culturas e sobre como esse assunto foi inserido na dinâmica escolar através de temas como pluralidade cultural, multiculturalismo e interculturalidade faz parte da primeira parte deste trabalho, que traz autores como Freire e Santiago e aponta na direção de uma nova epistemologia – interculturalismo crítico – como proposta pedagógica a ser trabalhada pela escola, a partir do tripé conceitual apresentado por Walsh (2009) – interculturalidade relacional, funcional e crítica.

Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 185-186), ao tratarem dos desafios contemporâneos da educação inter-

cultural, apresentam várias proposições para a vivência do interculturalismo nas escolas, as quais passam pelo “questionamento de práticas monoculturais e etnocêntricas”, “a possibilidade para desenvolvermos a sensibilidade para a complexidade de valores e universos culturais” e “a articulação de conteúdos com o processo vivenciado por professores e professoras, alunos e alunas na prática escolar efetiva em consonância com a situação real e social vividas por esses sujeitos”.

Nesse espaço privilegiado que é a escola, onde o estudo da cultura africana e afro-brasileira é um direito garantido aos discentes através da Lei nº 10.639 e toda a base legal dela proveniente, mas a sua efetivação no currículo da educação básica tem sido um problema, devido a vários fatores, temos como objetivo principal deste artigo compreender o conceito de negritude e sua repercussão sobre a educação das relações étnico-raciais no espaço da escola.

Para atender a esse objetivo, trazemos na primeira parte as discussões sobre multiculturalismo e interculturalidade, com as contribuições de Freire (1987), Santiago, Akkari e Marques (2013) e Walsh (2009). Na segunda parte, abordamos o afrocentrismo (ASANTE, 2009) e pan-africanismo (APPIAH, 1997), no sentido de ajudar a construir a visão crítica sobre negritude na contemporaneidade. Na terceira parte, referenciada em Borges (1983), apresentamos um texto autobiográfico que ajuda na compreensão do que representou para mim o “tornar-se negra”. Finalmente, concluímos com as contribuições da perspectiva intercultural crítica na ressignificação da negritude através de Antonacci (2015), Gadea (2013) e Munanga (2015).

Diante dos pontos de reflexão colocados, buscaremos respostas às diversas indagações, dentre as quais: qual a compreensão que se tem sobre interculturalidade e suas

implicações para os processos de resistência dos sujeitos da prática educativa? Como o conceito de negritude foi construído historicamente e quais as possibilidades de sua resignificação a partir dos espaços de convivência na escola? O que significou tornar-se negro através da minha vivência pessoal, acadêmica e profissional?

Inicialmente, ao romper com as barreiras entre as disciplinas que fizeram parte da minha formação inicial – Letras (Português/Literatura) e Direito –, caracterizamos esta pesquisa como de caráter interdisciplinar – pois adentra, ainda, no campo dos estudos étnico-raciais, sociologia crítica e educação – e, mais do que tudo, como uma tentativa “transdisciplinar” de abordagem do conhecimento, pois, segundo as ponderações de Grosfoguel (2007, p. 35):

[...] Se pensarmos não a partir das disciplinas acadêmicas, mas a partir da ‘transdisciplinaridade’, no sentido de ultrapassar os saberes disciplinares, então o projeto dos estudos étnicos se abriria à diversidade epistemológica em lugar dos atuais monotopismo e monólogo da epistemologia eurocêntrica ocidental dominante que não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. A colonização disciplinar dos estudos étnicos constitui uma colonização epistêmica, já que as disciplinas acadêmicas privilegiam o padrão epistêmico eurocentrado.

Entendendo a necessidade de descolonização do currículo escolar, tendo em vista o caráter eurocêntrico através do qual os conteúdos são produzidos e difundidos na escola, Grosfoguel (2007, p. 35), citando Smith (1999), continua afirmando a necessidade de produzir uma metodologia que permita, por meio do encontro com o outro, a construção metodológica de uma pesquisa transdisciplinar:

[...] pensar ‘a partir dos’ e ‘com os outros’ subalternizados e inferiorizados pela modernidade eurocentrada e oferecendo definir suas perguntas, seus problemas e seus dilemas intelectuais ‘dos’ e com os próprios grupos discriminados. Isso introduziria uma metodologia decolonial muito diferente da metodologia das ciências sociais e das humanidades.

Optamos pela pesquisa qualitativa, uma vez que esta nos possibilita um melhor entendimento do “sujeito humano”, muito embora esse esforço possa estar embasado em uma realidade objetiva que é preciso captar. Galeffi (2009) sugere que rigor e flexibilidade devem andar juntos na pesquisa qualitativa.

Outra metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica – base de toda investigação científica –, a qual objetiva aprofundar as bases teóricas e conceituais sobre as quais repousam as questões educacionais e o que se espera delas na contemporaneidade, notadamente a fim de levantar questionamento de qual escola precisamos para diminuir o fosso existente entre as práticas efetivas da escola e as questões étnico-raciais.

A autobiografia foi essencial para a compreensão da negritude como uma criação. Minha trajetória como educadora, acadêmica e militante dos movimentos sociais, aliada à reflexão científica, apoia a construção deste artigo, que recebeu forte influência dos estudos (de)coloniais, especialmente aqueles relacionados à interculturalidade. Segundo Freire (1987, p. 38), a educação que se pretende revolucionária se dá com a prática e com a reflexão: “A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

Por sua vez, a escolha da Lei nº 10.639 e suas diretrizes como temática desta pesquisa, abrindo a possibilidade de entender como ela é ou pode ser trabalhada na escola de forma mais efetiva, reclama também que se elucide o caráter da pesquisa documental como necessária aos desdobramentos analíticos que ela pode suscitar. Assim, a análise e pesquisa documental não significam apenas a elucidação dos conteúdos da referida lei, mas também os seus desdobramentos documentais e bibliográficos.

Do multiculturalismo à interculturalidade crítica

Antes mesmo de a Lei nº 10.639/2003 ser publicada no Brasil, fato que ocorreu devido à luta dos movimentos negros, tendo em vista as desvantagens educacional, racial e social vivenciadas pelos estudantes do ensino básico, a discussão que envolvia as diversas culturas já havia chegado à escola através dos temas transversais abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um documento norteador das práticas pedagógicas a serem apropriadas pelos docentes e trabalhadas com os alunos. A Pluralidade Cultural era um dos temas a serem desenvolvidos como parte da educação cidadã ainda na década de 1990.

Ao trazermos, portanto, a discussão do pluralismo cultural e do multiculturalismo para as escolas, verificamos que as práticas de ensino-aprendizagem, associadas à diversidade cultural, não conseguiram romper com as fortes tendências colonializantes do currículo, implicando processos alienantes e subalternizantes, pois compreendem a cultura do “outro” como diferente, primitiva ou folclorizada. A crítica ao multiculturalismo e à forma como a cultura é vista na escola e na sociedade é realizada por intermédio dos estudos interculturais.

Walsh (2009) explica o conceito de interculturalidade mediante três perspectivas distintas. A primeira delas é denominada de *relacional*, que é o contato primário entre culturas diferentes, fato que ocorreu nas Américas a partir do processo de colonização, sobre o qual podemos encontrar evidências na “mestiçagem”, nos “sincretismos” e nas “transculturacões” que constituem, segundo a autora, o centro da história latino-americana. Corresponderia, no Brasil, ao “mito da democracia racial”, cujo teor relativiza os problemas étnico-raciais, pois coloca o Brasil como sendo uma nação sem conflitos e, portanto, sem racismo.

A segunda perspectiva, a qual denomina de *funcional*, é aquela que procura promover o “diálogo”, a “convivência” e a “tolerância”, dentro de uma estrutura social altamente desigual. Walsh diz que todo o projeto de mudanças educacionais da década de 1990 é próprio dessa perspectiva que adota a pluralidade cultural e o multiculturalismo como vetores para se trabalhar a diversidade na escola.

Finalmente, para confrontar as perspectivas apontadas inicialmente e, segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 10), promover “[...] um debate profundo sobre noções de identidade, justiça, igualdade e o papel do Estado na reparação de injustiças históricas que afetaram determinados grupos”, Walsh (2009) defende a ideia de uma interculturalidade crítica que pudesse se realizar “de dentro para fora”, num processo “implosivo” que destruiria as estruturas de poder coloniais, as quais mantêm “a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação”. Deixa claro que a interculturalidade, do ponto de vista crítico, é algo ainda a se construir, sendo, pois, um projeto:

E é por isso mesmo que a interculturalidade deve ser entendida como desígnio e proposta da sociedade, como projeto político, social, epistêmico e ético

dirigido à transformação estrutural e sócio-histórica, assentado na construção entre todos de uma sociedade radicalmente diferente. Uma transformação e construção que não se detêm no enunciado, no discurso ou na pura imaginação; pelo contrário, requer agir em cada instância social, política, educativa e humana. (WALSH, 2009, p. 3).

Freire (1987) diz que a humanização é vocação dos homens. Acredita que ser humano é “ser mais” e que os “oprimidos” não se acreditam humanos, pois são injustiçados, explorados e sofrem a violência dos “opressores”, esses, sim, verdadeiramente humanos, portanto valorizados pelos oprimidos a ponto de introjetá-los. Sendo assim, defende que os oprimidos devem lutar pela “recuperação de sua humanidade”, fato que se apresenta, para Freire (1987, p. 32), como um problema a ser enfrentado: “O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação?”.

A Lei nº 10.639 surge como uma possibilidade de subverter o currículo escolar, viabilizando aos estudantes uma visão mais abrangente da história e da cultura afro-brasileira e africana, ao mesmo tempo que levanta questões importantes para a compreensão do nosso lugar na sociedade e na escola por intermédio de temas como: raça, racismo, educação étnico-racial, negritude e outros assuntos correlatos.

No entanto, passados mais de dez anos da obrigatoriedade da temática africana e afro-brasileira na escola, o currículo permanece praticamente inalterado, como dito anteriormente. Dessa forma, o diálogo intercultural se apresenta como uma nova oportunidade para se trabalhar a cultura, tendo como fonte principal os saberes e as suje-

tividades dos próprios estudantes e professores. Nesse tocante, a questão da negritude tem um papel fundamental, pois fala a partir das “identidades” atribuídas ao outro.

Afrocentricidade: novo afrocentrismo?

Asante (2009) propõe, sob influência de Maulana Karenga e Cheikh Anta Diop, uma nova epistemologia através da ideia de afrocentricidade. A África com sua diáspora é o centro de onde devem partir os “[...] sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

Asante (2009) afirma que só é afrocêntrico quem é conscientemente africano, não importando o local onde reside. E, para o significado de ser africano, o autor aponta algumas possibilidades: a resistência à colonização; a luta por justiça e contra qualquer forma de opressão; a ancestralidade; o envolvimento na “criação do conhecimento”.

O autor faz uma crítica ao multiculturalismo, por acreditar que esse movimento apenas contribui com a manutenção dos privilégios daquela cultura que já estabeleceu sua hegemonia, que, portanto, não seria afetada no encontro com outras culturas consideradas inferiores ou subalternas. No entanto, defende a tese, a qual encontra opositores, de que devemos construir uma nova epistemologia a partir dos estudos afrocentrados.

Appiah (1997, p. 14) explora o “[...] papel da ideologia racial no desenvolvimento do pan-africanismo”, origem, a partir do nosso entendimento, do pensamento afrocentrado. Fundamentado num discurso crítico em relação aos intelectuais afro-americanos precursores do pan-africanismo – Crummell e Du Bois –, o autor sustenta que:

[...] a idéia [*sic*] do negro, a idéia [*sic*] de uma raça africana, é um elemento inevitável desse discurso, e que essas noções racialistas fundamentam-se em idéias [*sic*] biológicas precárias – e idéias [*sic*] éticas ainda piores – herdadas do pensamento cada vez mais racializado da Europa e dos Estados Unidos do século XIX. (APPIAH, 1997, p. 14).

Propõe, desse modo, que a política pan-africanista, cujas referências na África remetem a uma “história comum”, a uma “mesma e extensa memória” e à “herança social da escravidão”, precisa ser repensada, haja vista que o pan-africanismo não consegue transcender a concepção biológica de raça, embora essa tenha se revestido de uma noção sócio-histórica para atender à pauta de luta do movimento negro.

Segundo Appiah (1997, p. 22), a “[...] vinculação da raça ao pan-africanismo nos deixou um legado incômodo”, que se estendeu à negritude, “[...] principal movimento literário francófono africano e afro-caribenho de nosso século” (APPIAH, 1997, p. 28), o qual tinha como principais representantes Aimé Césaire e Léopold Senghor. Tanto o pan-africanismo como a negritude supunham a solidariedade racial dos negros:

Para a geração que teorizou a descolonização da África, portanto, a ‘raça’ foi um princípio organizador central. E, como esses africanos herdaram sua concepção de ‘raça’ basicamente dos precursores do Novo Mundo, entenderemos melhor a profunda intricação do pan-africanismo com essa concepção, se examinarmos, primeiramente, de que modo ela foi manejada no trabalho dos intelectuais afro-americanos que moldaram os elos entre a raça e o pan-africanismo. Essa histó-

ria tem sido contada com frequência [*sic*] no caso francófono – é muito difícil negar a centralidade da raça no desenvolvimento da *négritude* – mas tem seu equivalente anglófono. (APPIAH, 1997, p. 28-29).

A “invenção da África” baseada na ideia de um único povo foi um legado deixado por Crummell, segundo Appiah, e funciona como o pressuposto fundamental do pan-africanismo, assemelhando-se aos outros nacionalismos existentes e que se constituem como uma política cultural do Ocidente.

E a historiografia recente enfatizou reiteradamente os modos como a ‘herança nacional’ é constituída pela invenção das tradições, pela criteriosa filtração da torrente impetuosa dos acontecimentos históricos no curso suave de uma narrativa oficial e pela criação de um legado homogêneo de valores e experiências. (APPIAH, 1997, p. 93).

Não se pode presumir, segundo Appiah (1997), de uma unidade política, cultural ou mesmo intelectual da África, tendo em vista ser a complexidade da vida do continente a marca fundamental da história e da cultura africana com suas variadas tradições, espiritualidades, modos de ser e de pensar, línguas, povos, etc. Ao tentar desconstruir “o mito de um mundo africano”, Appiah (1997, p. 120) diz que:

[...] A razão de a África não poder presumir como dada uma vida cultural, política ou intelectual africana é que não existe tal coisa: existe apenas um sem-número de tradições, com suas relações complexas – e, com igual frequência [*sic*], sua falta de qualquer relação – umas com as outras.

É importante frisar que o legado europeu, consoante Appiah (1997), não necessariamente deve ser esquecido

na tentativa de se conduzir a luta para se buscar um pensamento próprio da comunidade africana ou mesmo uma identidade que possa traduzir o ser africano. Segundo ele, “[...] esquecer a Europa é eliminar os conflitos que marcaram nossas identidades; e, como é tarde demais para escaparmos uns dos outros, poderíamos, em vez disso, tentar colocar a nosso favor as interdependências mútuas que a história lançou sobre nós” (APPIAH, 1997, p. 110).

Abre-se, aqui, em nosso entendimento, um espaço para a interculturalidade crítica, na medida em que, ao fazermos nossas escolhas epistemológicas, podemos contar com experiências advindas de outras culturas, como a europeia, a asiática, a norte-americana e a latino-americana, dado que, para Appiah (1997, p. 192): “Só resolveremos nossos problemas se os encararmos como problemas humanos, decorrentes de uma situação especial. Não os solucionaremos se os virmos como problemas africanos, gerados pelo fato de sermos meio diferentes dos outros”.

Borges (1983) fala do “mito negro” como um problema que precisa ser desafiado por todos aqueles que não aceitam o determinismo de sua submissão. O negro, sujeito que introjeta o discurso do branco e o toma como próprio, seria, assim, o principal responsável pela “libertação” dessa criação mitológica que tem o branco como referencial para sua negação ou a afirmação de ser negro.

Tornar-se negra: percurso pessoal, acadêmico, militante e profissional

Minha experiência com a “negritude” se deu, inicialmente, pela via emocional, no âmbito familiar, provocando um problema durante a minha infância e juventude, pelo fato de não compreender e não aceitar aquilo que me fazia

“diferente” em relação aos demais membros da minha família. Meu cabelo e minha cor representavam as marcas identitárias principais que foram sendo construídas em mim através do olhar do “outro”, manifestos por meio de brincadeiras e outras formas de discriminação cotidianas, o que, por vezes, trouxe-me angústia, pois não me sentia preparada para lidar com aquelas manifestações racistas, as quais ainda não compreendia, mas que me inferiorizavam frente a meus irmãos e irmãs e, principalmente, interferiam na minha relação com as demais pessoas com as quais convivia na escola e na sociedade. A esse respeito, por analogia, Borges (1983, p. 26) comenta:

A marca da diferença começava em casa. O garoto, filho de homem negro e mulher branca, vivia cedo a experiência que fixava: ‘o negro é diferente’. Diferente, inferior e subalterno ao branco. Porque aqui, a diferença não abriga qualquer vestígio de neutralidade e se define em relação a um outro, o branco, proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se autodefinirá.

À medida que fui crescendo e deixando a infância, intensamente vivida, no passado, concentrei minhas energias naquilo que mais gostava de fazer depois que passei a fase do encantamento e das brincadeiras infantis: estudar. Aos 14 anos, já havia alcançado um grau de maturidade que me permitiu construir meu futuro profissional através da dedicação aos estudos. Como Luíza, do livro de Borges (1983, p. 48-49), posso dizer que “Minha afirmação sempre foi o estudo”, “Eu lia muito e a maioria dos meus colegas não gostava de ler”.

No entanto, confesso que houve um momento em que o estudo não foi suficiente para que eu mantivesse minha

autoestima elevada; sendo assim, passei por um longo percurso que, segundo Borges (1983, p. 40), significa a primeira fase da busca em se realizar o “ideal” almejado pelo negro, que é “sucumbir às punições do Superego”: “Aqui, o sentimento de perda de autoestima é o dado constante que nos permite unificar numa mesma categoria – Melancolia – as diferentes feições desta condição psicopatológica que denuncia a falência do Ego”.

Mas, contraposto a esse momento de “desrazão”, o negro conta com “[...] uma segunda alternativa: lutar, lutar mais ainda por encontrar novos caminhos” (BORGES, 1983, p. 43). A luta consiste no lugar onde a autoestima possa ser recuperada por meio da afirmação da existência como nossa e do nosso lugar como marca de onde se vive e se fala.

Embora tenha decorrido de minhas escolhas pessoais, a aceitação desse novo percurso não foi fácil, que incluiu a escola e a prática educativa. Aos poucos, fui construindo novas possibilidades que exigiram de mim um grau de maturidade ainda maior. Naquela época, aceitei o desafio de tentar minimizar o problema dos jovens estudantes envolvidos em diversos casos de “indisciplina” na escola, fato que aparentemente os colocava como principais responsáveis pelo fracasso do processo de ensino-aprendizagem.

Passei a enxergar toda aquela problemática que envolvia os alunos como uma forma de discriminação, uma repulsa cotidiana às origens, à maneira de ser, à linguagem dos discentes, enfim, como uma não aceitação de sua cultura por parte do corpo docente, que, teoricamente, deveria acolhê-los.

Assim, a fim de buscar novos fundamentos para a prática pedagógica na escola, ingressei na Faculdade de Direito, na qual desenvolvi uma pesquisa que versava sobre

a Lei nº 10.639/2003. A partir daí, minha história começa a mudar, tendo em vista que passei a compreender, através dos conhecimentos adquiridos e da prática educativa, certas questões que não tivera oportunidade de tratar anteriormente. Assim como Luíza: “Foi a primeira vez que discuti a questão do racismo – sem falar de mim, mas falando do assunto” (BORGES, 1983, p. 49).

Minha atividade como educadora passaria, a partir daquele momento, a incluir procedimentos pedagógicos que assegurassem a implementação da Lei nº 10.639; para tanto, passei a inserir a temática nas reuniões de planejamento pedagógico com o corpo docente e também a realizar atividades na escola que contemplassem a história e a cultura afro-brasileira e africana. “E começa, iconoclasta, a demolir os mitos” (BORGES, 1983, p. 59).

Restava-me, portanto, trazer para o debate com os docentes aquela nova oportunidade para a prática pedagógica, em que se percebessem as diferenças trazidas pelos alunos como uma oportunidade para a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que a lei, em si, não garantirá a mudança, mas a escola é o ponto de partida para se trabalhar a temática racial, em especial a escola pública, foco nesta pesquisa, por oferecer educação a grande parcela da nossa população constituída de afrodescendentes. Eles estabelecem em seus espaços cotidianos um diálogo que os leva à construção de suas identidades, fruto de relações pautadas, muitas vezes, pelo discurso ideológico dominante e que reproduz a desigualdade, a discriminação, o preconceito e o racismo. Cabe, então, à escola, transformar essa realidade para que cumpra sua função social perante as crianças e jovens que buscam na educação um modelo

para seu desenvolvimento como cidadãos. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 327).

Ainda em 2008, paralelo ao desenvolvimento da minha pesquisa de conclusão de curso, passei a participar do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial, promovido pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc). Essa participação resultou em um maior envolvimento com o trabalho de implementação da Lei nº 10.639, inclusive quando exerci a função de diretora do Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) Prof. Moreira Campos.

Meu ingresso, no final de 2011, na Coordenaria Especial de Políticas Públicas para a Igualdade Racial (Ceppir) e no Movimento Negro do Partido Democrático Trabalhista (PDT) foi ainda mais fundamental para uma compreensão aprofundada da questão racial no nosso país e para as minhas descobertas relacionadas ao “ser negra”:

Um novo ideal de Ego que lhe configure um rosto próprio que encarne seus valores e interesses, que tenha como referência e perspectiva a História. Um ideal construído através da militância política, lugar privilegiado de construção transformadora da História. Independente de modos de compreender o sentido da prática política, seu exercício é representado para o negro como o meio de recuperar a auto-estima [*sic*], de afirmar sua existência, de marcar o seu lugar. (BORGES, 1983, p. 44).

Em agosto de 2013, retornei ao trabalho como docente, atuando em escolas do ensino fundamental e médio. Dividida entre o desejo de ensinar o que havia aprendido durante a minha trajetória acadêmica e de militante e o “engessamento” curricular, passei a produzir um discurso

que considerava verdadeiro e emergente e sobre o qual comecei a formular minhas hipóteses para meu novo projeto de pesquisa.

Contribuições da perspectiva intercultural crítica na resignificação da negritude

Em Munanga (2015), é o conceito de negritude que vai ser trabalhado. Cabe lembrar que tanto a negritude como o pan-africanismo são “[...] expressões pertinentes de volta às origens, fundamentadas principalmente no postulado da identidade cultural de todos os africanos negros” (MUNANGA, 2015, p. 45), as quais foram concebidas fora da África (Estados Unidos e França), embora depois tenham se alastrado para a África Negra e para os negros da diáspora, isto é, os negros americanos.

A negritude firmou seus objetivos ao longo de um percurso histórico iniciado através de três fases distintas, mas inter-relacionadas: em primeiro lugar, movimento literário e cultural de busca da identidade cultural e valorização do passado, aproximando-se do pensamento africano afrocentrado; em segundo, luta em favor da emancipação dos povos oprimidos (“ação política”), que corresponde à proposta essencial do pan-africanismo; em terceiro, finalmente, o diálogo com outras culturas e repúdio ao ódio, mediante o apelo a uma revisão das relações entre os povos para que chegassem a uma civilização não *universal* como extensão de uma regional imposta pela força – mas uma civilização *do universal* –, objetivo que, em nossa proposta atual, corresponderia ao interculturalismo crítico.

Dois questionamentos políticos fundamentais feitos por Munanga (2015, p. 17-18), citando Pereira, poderiam derivar do exposto anteriormente para pensarmos a nossa

realidade atual e os “usos e sentidos” para a negritude em relação ao primeiro objetivo apontado:

Em primeiro lugar, coloca-se a espinhosa questão de saber se os negros seriam capazes de construir sua identidade e sua unidade baseando-se somente na pigmentação da pele e em outras características morfológicas do seu corpo, numa sociedade em que a tendência geral é fugir da cor da pele ‘negra’ [...]. Em segundo lugar, poderiam os negros construir sua identidade com base numa cultura já expropriada e cujos símbolos fazem parte da cultura nacional?

Em relação ao segundo objetivo, um outro questionamento surge para os nossos dias advindo do pensamento de Munanga (2015, p. 17-18):

[...] Aqui se situaria o discurso da elite negra dominante, que, ao fazer uma seleção nos conteúdos da memória, retém, principalmente, a ‘negritude’ como base na formação de sua identidade contrastiva em oposição à identidade do opressor. A questão que se coloca é saber por onde deva passar o discurso sobre essa identidade contrastiva do negro, cuja base seria a negritude; passaria pela cor da pele e pelo corpo unicamente ou pela cultura e consciência do oprimido?

Quando o que passa a gerar os questionamentos é a confusão entre raça e classe, abre-se, por intermédio da colocação de Munanga (2015), um ponto para reflexão, o qual consideramos importante para a nossa compreensão da negritude como participação efetiva dos discentes e docentes na construção de suas subjetividades e na compreensão da cultura não como algo prescrito, mas como uma possibilidade a se construir, tendo em vista que a desvalorização

do negro colonizado e da sua cultura passa pelo racismo doutrinal (discurso científico, pensadores iluministas, etnologia, antropologia, etc.) e pelas práticas racistas coloniais valorizadas pela educação, compondo uma linguagem de gestos, ideias e silêncios, que, segundo Munanga (2015, p. 14-15), são frutos do racismo colonial:

No mesmo momento em que aumenta o interesse em recorrer aos conceitos de identidade e negritude no movimento negro contemporâneo da diáspora, surgem dúvidas e perguntas. Afinal, o que significam a negritude e a identidade para as bases populares negras e para a militância do movimento negro? Se alguns entendem a negritude e a identidade como um movimento político-ideológico, outros se perguntam se não seria uma forma de racismo do negro contra o branco, um racismo ao avesso. [...] Há quem se pergunte se no Brasil seria possível a existência de uma identidade dos negros diferente das dos demais cidadãos. Outros chegam até a indagar se as ditas negritude e identidade negra não poderiam ser vistas como uma divisão na luta de todos os oprimidos?

Ou ainda: será possível a participação dos negros na sociedade brasileira sem a solidariedade de todos os oprimidos brancos e outros? Diante dessa gama de questionamentos suscitados, esse último me parece especialmente importante, pelo fato de representar uma dúvida também para a comunidade escolar com a qual ainda convivo: mas, afinal, o que é ser negro/a? Em um país em que as pessoas, em sua maioria, optam pela categoria “parda”, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as quais, sem saberem, “tornam-se” negros/as, como concluir sobre a “identidade/etnia” de cada respondente?

A contribuição fundamental para esse dilema racial vivenciado por muitos estudantes e professores brasileiros e brasileiras passa por uma mudança de paradigma, que se deu a partir da leitura de Gadea (2013, p. 22), quando, em estudo crítico das relações raciais na contemporaneidade, oferece-nos uma oportunidade de romper com os conceitos próprios da representação de negritude recorrentes no Brasil, propondo-nos:

[...] visualizar na prática cotidiana, nas sociabilidades e relações raciais os contornos atuais do que significa a negritude e as dinâmicas coadjuvantes da discriminação, partindo-se da premissa de que o próprio sistema de classificação racial é constituído nos conflitos e negociações em torno da ‘cor’, sendo importante prestar atenção às diversas formas que se vivencia a ‘ideologia racial’ nos diferentes contextos e situações em que faz aparição.

Desse modo, Gadea (2013, p. 92-93) problematiza os nexos usuais sociológicos e políticos existentes entre negritude e africanidade ou “pensamento afrocêntrico” proposto por Asante (2009), através de quatro pontos importantes: em primeiro lugar, o perigo da homogeneização a partir da ideia de “uma identidade étnico-cultural”; em segundo, a proposta epistemológica, que fala a partir de um lugar epistemológico – a África Negra –, desprezando a interação entre vários ambientes e situações da contemporaneidade; depois, a centralidade dos atributos culturais e históricos não comporta os jovens em situação de urbanidade – novas “sociabilidades” e “processos de individualização”; por último, Gadea (2013, p. 93) afirma que “[...] ‘respeito à tradição’, entendida como recurso cultural de coesão social em torno da africanidade, parece ‘invisível’ a partir de uma crescente secularização social e escassa ênfase na ‘espiritualidade’ e na adesão religiosa de matriz africana”.

Complementando o pensamento do autor, Borges (1983, p. 77) diz que no Brasil:

[...] nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide [*sic*] e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer tipo de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.

Dessa forma, compreende-se que ainda se mantém, no Brasil, a necessária articulação que a negritude teria com o racismo e com as falas do senso comum que atribuem ao negro marcas de inferioridade ligadas à cor da pele e à ascendência afro. Contrário às representações do negro nas sociedades onde desenvolveu sua pesquisa, Gadea (2013, p. 21) nos informa que “[...] As marcas da negritude já não são simples marcações identitárias, mas sim ‘espaços’ a serem ‘(des)colonizados’; trincheiras plurais”.

Appiah (1997, p. 96) diz que não só a África é prove-niente de uma invenção, a qual foi assumida pelo pan-africanismo e pela negritude, como também a própria ideia do “negro” surge como resquício do imperialismo colonial:

O ‘negro’, escreve Fanon, ‘nunca foi tão negro quanto a partir do momento em que foi dominado pelos brancos’. Mas a realidade é que a própria categoria do negro é, no fundo, um produto

européu, pois os ‘brancos’ inventaram os negros a fim de dominá-los. Dito de maneira simples, o curso do nacionalismo cultural da África tem consistido em tornar reais as identidades imaginárias a que a Europa nos submeteu.

Antonacci (2015, p. 334) nos traz seu pensamento sobre a (de)colonialidade de corpos e saberes, tema que será útil neste trabalho, devido à escolha da escola como campo a ser trabalhado e dos sujeitos envolvidos (discentes e docentes), e à desconstrução da imagem do negro, como proposta por Appiah (1997), Borges (1983) e Gadea (2013):

Sem pensar que milhares de povos e grupos culturais ficaram à deriva de racionalidades etnocêntricas, é possível interagir com corpos e tradições vivas nas ‘dobras’ da produção do Ocidente. Além de silêncios e preconceitos eurocêntricos ante Outros, apreende-se pulsares de emanações extraocidentais, reinventando modos de vida na contramão de nossas dicotomias. Sem viverem oposições disjuntivas cultura/natureza, corpo/saberes, arte/vida, povos e culturas africanas, ameríndias e de suas diásporas, renovando-se diante de práticas imperiais, atravessaram a modernidade. Ainda que ignoradas e catalogadas como índices de raças inferiores, arte e literaturas subestimadas persistem em *performances* e esparsos sinais vitais ‘entre-lugares’, atualizando alteridades e espaços de autonomia.

A Lei nº 10.639, que modificou as bases da educação nacional com o princípio de que as escolas deveriam inserir em seus currículos a história e cultura africana e afro-brasileira, representou, dentro dessa atual perspectiva, uma nova possibilidade para a construção de saberes que respeitem a diversidade e a complexidade do pensamento,

abrindo uma perspectiva importante nas questões relativas ao currículo e à criação desses “espaços de autonomia” na escola.

Desse modo, fica patente a necessidade de compreendermos, a partir dos saberes dos docentes e discentes e das práticas desenvolvidas no contexto escolar, como se dá o processo de reconhecimento e afirmação da negritude como categoria fundamental da experiência negra na escola.

Considerações finais

Na esteira do pensamento de Gadea (2013), que considera que devemos ultrapassar o significado sólido e estável para a negritude, superando os modos mais comuns de representação, é que finalizamos esta pesquisa, que tem o espaço escolar, um lugar de “entre-saberes”, como fundamental para o diálogo intercultural mediante práticas que privilegiem menos os conteúdos e mais os processos relacionados ao ensino-aprendizagem, em especial aqueles voltados para a percepção “identitária” dos estudantes.

O discurso da negritude ganha contornos indefinidos e plurais nesse espaço de sociabilidade que é a escola e se mostra útil para a valorização dos sujeitos envolvidos, tanto negros como não negros, permitindo o fortalecimento e a construção de subjetividades que consigam produzir saberes a partir de suas próprias realidades e, através deles, em consonância com outros saberes, atuar de forma transformadora na sociedade, realizando, assim, o propósito de uma “civilização *do universal*”, como pretendia a negritude em sua terceira fase.

A partir de Appiah (1997), que diz que “toda identidade humana é construída e histórica” e que as “convenções

da narrativa” produzem o africano como um ser prescrito, defendemos que a raça não se constitui como uma base segura para a constituição de uma identidade ou de uma unidade africana que se pretenda reconstruir. Criar uma cultura política para a África, baseada essencialmente no racismo, só enfatiza as histórias que foram inventadas acerca do mundo africano, que insistimos em repetir e à qual nos conformamos.

Finalmente podemos concluir que, a partir dos estudos (de)coloniais e da colaboração de outros autores, defendemos o argumento de que a Lei nº 10.639 é um princípio norteador para a educação das relações étnico-raciais e pode ser um caminho necessário para a ressignificação de saberes e para o desenvolvimento de novas subjetividades na escola.

Referências

ALBUQUERQUE, M. M. Ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas. In: SANTOS, F. K. S. (Org.). *Abrindo trilhas para os saberes: formação humana, cultura e diversidade*. Fortaleza: Seduc, 2009. p. 320-331.

ANTONACCI, M. A. *Memórias ancoradas em corpos negros*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2015.

APPIAH, K. A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: nota sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BORGES, N. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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

GADEA, C. A. *Negritude e pós-africanidade: críticas das relações raciais contemporâneas*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. (Org.). *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: UFBA, 2009. p. 13-73.

GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 2013.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: SEMINÁRIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. *Anales...* La Paz, 2009.

HISTÓRIA, MEMÓRIA E PERMANÊNCIAS CULTURAIS DE MATRIZES AFRICANAS NAS PRÁTICAS DE CURA EM ARATUBA-CE

*Mayara Martins de Lima Silva
Edson Holanda Lima Barboza*

Introdução

Sabemos que, como brasileiros, somos um encontro de raças, somos um país mestiço e pluriétnico. Assim, desse encontro/confronto somos quase todos afrodescendentes ou afro-brasileiros. Cientes dessa realidade, precisamos buscar fora da rotina do trabalho escravo as tradições culturais que ainda hoje se fazem presentes em nossa realidade. Por muito tempo, mitos e preconceitos esconderam a história desses povos subalternizados, sem que a memória oral pudesse ser valorizada, ensinada ou registrada através da escrita.

Daí a necessidade de apresentar ao leitor histórias de nossos antepassados, quando o negro deixou marcas perceptíveis em nossa cultura: nas artes, na culinária, nas crenças religiosas, enfim, demonstrou que, mesmo sujeito a limitações impostas pelo sistema escravista, construiu seus valores e costumes, o que lhe permitiu conquistar espaços de autonomia. Dessa forma, associar o negro apenas à escravidão segue uma lógica perversa, em contraste com suas experiências na sociedade, no trabalho, nas práticas culturais e na luta contra a discriminação, sendo necessário pensar as motivações que levaram as matrizes africanas à invisibilidade na cultura aratubense.

Partindo do pressuposto de que os estudos da atualidade sobre a identidade cultural mostram que ela é sempre

incompleta, isto é, que ela forma-se e transforma-se continuamente (HALL, 2006), analisamos as fragmentações na formação identitária brasileira e a participação das matrizes culturais africanas, o que nos fez perceber o discurso europeu moderno racial e patriarcal, de conceitos racializados; o que faz ser necessário o pensar descolonial, desvinculado de conceitos exclusivamente ocidentais, assegurando a diversidade de memórias e saberes, com uma postura crítica e sensível diante do estudo da formação identitária brasileira, cearense e aratubense, não para quantificar a presença africana, mas para dar visibilidade à presença do negro e de sua cultura em nossa sociedade, através das religiões de matrizes africanas e suas mediações com a cultura popular local.

Não podemos esquecer que o exercício prático de políticas voltadas para ações afirmativas para colocar brancos e negros em níveis mínimos de igualdade é uma conquista de um longo processo histórico de lutas, em que movimentos sociais desenvolveram propósitos de rever as teorias, visões históricas, discrepâncias e mentalidades a respeito dos povos africanos e afrodescendentes, implantadas de forma negativa há até pouco tempo.

Desse modo, buscamos enfatizar a significância das matrizes africanas na construção da cultura cearense, abordando as permanências de manifestações culturais no Maciço de Baturité e em Aratuba; com essa reafirmação, pretendemos combater a discriminação e o preconceito a essa etnia, aperfeiçoando o exercício da cidadania rumo à conscientização da valorização da diversidade cultural entre os povos que compõem o Ceará e o município de Aratuba¹.

¹ “Aratuba é um nome de origem indígena que, na língua tupi, significa abundância de pássaros. Está situada no Ceará, na Serra de Baturité, numa altitude de 830 metros e a 132 quilômetros de Fortaleza. Atualmen-

É de fundamental importância entendermos como o patrimônio cultural não constitui-se apenas de um conjunto de objetos ou monumentos que expressam materialmente as relações da sociedade com o seu passado, nossa percepção abrange também as faces ditas imateriais do patrimônio cultural, com destaque para a oralidade e os saberes populares. Aqui chamamos a atenção para o fato de o patrimônio cultural permanecer vivo nas pessoas. Contudo, nem sempre essas presenças culturais foram expostas ou manifestadas livremente, já que muitos indivíduos, por serem de matrizes africanas, foram submetidos a padrões de comportamentos ditados por outros que se apresentavam como superiores.

É igualmente importante compreender que o objetivo principal é constatar a presença negra na formação identitária de Aratuba, seja como escravizada ou como livre. O fato é que participaram do crescimento econômico e da vida cotidiana, contribuindo com a cultura que hoje compõe o aratubense. A pesquisa segue sinais e detalhes que apresentam possíveis novas interpretações (GINZBURG, 1989), o que reforça o método indiciário e o comprometimento de contar a história de pessoas envolvidas com a cultura popular, cuja soma de relatos poderá dar possibilidades de identificação, no caso aqui a identificação da presença negra na formação sociocultural da cidade.

Ceará-Aratuba: formação identitária

Elementos culturais não se perdem totalmente, mesmo em situações como a diáspora africana, ficam vivos nas

te, a população de Aratuba é de 11,5 mil habitantes (32,7% na zona urbana; 67,3% na zona rural). Sua área é de 114,785 km², latitude 4°25' e longitude de 39°03', com clima tropical subquente úmido de temperatura média de 24°C a 26°C" (XEREZ, 2008, p. 55).

pessoas. A partir dos deslocamentos, os fragmentos das identidades compõem novos referenciais que influenciam diferentes características em diversos momentos de vida em um indivíduo. O fato é que sua identidade vai ser modificada continuamente.

Quando analisamos a cultura cearense, encontramos a participação de matrizes culturais africanas e indígenas, suas tradições estão vivas até os dias atuais, apesar de camufladas. Contudo, ao observar os discursos oficiais a respeito das culturas africanas, afrodescendentes e indígenas, encontramos narrativas que negam suas presenças e importância, postura que tem contribuído para a invisibilidade das culturas subalternas no processo de composição da identidade cearense.

O negro não era percebido como um ser portador de subjetividade pelas elites econômicas e políticas. Viam-no como mão de obra para alavancar a economia do país, menosprezando, inclusive, a participação e as lutas dos negros no processo abolicionista. Afinal, ao contrário da versão senhorial, a abolição só foi possível porque aqueles que foram escravizados não conviveram de forma passiva com o destino que os senhores lhes davam; mesmo com as limitações, buscavam construir sua autonomia, superar as adversidades e mudar sua condição social.

Está posto que a história da escravidão e da abolição no Brasil foi então apropriada como objeto de uma memória oficial, em torno das designações raciais e de suas relações com o processo de definição de identidades sociais. Quando se trata do período pós-emancipação, tem-se acesso às designações raciais como via de acesso aos ex-escravizados, isto é, muitos, ao verem um negro, associavam-no ao ex-escravizado ou descendente de um ser que havia estado nessa condição de “mercadoria”, o que reforçou a associação entre

negritude e escravidão, contribuindo para que muitas pessoas negassem suas raízes.

Após 1988, essas premissas enfrentaram um novo contexto, devido ao reconhecimento constitucional dos direitos de povos remanescentes de quilombos e indígenas. Hoje a ênfase é dada à diversidade; longe da hierarquia marcada pela superioridade de uns em detrimento da inferioridade de outros, o que não é fácil diante do preconceituoso.

Diante dos embates entre narrativas oficiais e populares, a história oral tem sido um instrumento na reconstrução de narrativas sobre povos subalternos repletos de estratégias de sobrevivência e de resistência, permitindo a emergência de vozes e memórias subterrâneas (POLLAK, 1989) que passaram séculos sendo oprimidas por camadas de discursos oficiais. As diferentes culturas e grupos étnicos precisam ter suas identidades e memórias preservadas, para que tenham garantido o direito à diversidade, o que só será possível com a superação de discursos europeus modernos, raciais e patriarcais (MIGNOLO, 2008).

Nesses embates, a questão da identidade cultural merece atenção especial. Segundo Stuart Hall (2006, p. 38-39):

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processo inconsciente, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo 'imaginário' ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada' [...]. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento.

Assim, perceber a identidade cultural como um processo que está em construção permite questionar os discursos

sos que negaram historicamente a contribuição e até mesmo a presença do negro no cenário cearense.

O pioneirismo da abolição na província do Ceará contradiz a ideia supostamente humanista, afinal muitas alforrias foram remuneradas pelo Fundo de Emancipação, criado através de impostos cobrados nas negociações envolvendo o cativo. O tráfico interprovincial e as migrações decorrentes das secas reforçaram a noção de um Ceará sem escravizados e sem negros (BARBOZA, 2016). Mesmo com esses discursos, no decorrer do século XX as evidências da cultura negra não foram silenciadas, principalmente entre as camadas populares, que apresentam forte traços étnicos de culturas negras e indígenas (RATTS, 2009).

Destacamos a persistência da presença negra nas tradições que vêm sendo transmitidas oralmente ao longo dos séculos. Essas heranças constituem memórias vivas. Contudo, documentos escritos também podem ajudar no processo de rastreamento da cultura e da presença negra no município de Aratuba, de maneira específica, e no estado do Ceará, de maneira geral. Como percebemos no registro do jornal *O libertador*, editado pela Sociedade Cearense Libertadora²:

Ao velho Coronel Paiva,
Meu amado ex-senhor, li nos jornais da capital
uma publicação de Vcê. a meu respeito, e antes

² No Ceará, é notória a exaltação dada a Francisco José do Nascimento, conhecido como Dragão do Mar. Ele foi o representante dos jangadeiros que aderiram ao movimento abolicionista que, em janeiro de 1881, fecharam os portos de Fortaleza ao embarque de escravizados. Contudo, além deste já existiam tantos outros empenhados em lutar contra a violência escravocrata, como José Amaral, José Teodorico da Costa, Antônio Cruz Saldanha, Alfredo Salgado, Joaquim José de Oliveira, José da Silva, Manoel Albano Filho, Antônio Martins Francisco Araújo, Antônio Soares Teixeira Júnior, que fundaram a Sociedade Libertadora Cearense em 1880, com 225 sócios, sob a liderança de João Cordeiro. Para divulgar seus ideais, em 1881 criaram o jornal *O libertador*.

que eu tivesse tempo de lhe responder apareceu no *Libertador* um engraçado que, servindo-se do meu nome, declarou que eu achava no Grande Hotel Chinez no Rio de Janeiro, o que é falso. Eu fui sua escrava e em sua casa sempre passei bem: almoçava pau, jantava peia e merendava chiqueirador. Além disso, Você. andou dando-me uns beliscões e me dizendo umas promessas que nunca cumpriu. Por tudo isso, já bastante doente, devido ao mau cheiro de sua boca, resolvi bater a linda plumagem e eis-me na terra do café sob a proteção do grande libertador Antônio Cruz no Coité. Se quiser que lhe mande umas bananas e umas atarrachadas, e uns abacates me escreva no primeiro correio que satisfarei os seus desejos. Adeus, coronel, disponha da sua ex-escrava, ex-criada e ex-amiga.

Anacleto Rosa de Paiva. Coité, 28 de abril de 1886. (O LIBERTADOR, 1986, p. 3).

Percebe-se a ironia com que Anacleto se dirige ao seu ex-senhor (Sr. Paiva), quando diz “[...] em sua casa passei bem: almoçava pau, jantava peia e merendava chiqueirador”, evidenciando a violência do sistema escravocrata na província do Ceará. No entanto, ela destaca que em Coité havia pessoas também engajadas no movimento abolicionista, como é o caso do mencionado Antônio Cruz, quem lhe acolheu. Se há relatos de pessoas na defesa da abolição, no suporte a escravos fugidos, é porque o número não é tão reduzido como informavam os históricos de Aratuba até então. Existe uma quantidade de dados ainda mais relevante que comprova a presença negra em Coité, hoje Aratuba, indivíduos que contribuíram e contribuem para a formação identitária local.

A participação negra no Ceará e em Aratuba

No início do século XIX, grande era o número de negros nas terras cearenses, 60,7% de uma população total de 77.375, isso somando-se pretos e pardos livres. Já a população “negra e parda cativa” (FUNES, 2000) somava 12.254, ou seja, 15,8% da população. Assim, a presença negra era visível, não relacionada ao cativo, já que a ocupação do Ceará se deu de forma diferenciada das demais áreas açucareiras do Nordeste, onde a pecuária não exigia tanta mão de obra como nas sociedades de engenho, e é exatamente isso que consolidará a província como um espaço atraente para homens livres, em grande maioria “pobres, negros e pardos” (FUNES, 2000), que, junto com as demais etnias, compuseram a identidade cearense. É possível que pessoas que não reconheçam a batalha diária de um ser humano que foi escravizado para acumular riqueza para seu patrão aplaudam com orgulho o pioneirismo cearense (abolição em 1884), esquecendo-se de como essas vidas eram mantidas em cativeiro desde o período colonial, controlando as atividades, o trabalho, os prazeres, suas práticas sexuais e sua vida familiar.

Para os fazendeiros do Ceará que possuíam escravizados, além do lucro, possuir cativos rendia *status* social, já que representava ter “posses”, condições financeiras, enfim, destacada posição social. Não era à toa que notícias de jornais traziam o número de cativos que uma família possuía: “Há três dias chegou de São Francisco o Sr. Capitão João Teixeira Bastos com sua família composta por trinta e três pessoas, inclusive oito escravos” (CEARENSE, 1877, p. 3).

Assim, faz-se relevante mencionar Aratuba e a chegada da “família Pereira”, que, apesar do contexto diferente, não era composta por retirantes, como a família do Sr. Capi-

tão João Teixeira Bastos, mas há o destaque da mobilidade da família junto com o seu número de cativos pertencentes. Tal fato se deu quando o Capitão José Antônio Pereira, natural de Cascavel, adquiriu por compra do Sargento José Saraiva, no ano de 1828, a faixa sul da Serra de Baturité, terreno pertencente à Sesmaria do Capitão-Mor João de Freitas Araújo, e no ano seguinte o Capitão João José Pereira, filho do mencionado Capitão José Antônio Pereira, veio iniciar a construção de uma propriedade no terreno, ainda com o nome de Coité (primeiro nome de Aratuba). Ao chegar, acompanhado de dez escravos, deu início ali aos serviços projetados: construção e plantações de cafeeiros, canaviais e fruteiras, que constituíam a maior fonte de riqueza daquela zona (ARATUBA, 1995).

Certamente, pelo fato de a agricultura ser praticada em apenas certo período do ano (cottonicultura, cafezais, canaviais), não era necessário nem “compensador” para os fazendeiros possuir um grande número dessa valiosa “mercadoria” em Aratuba. Portanto, além de negros escravizados, ostentados como símbolo de *status*, negros e pardos livres também foram incorporados na lavoura e em outras atividades econômicas.

A produção agrícola “moderna” depende de técnicas e de usos de máquinas para o preparo da terra (adubar, semear, pulverizar inseticida, irrigar e até colher), todavia a agricultura antiga ou arcaica era caracterizada pelo uso da força, com técnicas rudimentares e dependentes de condições climáticas. Nesse uso da força na agricultura em Aratuba, no século XIX encontramos a presença marcante do negro, o que nos faz entender a cultura do sujeito aratubense hoje como um produto de composições, de engajamentos que atravessaram fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações de posições

dominantes e subalternas (HALL, 2009). Não queremos dizer que Aratuba é ou foi um município formado por nobres partidários de regimes escravos, e sim que há indícios de famílias que, aqui chegando, passaram a desenvolver trabalhos na lavoura, nos engenhos, nas plantações açucareiras, sem falar nos serviços domésticos, que, para a época, eram desenvolvidos principalmente por mão de obra escrava.

Aratuba contrasta por seu clima ameno e abundância d'água, propiciando-nos culturas nobres como a do café e dando-nos, assim, no final do século XIX e início do século XX, um excelente período de prosperidade econômica, apesar das muitas dificuldades de transporte para escoar suas safras.

A presença do negro, escravizado ou livre, foi bastante relevante na produção do café, principalmente nos momentos de limpeza do terreno e na colheita. Essa produção se concentrava mais evidentemente na serra, onde o clima era ameno. Com isso, os negros que moravam afastados dessa área subiam e desciam todos os dias para limpar ou colher o café.

O esforço do negro na labuta diária é notório na cidade supracitada, o registro dele como escravizado é mínimo, cabendo também sua análise como trabalhador livre, portador de alguma “proteção”. O município possui terra fértil e de boa condição climática, favorável a diversos tipos de lavouras, inclusive a plantações de canaviais. Temos registros da produção da cana desde 1832, quando o Capitão João José Pereira montou o primeiro engenho de madeira, onde a moenda era utilizada por “trabalhadores” (não identificados como escravos ou livres, o que temos de registros dos Pereiras sobre seus dependentes são os dez escravos já mencionados anteriormente). O maquinário para substituir a moenda veio de Pernambuco, em 1865, e até hoje per-

manece como produção ativa do município, chegando a um elevado nível de produção de aguardente: *Pingo de Ouro*, conhecida em todo o maciço.

A maioria desses canaviais hoje fica na localidade de Pindoba (pequena localidade da cidade, mas que um dia foi distrito), onde ainda é possível localizar a casa-grande, a senzala (quarto no térreo que moradores afirmam ser a antiga senzala, segundo informação oral), o engenho e o canavial.

Com a produção da cana-de-açúcar, abriu-se um leque de oportunidade para fabricação de vários produtos até os dias atuais na localidade, como cachaça, mel, rapadura, tijolo de cana, batida, etc. Essa cultura favoreceu o crescimento da oferta de postos de trabalho entre os gêneros, por exemplo, enquanto o homem fica com o plantio, a retirada da cana e a fabricação da cachaça, as mulheres enchem os vidros, colocam o rótulo e preparam para a venda, tudo de forma manual. Segundo relatos, antigamente o trabalho mais pesado ficava para o negro, condição que possibilitava possuir uma fonte de renda para sua sobrevivência e de suas famílias.

Dessa forma, vários são os aspectos de representatividade do patrimônio histórico e cultural que apontam para sua relevância na historicidade local, já que, frequentando diferentes ambientes para produção de mantimentos, o trabalho do negro, junto com o modo de produção do sertanejo, consistia num modelo bastante tradicional, em que as famílias participavam ativamente do trabalho, formando uma economia/agricultura familiar.

Sabemos ainda que por muitos anos o Ceará se dedicou à cotonicultura, transformando-a numa de suas principais fontes de renda. Aratuba também não ficou de fora, sua produção não era grande, mas cabe destacar a fazenda da família Aquino Pereira, localizada na comunidade Vazantes, dirigida pelo Sr. José de Aquino Pereira (1867-1924).

O algodão de Aratuba era levado para a usina de beneficiamento em Capistrano-CE, que era propriedade do Sr. Leonel Jucá, e também para a Indústria Colares de Algodão em Itapiúna-CE, que era propriedade do Sr. Idelfonso Colares, amigo de muito tempo da família Aquino. Havia também o sistema de meeiro de algodão, em que o proprietário entrava com o terreno e a semente, e o sócio partia com o trabalho.

Há, porém, “os dois lados da moeda”, para os grandes proprietários, o algodão era um fator de prosperidade que só trazia lucro e riqueza. Entretanto, para os negros e trabalhadores dessas fazendas, o algodão permitia somente a sobrevivência. O que eles ganhavam da venda desse produto só dava para pagar as dívidas e sustentar a família.

Foi através dessa sobrevivência que constituíram famílias. Mesmo sendo essas famílias sujeitas às exigências esmagadoras dos seus senhores ou patrões, funcionavam também como espaço para preservarem suas culturas, de modo que essas formações familiares possibilitaram persistências de tradições.

Nesse ambiente, a identidade negra hoje é atravessada por outras formas de identificação, mas que não perdem as suas peculiaridades, como é o caso das rezadeiras/benedeiras, curandeiras, videntes de Aratuba, que trazem sinais de uma identidade diaspórica ainda presente nos dias atuais.

Rezadeiras, videntes e práticas de cura em Aratuba

Atualmente, alguns fragmentos da cultura negra podem ser identificados nas tradições culturais do povo de Aratuba. Desse modo, vamos analisar as permanências da cultura negra nas práticas religiosas e de cura exercidas pelos chamados curandeiros, rezadeiras e videntes.

O ofício das rezadeiras geralmente é transmitido através de parentes próximos. No entanto, encontramos no relato de algumas o dizer de que tinham adquirido esse conhecimento através do “dom de Deus”. Além de rezadeiras ou benzedadeiras, como são chamadas, também encontramos em Aratuba curandeiros(as) e videntes.

Na pesquisa³, além das curas de mau-olhado, ventre caído, quebrante, dor de dente, nervo trilhado, etc., encontramos rituais de cura contra inveja (ramo), para aparecer objetos e animais furtados, reaver conciliações entre casais, melhorar a vida financeira (se for o caso de algum trabalho ter sido feito com essa pessoa), enfim, o que elas afirmam é que só tiram feitiços, não colocam, contudo ressaltamos que a pesquisa ainda está em andamento e que muito ainda temos a descobrir sobre a prática das rezadeiras de Aratuba.

No levantamento que estamos fazendo sobre as rezadeiras do município, levamos em conta o mapeamento em nucleadas⁴. O contato inicial com os depoentes permite alguns questionamentos, tais como: qual a diferença entre as benzedadeiras e o vidente? Quais as referências religiosas que são incorporadas em suas práticas?

O relato de um entrevistado, Seu Raimundo⁵, que se autodenomina vidente, explica: “*A benzedeira dá a cura; o vidente, além da cura, diz onde está o problema*”. As pessoas ainda falam, segundo ele, que ele é feitiçeiro, macumbeiro.

³ A pesquisa de mestrado está em andamento. Na fase atual, estamos fazendo os contatos iniciais com os depoentes e realizando entrevistas prévias de caráter informal para posterior registro. Todas as entrevistas foram realizadas por Mayara Silva entre os meses de julho e setembro de 2016.

⁴ Consiste inicialmente na extinção de pequenas escolas rurais ou classes isoladas, com a consequente redistribuição dos alunos em escolas maiores, visando às melhores condições de socialização dos alunos e vivências interpessoais mais ricas (XEREZ, 2008).

⁵ Raimundo, 57 anos, vidente, morador de Aratuba.

Ele afirma que não, pois não coloca feitiço para prejudicar as pessoas, “mas tira”.

Não sabemos se esses relatos de feitiço em Aratuba vêm da transmissão de aspectos misteriosos entre os ditos videntes, do fato de possuírem mesas e “quartos” para determinados trabalhos, o fato é que, após o relato do problema, as pessoas indicarão qual rezadeira pode servir ou ajudar a quem a procura. Nesses quartos, há santos e orixás, segundo Dona Luizinha, que ainda afirma: “*Quando é reza, não cobro, contudo, se for para usar os astros, aí eu cobro*”⁶.

Para auxiliar na análise, dialogamos com os conceitos de rezadeira e curandeira elaborados por Loyola (1984, p. 94):

[...] a rezadeira é aquela mulher que em seus rituais usa somente rezas do catolicismo, é caridosa, não roga praga e freqüenta [*sic*] a Igreja Católica, ou seja, limita-se a rezar e fazer cruces na cabeça do cliente. Enquanto a curandeira é feiticeira, se utiliza de trajes especiais, se reveste de gestos, usa implementos religiosos.

Na visão das pessoas de Aratuba, as rezadeiras são de rezas fortes, curam mesmo; segundo elas, essa é uma prática antiga. Apesar de nos relatos levantados até aqui a diferença entre rezadeira, curandeira e vidente não ter ficado bem demarcada, a relação apontada por Loyola (1984) entre a rezadeira e as práticas do catolicismo indica um caminho interessante para a continuidade de nossas reflexões.

Os rituais compõem uma mescla de reverência às entidades de matrizes religiosas africanas e cristãs. Em geral, até mesmo como estratégia de defesa contra o preconceito e as perseguições, é a dimensão do cristianismo que ganha

⁶ Dona Luizinha, vidente, moradora de Aratuba.

primeiro plano, com destaque para gestos referentes à figura da cruz, materiais da natureza e objetos pessoais:

Para compor o ritual de cura, as rezadeiras podem utilizar vários elementos: ramos verdes, gestos em cruz feitos com a mão direita, agulha, linha, pano e reza. Esta é executada na presença do cliente ou a distância. Neste caso, pode ser usada uma fotografia, uma peça de vestuário, ou pode apenas rezar pela intenção de alguém que se encontra distante. (SANTOS, 2007, p. 197).

Notamos nas entrevistas feitas até então uma preocupação de esconder elementos de outras religiões, o que nem sempre é possível, afinal aparecem termos em suas falas, tais como: encantados, carregado, feitiço, olhado, etc. Sem esquecer o fato de que, na fala do Sr. Raimundo, encontramos referências aos rituais de iniciação: *“Tive que fazer jejum sério mesmo e tenho sete cruz feita de gilete em minhas costas”*. Há ainda o vínculo com uma mãe de santo (que o introduziu) e o fato de frequentar um terreiro registrado. Contraditoriamente, o vidente afirma: *“Sempre fui católico, nunca de outra religião”*⁷.

Em ambiente em que encontramos formas móveis de identificação, é difícil entender essa dinâmica (para alguns, determinada mulher é rezadeira; para outros, é temida por ser catimbozeira, feiticeira, etc.). Contudo, a ideia de “situacionalidade” apontada por Evans-Pritchard (1978) ajudou muito, afinal, segundo ele, a situacionalidade é uma perspectiva para se ver a política e as distinções de identidades. Quando vemos as relações que as pessoas mantêm entre si, o que deve ser considerado é a situacionalidade, porque pode existir para um cliente a rezadeira Maria, por

⁷ Raimundo, 57 anos, vidente, morador de Aratuba.

exemplo, e essa mesma rezadeira ser difamada por outro cliente como feiticeira.

Ainda foi possível identificar na fala dos entrevistados as linhas e os rituais da Macumba mencionados por Ismael Pordeus Júnior (2002). Já podemos observar elementos que mesclam referência à Umbanda e ao Espiritismo: “*Sou da linha branca*”⁸ ou “*Já tenho linha branca, mas eles querem me desenvolver, dizem que podem botar mais linha em mim, mas eu não quero, não, desenvolver minha mediunidade, sofre muito quem é médium*”⁹.

Alguns entrevistados possuem várias imagens, mas muito nos chamou a atenção a imagem de São Jorge (que é o Orixá Ogum, rei da Umbanda), que está sempre presente. O Sr. Raimundo diz que “[...] *o que lhe pertence é Ogum, Exu não, ele é de lá [apontando para baixo]*”. Analisamos a forma como ele associou Exu ao diabo cristão, aquele que seduz e favorece quem o procura, mas nunca de graça; quer sempre algo em troca, daí ser chamado de compadre Exu. Percebemos aqui ecos de como o Catolicismo contribuiu para uma desvalorização da religiosidade de matriz africana. Em contraste com a fala do Sr. Raimundo, Pordeus Júnior (2002) destaca que Exu não pratica o mal, o mal está no homem que faz o pedido.

A tentativa neste resgate histórico serve para percebermos a prática de benzer e curar como um processo que se mantém na história do município, seja na zona urbana ou rural. Mesmo com a pesquisa em andamento, já conseguimos visualizar um pouco das tradições vivas que fazem menção à cultura negra e que influenciam a produção da identidade cultural, essa que está sempre sendo formada, vivenciando novas culturas, assimilando novas identidades,

⁸ Maria, 58 anos, curandeira, moradora de Aratuba.

⁹ Eliane, 68 anos, rezadeira, moradora de Aratuba.

mas sem perder completamente as matrizes de partida, e sim sendo revisitadas a partir de novas diásporas.

Referências

ARATUBA. *Histórico de Aratuba*. Aratuba: Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, 1995.

BARBOZA, E. H. L. B. Da diáspora cearense: classificações raciais e alianças entre o Ceará e a Amazônia. *Projeto História*, São Paulo, n. 56, p. 117-148, 2016.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

CEARENSE. Caravana de Emigrantes. *Cearense*, ed. 51, p. 3, 17 jun. 1877.

EVANS-PRITCHARD, E. *Os Nuer*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FUNES, E. A. Negros no Ceará. In: SOUSA, S. (Org.). *Uma nova história do Ceará*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2000. p. 103-132.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

LOYOLA, M. A. *Médicos e curandeiros: conflito social e saúde*. São Paulo: Difel, 1984.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

O LIBERTADOR. Ao velho Coronel Paiva. *O libertador*, ed. 00098, Tribuna do Povo, p. 3, 4 maio 1886.

POLLAK, M. Silêncio, memória, silêncio e esquecimento. *Estudos Históricos*, São Paulo, v. 2, p. 3-15, 1989.

PORDEUS JÚNIOR, I. *Umbanda: Ceará em transe*. Fortaleza: Museu do Ceará, 2002.

RATTS, A. *Traços étnicos: espacialidades e culturas negras e indígenas*. Fortaleza: Secult, 2009.

SANTOS, F. V. *O ofício das rezadeiras: um estudo antropológico sobre as práticas terapêuticas e a comunhão de crenças em cruzetas*. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

XEREZ, A. S. P. *Educação e cidadania: ampliando os espaços de inclusão*. Fortaleza: LCR, 2008.

“A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO”: A ESCOLA E A SUA CONDIÇÃO DE APARELHO IDEOLÓGICO ESTRATÉGICO NA CONSERVAÇÃO DO CAPITAL

Ritiélly Nunes Félix
Antonio Vieira da Silva Filho

Introdução

O artigo realiza uma pequena análise sobre a educação na sociedade capitalista, com os seguintes objetivos: um geral e três específicos, esses últimos decorrentes do primeiro. O geral consiste em compreender o discurso sobre a “sociedade do conhecimento” como mais uma estratégia ideológica de manutenção real do capital. Os específicos consistem em: entender como ocorre a comercialização do saber; analisar qual o papel da educação ofertada pelo capital; problematizar a contribuição da educação no processo de emancipação humana.

Para analisarmos o processo de comercialização do saber na “sociedade do conhecimento” no contexto da crise estrutural do capital, amparamo-nos na concepção do filósofo húngaro István Mészáros (2002), segundo o qual a crise estrutural do capital não alcançou tão somente a esfera socioeconômica, mas também todas as extensões da sociedade, já que, segundo o autor: “[...] o capital não pode ter outro objetivo que não sua própria auto-reprodução [*sic*], à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente” (MÉSZÁROS, 2002, p. 800).

Dessa forma, para Mészáros (2002, p. 251), “[...] o capital em si é absolutamente incapaz de se impor limites, não importando as conseqüências [*sic*], nem mesmo a eli-

minação total da humanidade”. Por isso, abordamos a crise estrutural do capital como algo interligado a essa impossibilidade de limitar-se, que coloca em risco a humanidade e até mesmo o próprio sistema capitalista, por tornar-se insuportável e insustentável.

Para a elaboração do artigo, utilizaremos a literatura de autores marxistas que tematizam o papel da educação no complexo da reprodução social. Ao abordar tais autores, teremos também em vista o horizonte propriamente marxiano da crítica à forma social capitalista.

Neste artigo, desse modo, apresentamos um estudo introdutório à luz do marxismo sobre a chamada “sociedade do conhecimento” e o conseqüente aprofundamento da comercialização do saber. A “sociedade do conhecimento” é tematizada por Sérgio Lessa em seu texto *Trabalho e luta de classes na sociedade do conhecimento*, no qual ele critica a compreensão “ilusória e futurista” de alguns teóricos (Adam Schaff, Georges Friedman, entre outros) que afirmam que a sociedade alicerçada no trabalho manual está em extinção, sendo substituída pela “sociedade da informação”. A crítica de Lessa é justamente à concepção de que a “sociedade do conhecimento” estaria substituindo o trabalhador manual, tornando-o prescindível, ou secundário, para o capital. Alguns teóricos “[...] passaram então a dizer que os robôs iriam substituir os trabalhadores manuais e a velha tese comparece de forma renovada: a classe operária estaria desaparecendo, o trabalho intelectual substituiria o trabalho manual na produção da riqueza” (LESSA, 2008, p. 36). O conhecimento e a informação passam a ser os produtores principais da riqueza. Os operários do campo e da cidade, desse modo, estariam deixando de cumprir um papel importante e fundamental na sociedade contemporânea; ao contrário, segundo essa concepção, eles tornam-se resquícios do velho.

Concordamos com a crítica de Lessa à concepção de que o conhecimento se torna no mundo contemporâneo o principal produtor de riqueza. Para a exposição, não obstante a crítica de Lessa, usamos essa nomenclatura para caracterizar a sociedade contemporânea na medida em que o conhecimento aparece, segundo a ideologia burguesa, como a receita para as crises cada vez mais contínuas e constantes do capitalismo.

Abordamos, assim, criticamente o tema da “sociedade do conhecimento” em sua relação com a comercialização do saber. Partimos da questão da divisão de classes para entendermos a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual na sociedade capitalista e, por conseguinte, para compreendermos o acesso desigual à educação na sociedade capitalista. Isso significa que a análise da comercialização do saber deve levar em consideração os processos de apropriação pelas classes, tanto dos bens materiais quanto dos bens culturais produzidos pelo conjunto da humanidade.

A ampla expansão e exploração do capital na “sociedade do conhecimento”

Se, por um lado, o tema da assim chamada “sociedade do conhecimento” tem gerado grandes discussões no meio acadêmico porque é visto pelos seus críticos como uma tentativa teórico-ideológica de justificar a situação de ampla exploração do capital no século XXI; por outro lado, o conhecimento, a formação para o mundo do trabalho, passa a ser efetivamente uma exigência necessária para enfrentar as novas configurações históricas do capital.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos 90, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as

novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, e em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola. (KUENZER, 2005, p. 85).

Para uma sociedade que incorpora a ciência e a sua aplicação tecnológica em escala nunca vista na história do capital, a educação se torna a base para a produção e reprodução do capitalismo. O desenvolvimento social e econômico está intrinsecamente ligado ao grau de conhecimento do trabalhador, isto é, “[...] quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada” (KUENZER, 2005, p. 85).

Com a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, isto é, a classe dominante organizadora da produção e geradora de empregos e a classe trabalhadora, cujo trabalho manual realiza a produção pensada, organizada e planejada pela primeira classe, o desenvolvimento social e econômico é atribuído à totalidade da sociedade, como se todos os indivíduos pudessem usufruir da riqueza e do desenvolvimento social capitalista. Esse discurso não leva em consideração a base fundadora de todo o processo capitalista: a exploração da maioria pela minoria, tampouco a distribuição desigual da produção social.

A atuação da classe dominante organiza as instituições mantenedoras da ordem capitalista (LESSA, 2008). Segundo Lessa (2008), a atuação/atividade da classe dominante é de organização da produção, e isso abrange a política, o Estado, a administração, o planejamento da produção, o plano de como se dará a saída dessa produção no comércio, etc. Isso significa que a classe dominante tem que garan-

tir as condições de expropriação da força de trabalho. Sem essa atuação da classe que detém os meios de produção, não se sustenta a exploração do homem pelo homem e, nesse exato grau e sentido, a classe dominante é necessária para a reprodução das sociedades de classe.

Antunes (1999, p. 101) sustenta e sublinha a existência da classe trabalhadora contra aqueles que confiam na perda da validade da noção de classe na contemporaneidade:

Quando tantas formulações vêm afirmando a perda da validade analítica da noção de classe, nossa designação pretende enfatizar o sentido atual da classe trabalhadora, sua forma de ser. Portanto, ao contrário dos autores que defendem o fim das classes sociais, o fim da classe trabalhadora, ou até mesmo o fim do trabalho, a expressão *classe-que-vive-do-trabalho* pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha, à classe trabalhadora hoje, apreender sua efetividade, sua processualidade e concretude.

É importante compreender que, para Antunes (1999), a “classe-que-vive-do-trabalho”, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que possuem apenas a força de trabalho para vender.

Na sociedade dividida em classes, a educação – o conhecimento – é também transformada em mercadoria; embora o homem tenha de lidar com tecnologias cada vez mais complexas, o trabalho humano não findará, tornar-se-á de difícil acesso para a classe trabalhadora, pois demandará vasto conhecimento para lidar com as tecnologias de ponta.

Se observarmos o ensino médio público, veremos que esse está submetido à lógica do receiptuário dos organismos internacionais, que aplicam políticas claras para países da

periferia do capital, principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação¹ e todos os encontros educacionais promovidos sobre a ordem do capital, sob o comando do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007).

Diante da nova ordem mundial, na qual o capitalismo vivia mais uma de suas crises², fez-se necessário fazer todo um reordenamento nas políticas, principalmente nos países da periferia do capital.

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financeirista/rentista. [...] Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto

¹ Encontro Internacional de Educação ocorrido em Jomtien, na Tailândia, em que “[...] representantes de 155 países e 120 organizações não governamentais produziram uma Declaração Mundial sobre Educação para Todos e um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, seis metas passaram a correr o mundo, anunciando o compromisso assumido por ocasião daquele que representou o evento de maior magnitude na esfera educacional” (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p. 123).

² As crises do capitalismo são abordadas claramente por Rabelo, Mendes Segundo e Barroso (2009), quando sintetizam a conceituação de Marx sobre crises. Vejamos: “A respeito da crise atual do capitalismo, [...] no volume 1 e 2 do livro *O Capital*, encontramos a explicação da natureza das crises do capital. Na concepção de Marx, as crises econômicas estão baseadas no que ele chamou de tendência geral à queda da taxa de lucro. Concepção esta reafirmada por Mészáros (2002) na contemporaneidade. Segundo Marx, os capitalistas na corrida pela reversão da queda da taxa de lucros investem em tecnologia e matérias-primas, aumentando a produtividade, o que eleva a composição orgânica do capital (capital constante em relação ao capital variável), provocando o efeito contrário, ou seja, diminuindo as taxas de lucros, já que a força de trabalho é a fonte da mais-valia. A grande questão que se levanta é por que os capitalistas insistem na busca de uma maior produtividade. A resposta é que, em curto prazo, o capital se beneficia, uma vez que consegue obter elevados lucros, ao vender acima dos demais concorrentes até que o mercado seja inundado pela mesma tecnologia que barateia os produtos utilizados pelos demais concorrentes em longo prazo” (RABELO; MENDES SEGUNDO; BARROSO, 2009, p. 82).

de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Para analisar a comercialização do saber, temos que relacionar esse processo de mercantilização do conhecimento/educação na política do Movimento de Educação para Todos, coordenado pelo Banco Mundial. Vejamos o que nos colocam Jimenez e Mendes Segundo (2009, p. 123), quando afirmam que:

[...] sem dúvidas, através do Plano de Educação para Todos, lançado na paradigmática Conferência de Jomtien, [...] que o Banco assume, de forma decisiva, o comando da educação mundial, que, sob sua tutela, ainda segundo Leher, passa a ser tratada, ao mesmo tempo, como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a redução da pobreza: de forma condizente, portanto, com o discurso do Milênio e, como não poderia deixar de ser, com as necessidades de reprodução do capital.

Destacamos que, seguindo o receituário da política de “Educação para Todos”, o Brasil passa, na década de 1990, a aplicar a contenção dos gastos com a educação pública, impondo uma política de austeridade econômica ao ensino fundamental e colocando o ensino médio e o superior no terreno da privatização, além de priorizar investimentos na educação superior privada em detrimento do ensino superior público. A política educacional praticada pelo Brasil no final dos anos 1990, que toma as metas instituídas pela Conferência Mundial de Educação sob o comando do Banco Mundial, tem primado pela:

[...] contenção drástica do financiamento ao sistema público, aligeirando, privatizando, empresarializando e neopragmatizando o ensino, a educação deverá contribuir para a erradicação da pobreza, melhor dizendo, para a redução pela metade, da pobreza extrema. (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2009, p. 125).

Diante da nova ordem mundial, há uma exigência para fazer todo um reordenamento nas políticas públicas, principalmente nos países em desenvolvimento. Analisando o que diz Tonet (2003), se partimos da perspectiva do trabalho como força matriz da forma social capitalista e do fato de que essa matriz se encontra em crise, nessa conjuntura a educação também enfrenta os efeitos dessa.

Conforme Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009), o plano educacional voltado para a reprodução da ordem capitalista vem se concretizando, de um modo geral, com a intensa formação ideológica “apologética ao capital”, com a naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem.

[...] com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado, de modo a ter recursos institucionais para ‘manejar’ as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos ‘homens de negócios’ e pelos estrategistas políticos. (LEHER, 1999, p. 29).

O capital tem realizado a sua finalidade desde o seu nascedouro, tem transformado em ato a sua potência de submeter universalmente pessoas e coisas à sua lógica mercantil. Mesmo sob novas configurações, a forma social capitalista ainda se apoia na extração da mais-valia, que é também expropriação do tempo do ser humano, ou seja, os homens e mulheres possuem menos tempo para relações interpessoais, menos tempo para família, lazer e ócio produtivo quando o tempo é determinado pelo tempo mercantil.

A teoria da mais-valia constitui a pedra angular da teoria econômica de Marx. O capital, criado pelo trabalho do operário, oprime o operário, arruína o pequeno patrão e cria um exército de desempregados [...]. Crescem a anarquia da produção, as crises, a corrida louca aos mercados, a escassez de meios de subsistência para as massas da população. Ao fazer aumentar a dependência dos operários relativamente ao capital, o regime capitalista cria a grande força do trabalho unido. Marx traçou o desenvolvimento do capitalismo desde os primeiros germes da economia mercantil, desde a troca simples, até suas formas superiores, até a grande produção. E de ano para ano a experiência de todos os países capitalistas, tanto os velhos como os novos, faz ver claramente a um número cada vez maior de operários a justeza desta doutrina de Marx. O capitalismo venceu no mundo inteiro, mas esta vitória não é mais do que o prelúdio do triunfo do trabalho sobre o capital. (MÉSZÁROS, 2009, p. 3).

O capitalismo do final do século XX e início do XXI passou por mudanças, desse modo devemos, sim, considerar que estamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se

alterado, isso não significa que estamos vivendo em uma sociedade radicalmente nova, que possa ser chamada de “sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2001), se com isso se quiser afirmar que a informação e o conhecimento se tornaram os principais produtores de riqueza, enquanto o trabalho manual, como o principal produtor de riqueza, segundo essa concepção, seria coisa do passado arcaico do capitalismo.

A chamada “sociedade do conhecimento” é, conforme Lessa, uma ideologia de manutenção da ordem capitalista. Assim, para falar sobre o falso socialmente necessário na “sociedade do conhecimento”, é preciso explicitar o seu caráter de função ideológica na sociedade capitalista contemporânea.

O falso socialmente necessário e seu caráter ideológico na “sociedade do conhecimento”

A ilusão, termo análogo ao falso socialmente necessário, desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade. É preciso compreender, desse modo, qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois tal compreensão pode permitir a criação de formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária. E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? Uma das funções é justamente a de enfraquecer as críticas radicais (que vai à raiz do problema) ao capitalismo e de enfraquecer a luta por uma mudança substancial que leve a uma superação do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão

e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2001).

Duarte (2001) nos apresenta as cinco ilusões da assim chamada “sociedade do conhecimento”. O autor faz uma rápida apresentação das mesmas; a primeira ilusão: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet, etc. Segunda ilusão: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano que é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, principalmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano. Terceira ilusão: o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere legitimidade ao conhecimento são os acordos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural. E, por último, temos a quarta e a quinta ilusões. Na quarta ilusão, os conhecimentos têm o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social. Na última e quinta ilusão, o apelo à consciência dos indivíduos, seja através de palavras, seja através de bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém outra, qual seja: a de que esses grandes problemas existem como consequências de determinadas mentalidades.

É nessa direção que são tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências individuais educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações. Deixa-se de lado, porém, toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano, tais como: imposição da democracia representativa a outras sociedades, produção alicerçada na exploração predatória da natureza, consumismo desenfreado que ameaça a vida no planeta, exploração de mão de obra quase escrava (e trabalho infantil) em países periféricos, etc.; e multiplicam-se os apelos ao cultivo do respeito às diferenças culturais (DUARTE, 2001).

Gadotti (2000) faz afirmações e indagações bem pessimistas a respeito do percurso que a sociedade do capital tem trilhado rumo à barbárie. Para ele, pela primeira vez na história da humanidade, não por efeito de armas nucleares, mas pelo descontrole da produção industrial, pode-se destruir toda a vida do planeta. Mais do que a solidariedade, estamos vendo crescer a competitividade. Venceu a barbárie, de novo? Qual o papel da educação neste novo contexto político? Qual é o papel da educação na era da informação? Que perspectivas podemos apontar para a educação nesse início do terceiro milênio? Para onde vamos?

A educação como mercadoria

Lessa e Tonet (2008) afirmam que todas as relações humanas são convertidas em instrumentos da classe dominante pela acumulação privada de capital. De modo naturalizado, o capital prevalece sobre as necessidades verdadeiramente humanas, fazendo com que a reprodução social dos indivíduos e da totalidade social esteja a serviço dos ganhos particulares da burguesia. A moral burguesa, desse

modo, é conservadora, pois aloca os interesses particulares e privados da acumulação de riquezas acima das necessidades humanas.

O predomínio das necessidades do capital sobre as necessidades humanas faz com que, no dia a dia, as pessoas percebam como possíveis apenas as necessidades que refletem o processo de acumulação do capital. As possibilidades que o desenvolvimento das forças produtivas gera para emancipação humana são veladas e as pessoas só conseguem enxergar como possível a reprodução da propriedade burguesa como tal. Este é um dos efeitos dos processos alienantes que brotam da regência do capital. É por isso que as pessoas são, na sua maioria, conservadoras. Elas pensam que o capitalismo é eterno, pois não percebem as possibilidades históricas de superá-lo e de se construir uma sociedade emancipada. E isto ocorre porque, no dia a dia, a vida das pessoas determina as suas consciências. Como vivem sob o capital, são denominadas pelas ideologias burguesas. (LESSA; TONET, 2008, p. 71-72).

Para Santos, Jimenez e Mendes Segundo (2010), o fato relativo à crescente dependência da educação aos interesses do mercado – especificamente no Brasil – tem sido alvo de acusações por parte de estudiosos que abordam o fato por ângulos distintos e cujos pressupostos de análise alcançam, por sua vez, diferentes níveis do espectro crítico. A importância do papel do Estado na operacionalização de tal feito tem sido, contudo, uma constante nas análises desenvolvidas sobre o assunto, nas quais se constata a relação entre a retração dos investimentos estatais nas políticas sociais e a crescente privatização da esfera pública, em geral, e da educação, em particular.

O Estado, todavia, ainda é o regulador da escola, formulando e controlando as suas diretrizes e garantindo formalmente a escola pública gratuita, laica e obrigatória para todos. Essa universalização formal da educação pública garantida pelo Estado está alicerçada na reprodução da forma social capitalista, o ensino superior é exemplo de uma formação flexibilizada voltada para o mercado em época de flexibilização do trabalho.

No projeto de mercadorização do ensino superior, configurado na privatização do espaço universitário em geral, como em sua relação com o ensino superior profissionalizante, destaca-se, inevitavelmente, a função do Estado de administrar a lei tendencial de queda das taxas de lucro do capital. A crise do capitalismo contemporâneo exige, portanto, em última análise, um novo papel do ensino superior que, uma vez amplamente flexibilizado, passaria a modelar o mundo integral e harmonioso do capital, em cujo cenário orbitaria a 'sociedade do conhecimento' informatizada e possível a todos, desde as mais remotas regiões da periferia aos países-sede do capitalismo avançado. A defesa da privatização do espaço universitário está, com efeito, relacionada ao discurso da democratização da educação, expressa na ampliação do número de vagas no ensino superior. Nesse propósito, o sistema universitário é fragmentado em subsistemas, constituindo-se o curso de graduação tecnológica na principal estratégia de reforma educacional mediada pelo Estado com vistas ao cumprimento de dois objetivos imediatos: de um lado, atender a uma demanda reprimida relativa ao ingresso no ensino superior; e, de outro, organizar uma força de trabalho flexível e minimamente profissionalizada em termos tecnológicos, requisitada pelo capital no quadro de

sua crise atual. (SANTOS; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 112).

A educação oferecida nos dias atuais cada vez mais nos mostra o quanto a estrutura social afeta o ensino, o quanto este se tornou, assim como o Estado e o Direito, em mais um instrumento de sustentação da exploração do homem pelo homem. O conhecimento cada vez mais se assemelha ao *fast-food*. Competição, lucro, rapidez de conteúdo, premiações, *marketing* e outras questões podem nos auxiliar nessa comparação.

Trein e Rodrigues (2011) afirmam que, embora o conhecimento não seja em nada parecido a uma mesa ou a uma cadeira, isto é, mercadorias palpáveis e tangíveis, que, postas em circulação, realizam imediatamente a mais-valia; o conhecimento, diferentemente, é efetivamente transformado em mercadoria ao emular a produção de outras mercadorias. Em outras palavras, a produção do conhecimento precisa ser submetida a métodos, processos e finalidades os mais próximos possíveis à produção mercantil de outras mercadorias, produzindo, assim, tecnologias que sejam utilizadas na ampliação da produção mercantil, sempre no mesmo ritmo e direção, favorecendo uma minoria e desfavorecendo a maioria.

A classe dominante é sempre minoritária e tem uma configuração clássica de sobrevivência por via da exploração do trabalho, além de compor uma série de profissões que a auxiliam na sustentação do processo de trabalho sob seu controle. A função dessas profissões é sempre, direta ou indiretamente, mediata ou imediatamente, o controle do trabalho, o controle da classe trabalhadora. Elas são muitas e têm uma característica comum: quase sempre são atividades assalariadas e seus executivos comparecem na sociedade de classes como auxiliares da classe dominante na

conservação da exploração dos trabalhadores. E, em troca, a classe dominante converte uma parte da riqueza expropriada dos seus produtores em salário para os seus auxiliares. Esses auxiliares são os funcionários públicos, os profissionais ligados ao direito, à polícia, ao exército, à educação, etc.

Isso faz com que tenhamos na sociedade contemporânea uma quantidade enorme de assalariados que vive, tal como a burguesia, da riqueza produzida pelos proletários. Como a quantidade dessas atividades é muito grande e como a sua presença na vida cotidiana é também muito elevada, ganha a aparência de verdade a idéia [sic] de que estas atividades produzem riqueza; que, afinal de contas, um engenheiro que está planejando um carro, um indivíduo que, numa agência de propaganda, está estimulando o consumo de determinado produto, um programador de computador que está fazendo um *software* para determinada máquina, etc. estariam participando da produção tal como o operário e, portanto, produziriam riqueza tal qual o operário. (LESSA, 2008, p. 8).

Mészáros (2002) afirma que poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução da forma social capitalista mais amplos estão intimamente ligados. A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo ao propósito *stricto sensu* de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, assim como o propósito *lato sensu* do capital afeta densamente cada domínio singular, tais como: a naturalização das hierarquias e da desigualdade entre as classes, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a submissão ao tempo abstrato da produção de mercadoria, a equivalência entre as mais diferentes atividades, etc. No que diz respeito à esfera da

educação, ou seja, às instituições educacionais formais, elas se encontram integradas à totalidade dos processos sociais. Elas não podem funcionar adequadamente, na forma social capitalista, exceto se estiverem em sintonia com as determinações formativas abrangentes da sociedade como um todo.

Diante do quadro de naturalização, aceitação e adaptação à sociedade produtora de mercadoria, podemos citar Freire (2009) como uma voz crítica em face da reprodução da lógica educacional do capital; ele salienta a necessidade de uma permanente atitude crítica, sendo essa a única forma pela qual o homem realizará sua vocação de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação e naturalização à forma social capitalista.

Marx (2002) afirma que não é a natureza que produz, de um lado, possuidores de dinheiro ou de mercadorias e, de outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Essa relação não tem sua origem na natureza, nem é mesmo uma relação social que fosse comum a todos os períodos históricos, ela é, evidentemente, o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, do desaparecimento de toda uma série de antigas formações da produção social.

A escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; e é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo (SAVIANI, 1997). A proposta mais aceitável para a superação da comercialização do saber não se encontra em atacar a escola, mas sim em nos tornarmos conhecedores de nossa história, sabermos que o capitalismo é uma construção humana, então podemos superá-lo e trabalharmos para a construção de uma nova sociabilidade. O caminho apontado está na superação da lógica do capital e da sociedade burguesa, pois assim priorizaríamos, no ato

de produzir e distribuir as riquezas, materiais de existência para a satisfação das necessidades humanas.

A educação proposta, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, deveria se destinar a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências, como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas [...]. Marx e Engels não duvidavam que era necessário às instituições públicas se responsabilizarem pela educação. Eles repudiavam o controle que o Estado exercia sobre ela, já que esse repúdio era a forma de impedir que a burguesia contasse, além dos outros poderes de que já dispunha, de todo o aparato escolar posto a seu serviço. (LOMBARDI, 2010, p. 31-32).

Conforme Frigotto (2011), o problema não é a real precisão de um projeto de ampliação e a adoção de políticas compensatórias expandidas como travessia. O duvidoso está em que elas não se vinculam à radicalidade, que está muito além das políticas de um governo desenvolvimentista que não afronta as relações sociais dominantes.

A educação não pode, por si só, transformar a sociedade quando entendida simplesmente como prática pedagógica, e não como prática revolucionária; à medida que os homens são produtos das circunstâncias, estas, ao mesmo tempo, também são produtos dos homens, ou seja, se as circunstâncias condicionam os homens, estes, por sua vez, também condicionam as circunstâncias.

A definição dos meios se encontra forçosamente ligada a determinados fins, portanto as tão propaladas defesas da democracia, da cidadania e da via democrática através dos parlamentos, das reformas sucessivas do capital, para assim chegar a uma sociedade na qual o ser humano e suas

reais contradições sejam a tônica da existência, vêm demonstrando na prática seus limites, evidenciando que essa opção pela via reformadora do capital permanece alicerçada na lógica da exploração do homem pelo homem, “[...] da mesma forma que a religião não pode viver sem a morte, também o capitalismo não só vive da pobreza como a multiplica” (SARAMAGO, 2008, p. 14).

Referências

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 18, p. 39-40, 2001.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138, 2011.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? *Revista Bits*, v. 1, n. 7, p. 6, 1984.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

JIMENEZ, S. V.; MENDES SEGUNDO, M. D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 28, p. 119-137, 2007.

JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. J.; MENDES SEGUNDO, M. D. (Org.). *Marxismo, educação e luta de classes*: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideo-políticos. Fortaleza: UECE, 2010.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LESSA, S. Trabalho e luta de classes na sociedade do conhecimento. In: JIMENEZ, S.; OLIVEIRA, J. L.; SANTOS, D. (Org.). *Marxismo, educação e luta de classes*. Fortaleza: UECE, 2008. p. 25-43.

LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, 2010.

MARX, K. *O capital*: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

RABELO, J. J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; BARROSO, M. C. S. Os paradigmas educacionais dominantes na agenda dos organismos internacionais: uma análise à luz da crítica marxista. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 78-94, 2009.

RABELO, J. J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENEZ, S. V. Educação para todos e a reprodução do capital. Trabalho Necessário. *Revista da UFF*, Niterói, v. 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

SANTOS, D.; JIMENEZ, S. V.; MENDES SEGUNDO, M. D. O ensino superior não universitário no Brasil: a reforma para o mercado. In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. J.; MENDES SEGUNDO, M. D. (Org.). *Marxismo, educação e luta de classes*: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: UECE, 2010. p. 107-129.

SARAMAGO, J. Entrevista. *Éxodo*, Madrid, n. 96, p. 14-29, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

TONET, I. A educação numa encruzilhada. In: MENEZES, A. M. D.; FIGUEIREDO, F. F. (Org.). *Trabalho, sociabilidade e educação*: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: UFC, 2003. p. 201-219.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O canto de sereia do produtivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, v. 20, n. 47, p. 122-132, 2011.

BORDADO: UMA SUBVERSÃO POSSÍVEL

Santana Glícia Menezes Maia
Francisco Vítor Macêdo Pereira

Introdução

Quando se pensa *em bordado*, ainda hoje se lembra de algo feito à mão, vendido em feiras ou em espaços onde se encontram produtos tipicamente artesanais. Pensa-se ainda em algo realizado por uma avó ou por uma pessoa mais velha – sempre do sexo feminino, em suas muitas horas vagas. No fuso de nossas memórias, o bordado permanece ainda correspondendo a uma habilidade *exercida apenas por mulheres*, no recesso doméstico, ou mesmo como atividade de grupos e de escolas confessionais. Há também quem associe o *fazer bordado* ao aprimoramento das chamadas *prendas do lar*.

A despeito de todas essas visões, o que se pretende aqui é discutir algumas possibilidades de *fazer bordado* fora do esquema dessas imagens e ocupações mais tradicionais e divisá-lo em atitude de subversão à ordem sexista e patriarcal. Isso implica apresentá-lo como *fazer artístico*, atuando na produção de obras de arte que surgem tanto em galerias quanto no cotidiano das pessoas, transcendendo a mera classificação artesanal. Do que disso se segue, pretende-se demonstrar como alguns coletivos de mulheres, artistas plásticas, têm se utilizado das técnicas do bordado e, com ousadia, reinventado inteiramente o seu uso – para o enfrentamento e a atualização de importantes questões de gênero, tais como a violência doméstica, a liberdade sexual e a autodeterminação do corpo feminino. Seriam esses

achados *do bordado* uma indicação de mudança subversiva de seu uso?

Na contextualização do percurso atravessado pela arte e pelo artesanato tramados por mulheres – suas vicissitudes e seus enquadramentos –, compreende-se em que condições o bordado se constituiu como elemento simbólico de um lugar subalternizado da mulher¹ e como ora – ao arrepio disso – pode ser o índice estético-pedagógico de insurreição do seu *ethos*, como agenciador de possibilidades de ressignificação do *ser mulher* na atualidade.

A fim de atender a esse objetivo, o presente trabalho parte de uma análise bibliográfica, enredada nos dizeres de Foucault (1990, 1999), quanto à atualização dispositiva e efetiva dos poderes – na complexidade dos discursos e em suas práticas sociais –, e recamada em Butler (2015) e em sua descostura da noção dual *do feminino* como categoria produzida e naturalizada em decalque do masculino. Aplica-se esse molde teórico com a intenção de que melhor se compreenda o novelo dos possíveis usos e apropriações subversivos do bordado – em algumas experiências de conhecimento e de empoderamento feminino no presente.

Arte e artesanato: um percurso feminino

Segundo Simioni (2010), na tradição ocidental moderna, a disputa por conceituações acerca *do que seja ou não seja arte*, conforme a estreiteza elitista dos critérios estéticos, presidiu a construção de uma hierarquia ou de uma classificação escorchantes das modalidades artísticas. Sob o

¹ Em *Pode o subalterno falar?*, Gayatri Chakraworty Spivak inaugura a crítica a respeito da construção social dessa *subalternização feminina*. Este termo – subalterno – a autora o toma de empréstimo de Antonio Gramsci, para retratar a personagem feminina *muda* de sua obra.

esquema burguês de fins classificatórios, as artes foram divididas em *altas* e *baixas*. As altas corresponderiam, principalmente, à pintura de retratos e de registros de eventos da história ou mitológicos. As baixas, denominadas artes aplicadas e executadas nas corporações de ofício, adiantar-se-iam para o mundo do cotidiano, como resultado vulgar da reprodução de objetos e de peças úteis à vida diária. Por certo que tais categorizações delimitam poderes e autorias e instituem lugares valorados de maneiras muito distintas – para, com base nos discursos a seu respeito transidos, pauparem todo o fuso de exceções *entre a arte e o artesanato*.

A partir da Renascença, aqueles que produziam as obras de arte emanciparam-se, quase que totalmente, do monopólio da Igreja e se distanciaram das guildas – antigas corporações de ofício. O “[...] preço que tiveram de pagar pela ascensão social, pelo sucesso e pela fama foi, em parte, o reconhecimento do humanista como juiz supremo em questões de arte” (HAUSER, 1998, p. 321). Nesse contexto, aos poucos, o artista foi definido como *artesão de grau superior*, como indivíduo cujas habilidades técnicas e capacidades intelectuais diferenciavam-no *humanamente* dos demais e faziam-no merecedor, por exemplo, do financiamento *de um humanista*, de um mecenas: para a elaboração – não mais de uma peça ou de um utensílio –, mas de uma *obra de arte*. Além dessas duas características – elaboração intelectual e técnica –, evidenciou-se, posteriormente, a possibilidade de se reconhecer *no artista e na sua obra* um estilo próprio, ou uma assinatura, algo que veio a discriminar ainda mais das artes o ofício do artesão.

Acompanhar o desenvolvimento da história da arte, em suas etapas e expressões, ajuda a compreender os caminhos daqueles que outrora se dedicaram e ainda se dedicam *às artes* como profissão. Segundo Simioni (2010),

com o surgimento, no século XVIII, das Academias de Arte, houve uma separação ainda maior *entre artistas e não artistas* (artesãos). Alguns foram considerados, ante o seu fazer, como teóricos e intelectuais, portanto como merecedores de formação especializada nesses espaços; outros, como artesãos das corporações de ofício, foram considerados sem dotes intelectuais para a *alta arte*, tendo de permanecer ligados aos primeiros – numa certa ordem de subordinação –, embora mantivessem o respeito e o valor social reconhecidos em virtude do trabalho manual habilitado que realizavam.

Dessa forma, por algum tempo, segundo Hauser (1998), o ateliê *do artista* manteve um certo espírito comunitário e uma disposição cooperativa em seus processos de elaboração artística, na organização de sua produção, conforme a natureza das encomendas recebidas e mediante a demanda de uma grande quantidade de aplicações artesanais – dentre elas *o bordado*. Consequente à substituição gradual da autoridade dos antigos mestres pelo processo cada vez mais intelectualizado e individualizado dos procedimentos artísticos, construiu-se de forma marcante a separação – quase definitiva – entre *artistas e artesãos*, entre *arte e artesanato*.

Diga-se que, na distinção das Academias, o ingresso feminino aos estudos das *altas artes* sofreu, de chofre, a interferência burguesa de uma insopitável pudicícia vitoriana – notadamente no que se refere aos estudos e aos experimentos de modelos vivos, nus, os quais então se submetiam aos aprendizados da nova perspectiva artístico-científica do século XVIII –, valorizadora das formas e dos contornos humanos, na pintura e na escultura.

Por esse motivo, aponta-nos Simioni (2010), as mulheres foram impedidas de cursar tais aulas de pintura e de es-

cultura e foram encaminhadas à confecção de ilustrações e de gravações em miniaturas em porcelanas – quase sempre de naturezas-mortas ou de cenas do cotidiano doméstico –, tanto quanto à tapeçaria, aos bordados, entre outras modalidades tidas como acessórias. Além de secundadas pela moralidade da época, as mulheres foram paulatinamente envolvidas em um círculo pernicioso de exclusão: não exerciam trabalhos de *arte elevada*, sendo compulsoriamente contingenciadas às artes *puramente manuais*. Eram vistas como intelectualmente inferiores, por isso não poderiam propriamente ser *artistas*. Desde então, passaram a produzir o que se convencionou chamar de *arte feminina*. Essa nomenclatura diferenciada as reduzia a uma posição totalmente inferiorizada no campo artístico.

Já no final do século XIX, com o declínio das Academias e das Escolas de Arte e com os movimentos *Art Nouveau* e *Arts e Crafts*, houve uma espécie de revitalização do trabalho artesanal. No *Arts e Crafts*, a inclinação do movimento anti-industrial se traduziu em reformas de estilos e de concepções artísticas, considerando-se questões político-econômicas as quais revalorizaram o *fazer artesanal* – como tendência do movimento em exercer uma crítica geral à mecanização industrial e à produção em massa, na mesma medida em que se combatia a sociedade capitalista e a alienação do trabalho. Fica clara a oposição desse movimento ao distanciamento da arte como artigo dissociado da vida e convertida em produto massificado. Nas palavras de Octavio Paz (2006, s.p.):

A Revolução Industrial foi o outro lado da moeda da revolução artística. A produção cada vez maior de objetos, cada vez mais perfeitos, idênticos, foi o contraponto exato da consagração da obra de arte como um objeto único. Enquanto

nossos museus ficavam abarrotados de objetos artísticos, nossas casas se enchem de utensílios engenhosos.

Como reação a isso, o movimento *Arts e Crafts* assumiu o propósito que incluía a retomada da valorização dos métodos tradicionais e artesanais, o que contribuiria para o fim da distinção classista *entre artista e artesão*. De fato, o movimento defendia que o artista reassumisse o domínio sobre todo o processo de produção de sua obra, reimprimindo ali a sua marca pessoal no cotidiano. Esse artista-artesão, redimido, tornar-se-ia mais tarde o que hoje se concebe por *designer*.

Já no que diz respeito ao movimento *Art Nouveau*, não há propriamente uma recusa ao mundo industrial, e, embora o *Arts e Crafts* o tenha influenciado, as filosofias e as vertentes de ambos são algo distintas. Valorizar o artesanal, para o *Art Nouveau*, implica aliar o tradicional aos novos materiais e técnicas do mundo industrializado, mas não abjurar a produção industrial. Nesse sentido, o *Art Nouveau* é mais assimilado do que o *Arts e Crafts*, porque entende a possibilidade de integração da arte com a lógica industrial, com a racionalidade funcional e com a engenharia – na produção de peças de acabamento simplificado, esteticamente agradáveis e práticas, a conjugarem a revalorização da beleza com a disponibilidade ao alcance de todos. Paz (2006, s.p.) novamente aqui nos esclarece que:

[...] o ideal estético da arte funcional é aumentar a utilidade do objeto na mesma proporção em que reduz a sua materialidade. A simplificação das formas e da maneira como funcionam se torna a fórmula: a eficiência máxima deve ser atingida com um mínimo de presença. Uma estética afeita ao campo da matemática, onde a elegância

de uma equação depende da simplicidade de sua formulação e da inevitabilidade de sua solução. O ideal do *design* moderno é a invisibilidade: quanto menos visível forem os objetos funcionais, mais belos serão.

Em ambos os casos, uma coisa deve ser ressaltada: a concepção hierarquizada de quem originalmente cria as obras persistiu no plano das artes. O que ocorreu foi a readmissão de uma personagem auxiliar, repaginada na figura do *artista colaborador* – que não concebe, mas cujo trabalho é reincorporado à produção: um executor/reprodutor dos conceitos e dos desenhos intelectualmente elaborados por outro, um *designer* responsável pelo *acabamento primoroso* e detalhado das obras de arte. Nesse contexto, as mulheres que trabalhavam nos ateliês foram frequentemente nomeadas como *colaboradoras*.

Na *Bauhaus moderna*, escola de artes e *design* – criada na Alemanha do começo do século XX, com a fusão entre a Academia de Belas-Artes e a Escola de Artes Aplicadas –, reproduziu-se a mesma perspectiva de articulação e de integração entre *arte e artesanato*. Também ali, a admissão de mulheres foi algo perceptivelmente direcionado. Walter Gropius, o seu fundador, e o seu conselho gestor pretendiam formar novas gerações de artistas – sem mais hierarquias, apenas com funções diferenciadas. Porém, naquelas circunstâncias, eram eles quem decidiam como manter a vanguarda artística inalterada – não o coletivo, em uma autêntica experiência de autodeterminação estética. Continuaram, dessa maneira, a serem oferecidos às mulheres somente os ateliês de tapeçaria e de cerâmica, considerados *para elas* as estrigas, o vime e a argila os materiais mais adequados, leves e tradicionais – em oposição àqueloutros, considerados indus-

triais, como as vidrarias e os metais, condizentes somente à manipulação masculina.

A concepção funcionalista da *Bauhaus*, segundo Gombrich (2011, p. 560-561), fica bem ilustrada quando o autor afirma que tal disposição “[...] ajudou a nos livrarmos de muitos enfeites supérfluos e sem gosto, com os quais as ideias de Arte do século XIX tinham inundado as nossas cidades e os interiores de nossas casas”. Percebe-se, porém, que, na separação artística, mais uma vez, permanecem delimitados os espaços de atuação da mulher e valorada diferentemente a produção de seus artefatos.

De acordo com Simioni (2010, p. 7), referindo-se à *Bauhaus moderna*, “[...] a escola reitera uma tradição histórica, a da associação entre os meios têxteis, as práticas artesanais, a mão de obra feminina e um trabalho mais alienado do que propriamente inventivo”. Podemos perceber, dessa forma, a reprodução das mesmas implicações de gênero – na distinção entre o que é arte (criação original e dominante) e o que é artesanato (repliação recessiva e secundária), trazendo consequências que desembocam na vida social como um todo. Aos poucos, também na *Bauhaus*, os objetos de autoria feminina vão se transformando em artefatos *generificados*, ou seja, com a marca da minoridade criativa da mulher.

Corroborando essa ideia, Soraia Mello (2009), no comentário à obra de Vânia Carneiro de Carvalho, *Gênero e artefato: o sistema doméstico na perspectiva da cultura material: São Paulo, 1870-1920*, explica, a partir do caso paulistano, a relação que havia – naquele contexto do começo do século XX – entre a cultura material e o ambiente doméstico: especificamente para a composição dessa *generificação* do fazer artístico feminino. O foco do seu trabalho é a relação simbiótica que se configura entre os objetos

domésticos e a formação de identidades sociais, artísticas e culturais diferenciadas pelo gênero.

No que infere da *generificação* dos ambientes da casa, das associações entre artesanato e decoração (como elementos a serviço do bem-estar familiar), bem como do treinamento corporal da educação para o lar, entre outros aspectos, a autora evidencia quais são os lugares socialmente determinados à mulher – numa leitura histórica de fontes iconográficas que falam do Brasil de 1870 a 1920. O que dessas inferências pode-se observar é que as associações identificadas em sua pesquisa ainda estão bastante presentes na atualidade. Aquilo que é difundido e reproduzido como ideia de gênero – a respeito do que é *próprio ou pertencente ao universo da mulher* – segue provindo de costumes e de valores ainda hoje imantados nas relações sociais de poder; sendo, portanto, moldado por forças e pressões sociais que *generificam habilidades e competências* – e que, consequentemente, seccionam artes e ofícios.

O bordado como ferramenta de artesanato subversivo

Diante do que se expõe, é possível compreender a construção hierárquica historicamente infligida – como categoria de gênero – sobre o artesanato e assumir o deslocamento desse plano *generificado e menor* para a promoção do bordado como técnica ou expressão artística genuína. A isso acresce-se o questionamento do seu papel meramente decorativo ou como atividade estritamente doméstica. Consideram-se tais possibilidades de deslocamento, de questionamento, de redesenho e de desvio na exposição de algumas representações significativas, agenciadas de maneira transgressora em meio ao *fazer bordado* – como

uso subversivo de sua arte para a expressão e a promoção política feminista.

Subversão, do latim *subversione*, significa ato ou efeito de destruir ou de perturbar; insubordinação, revolta contra a autoridade ou contra as instituições da ordem vigente (MICHAELIS, 2016). Sob os *recamos* da dominação patriarcal e da submissão das mulheres (dos seus modos e dos seus comportamentos vitais, *em decalque do masculino*), seguem-se *enredando* ações as quais *alinhavam* o tecido da crítica social aos *recortes* de posições estruturais e invariavelmente subalternizadas *para elas*, endossando-se imprecizações morais e estéticas sobre os seus corpos e/ou sobre o seu comportamento sexual as quais são – ainda hoje – muito difíceis de se subverter. A naturalização dos mais diversos abusos e violências contra si – todavia vistos como *pontos* de residual contraste ou de mera exceção às determinações de gênero – comprova o prolongamento histórico da primazia imposta *do masculino sobre o feminino*.

Atravessando, contudo, essa *trama* em que, de ordinário e de muito longe, têm sido *transidas* as vidas das mulheres, algumas têm – com muita ousadia – apostado no *fazer bordado* como forma de veiculação estética representativa da insurgência feminina, ou como modo de tradução visual da politização das mulheres e do seu empoderamento – contra todas as recomendações *do macho*. Rompendo com a sua utilização tradicional – como símbolo de ação que cultiva e que promove *a delicadeza do gesto, a docilidade dos desenhos e a paciência da mulher* –, algumas artistas têm demonstrado que é possível se assumir *no bordado* um meio audaz para a expressão de conteúdos de contestação e de denúncia contra a dominação masculina, num tipo de prática ou de ativismo feminista de corajosas feições ético-

-estéticas – subversivas à ordem capitalista e pequeno-burguesa do patriarcado.

Defende-se que, aqui, a subversão, a insubordinação ao comportamento dócil, à contingência no espaço privado e familiar – como vida domesticada e apropriada para a servidão ao macho –, não se daria pela via do abandono ou do rechaço ao bordado, mas do seu simbolismo mais tradicional (de recato e de prenda feminina). A subversão estaria em usá-lo, pois, para estampar e veicular mensagens e imagens questionadoras, inquietantes – as quais provoquem reflexão e/ou surpresas inusitadas nas tramas de suas linhas tão convencionais.

O bordado, de fato, tem cosido tradicionalmente a representação de muitas injunções impostas às mulheres. Por isso mesmo, atuar através dele – na perspectiva, então, de contestação do poder masculino –, de dentro de seu próprio campo de ação reversa, talvez o faça emergir – precisamente – como meio e prática de *subversão feminista*. Quando afirma que *nada está isento de poder*, Foucault (1990) legitima também a disposição feminina de *alinhar* a propriedade de suas forças – por que não? –, mediadas pelo bordado: como técnica e como fazer artístico, não mais delimitando ou deprimindo as mulheres – ensinando-lhes, ao contrário, a subversão da ordem dominante de suas cores, de suas linhas, de suas formas, de seus contornos, de seus relevos... e de tudo o mais que, por intermédio de sua técnica, expresse-se e comunique-se ainda sob a expectativa masculina.

Dito de outro modo, “[...] qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poderes” (FOUCAULT, 1990, p. 14). Portanto, se, *ao bordar*, a mulher assume, como uma herança malograda, a ausência histórica do valor de seu *suporte artesanal*, é por meio do seu emprego conscien-

te e politicamente contestatório que a sua atividade pode, justa e inesperadamente, assumir estratégias e lugares de potencial destaque – enfrentando a hegemonia patriarcal nas artes.

Segundo Barbosa (2016), em sua análise sobre a história da arte brasileira – especificamente no que se refere à produção das mulheres –, há muito o que se buscar e incorporar das contestações e conquistas feministas, a fim de que se supere – sempre mais – qualquer medo de se ser *mulher e artista* em nossa sociedade. Há de ser assim, conforme a autora, na perspectiva da visibilidade alcançada por algumas artistas – as quais, de fato, *com o seu bordado*, vêm *tresmalhando* as delimitações de gênero. Para essas artistas bordadeiras *subversivas* serem vistas ainda como o duplo de *artistas mulheres*, infunde-lhes a perda, segundo a autora, de um *status* tributário à *igualdade com os homens* – na medida em que *o que decerto podem conquistar* é o seu *status* como *artistas originais*. De fato, faz-se *a sua* uma arte a qual vai bem além da reação à ocultação do reconhecimento ao trabalho da mulher; a qual se estende, portanto, à indeterminação de sua criação, inclusive alheia às clivagens ou aos índices de recepções das obras de artistas de renome – como nos aponta Ana Mae Barbosa (2016, p. 237, grifo nosso):

Trabalhos de artistas americanas de renome, como Ida Applebroog, Faith Ringgold, Nancy Spero e May Stevens, Louise Bourgeois, e de latino-americanas em Nova York, como Liliana Porte e Catalina Parra, foram expostos pela primeira vez no Brasil na exposição Connexus, mas passaram quase despercebidos por terem sido apresentados como *arte de mulheres*. Muito recentemente, entretanto, Spero, Porter e Bourgeois expuseram com sucesso no Brasil, mas o fizeram em mostras

sem referência a gênero. Sem essa referência explícita, puderam ser vistas e apreciadas.

Nesse mesmo sentido, em nível mundial, as formulações e as postulações dos movimentos feministas, desde a década de 1970, vêm estabelecendo críticas diversas a todos os discursos e a todos os dispositivos de poder os quais ainda se pretendam como reguladores ou delimitadores – do que quer que seja – que *diga respeito ao feminino* – e justamente isso tem se refletido nos trabalhos de algumas artistas.

A primeira que aqui se faz ressaltar é a canadense Mirian Schapiro (1923-2015). Sua exposição, denominada *Anonymous was a woman* (1976), tomou guardanapos, toa-lhas de mesa, lençóis e pequenas peças feitas com bordados, retirando tais elementos de seu contexto doméstico e exibindo-os como objetos artísticos. Para ela, o caráter anônimo desse tipo de trabalho, assim como a sua dimensão vulgarmente doméstica e decorativa, remetia à crítica do anonimato e da subalternidade do feminino no cotidiano e na arte.

A segunda é a britânica Sally Hewett. Em seus trabalhos da série *Stitcher and embroiderer* (2001), além de explorar a história social e política do bordado, a artista busca questionar os padrões de beleza corporal, principalmente os femininos, por meio dos quais provavelmente incidem as maiores e mais dolorosas regulações e controles sobre as mulheres. Em depoimento em seu *site*², Sally Hewett (2016, s.p., tradução nossa) dá indícios quanto ao seu desejo de provocar questionamentos sobre as *naturalizações* do corpo feminino, notadamente quando afirma:

Eu vejo o meu trabalho como uma investigação sobre a divisão entre artesanato e arte. Eu amo

² Disponível em: <<http://sallyhewett.co.uk>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

corpos. E não são os convencionalmente belos que enlevam o meu olhar, são, sim, os que mostram a sua história, os que foram alterados por suas experiências [...]; os que tiverem sido deliberadamente alterados e decorados.

A seguir, é possível conferir, em algumas imagens, a investigação dos corpos de Hewett – que expõem imperfeições da pele, singularidades da cor, sinuosidades e irregularidades das formas, dos pelos, das deformidades e das mutilações... em contraponto estético a todas as exigências de perfeição objetual do feminino:

Figura 1 – Imagens do acervo *Arquivos de Bordados e Costura*



Fonte: Hewett (2016).

No Brasil, também destacamos outras mulheres do campo das artes, as quais, como Hewett, encontram-se a fim de demonstrar quão deslocado de suas expectativas tradicionais – de enfeite e de futilidade – pode o bordado se apresentar. Mais do que uma atividade típica do feminino,

passada através de gerações pelas mães, pelas avós, pelas tias, o bordado tem, de fato, a capacidade de ser veículo de ressignificação pessoal, de exposição e de confrontação de situações vividas – assumindo lugares muito diferentes do uso tradicional de enfeite das salas, das cozinhas e dos banheiros, transmitindo ideias e imagens artísticas de profunda crítica, subversão e sensibilidade, em diferentes temáticas e termos estético-políticos.

Assim, a artista contemporânea Rosana Paulino se insere nessa cena artística. Ela exerce uma leitura reflexiva e bastante crítica acerca da discriminação sofrida pelas mulheres negras no país. Partindo de um contexto autobiográfico, Rosana discute em sua arte *comportamento, padrões de beleza, relações humanas* e como tudo isso se desenvolve e assume forma diante das desigualdades e injustiças por ela percebidas no cotidiano. A escolha dos materiais que utiliza significa, para ela, o acesso à sua memória pessoal – o uso de objetos considerados quase de exclusividade feminina, que são as linhas e os tecidos, além do bastidor (que é um tipo de aro em madeira que dá suporte aos tecidos), remete à sua série *Bastidores* (1997), em que há a negação pertinaz de sua própria posição de invisibilidade e de ocultamento como mulher, artista, negra.

Segundo Simioni (2010), Rosana Paulino representa nos seus bordados uma dupla opressão sofrida pelas negras escravizadas – a de sua condição de gênero e a de sua condição de raça. Através de corpos negros de mulheres costurados de modo violento, grosseiro, retorcido, a sua arte grita silenciosamente. São bocas sob nós amordaçadas, são olhos costurados que se fecham para o mundo sob a linha de sua própria sombra. Na exposição *Assentamento* (2013), a artista retoma a questão racial, abordando criticamente as teses racistas sobre a formação dos povos, exercendo a sua articulação artística quanto aos cortes e aos recortes impingidos

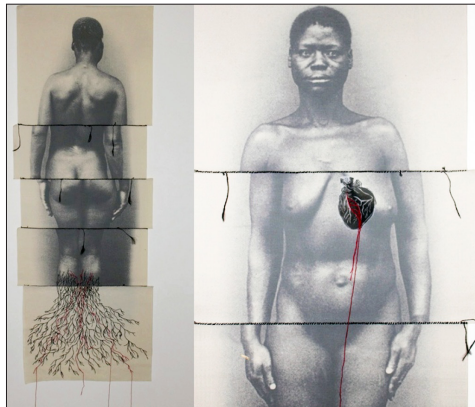
à vida do(a)s escravizado(a)s trazido(a)s ao Brasil. Recompõe as suas imagens em emendas desencontradas, retratando nas aplicações mal costuradas os reflexos de um deslocamento imposto pela captura e pelo tráfico dessas pessoas – as quais, no desafio de refazerem-se, encontram em tal tarefa a impossibilidade da completude no presente, porque lhes grava, em nível pessoal e em nível social, uma sutura perversamente malfeita e inacabada sobre os seus corpos, precisamente no que recende à democracia e à sua hipocrisia. Seguem-se algumas imagens exemplares das duas exposições, respectivamente:

Figura 2 – Imagens da coleção *Bastidores* (1997)



Fonte: Paulino (2007).

Figura 3 – Imagens da coleção *Assentamento* (2013)



Fonte: Paulino (2013).

A segunda artista brasileira que promove uma crítica às situações relacionadas a gênero é a carioca, tal como Rosana Palazyan. Ela representa, em seu bordado, cenas que reportam à violência sexual e infantil. Nessa obra, o olhar do espectador é provocado a interpretar o que está além do delicado fio, das cores alegres, daquilo que com sutileza é cosido à tela. É pela retratação de objetos cotidianos, como, por exemplo, a almofada *com pingo de sangue*, que se estabelece o incômodo – encontrado vívido soturno, mortificado, sem dúvida, no interior dos lares mais comuns. O que está confortavelmente próximo na tela pode conter a distância do insuportável. Conforme explica Simioni (2010, p. 14) sobre o trabalho de Palazyan, “[...] há uma inegável suspensão da leveza, do encantamento. Tais pequenas costuras, tão sutis, nos [sic] obrigam a colocar as falsas evidências em suspenso; elas desvendam as muitas violências, outrora acobertadas”, como é possível observar a seguir:

Figura 4 – Imagens de acervo



Fonte: Palazyan (2016).

Outras experiências contemporâneas, influenciadas por Sally Hewett e pelo movimento *Riot embroidery*, buscaram fortalecer a luta feminista com o bordado – através do uso de mensagens poderosas, reivindicando e apontando mudanças em diversos níveis de comportamento das mulheres na sociedade. É nesse sentido que, em São Paulo, desde o ano de 2014, um coletivo de bordado tem ganhado destaque na mídia nacional. Esse coletivo surgiu da participação, naquele mesmo ano, no Festival *Pop Porn*, que une cultura *pop*, sexualidade e arte – evento ligado ao *Porn Film*, Festival de Berlim, que vem sendo realizado no Brasil desde 2011.

O coletivo *Clube do Bordado* conta com a presença de seis jovens amigas que se encontram para bordar e discutir sobre as diversas temáticas a serem transpostas para os seus trabalhos. Sua primeira coleção, intitulada *Soft Porn* (2014), foi exposta no mesmo ano naquele festival. A partir desse marco e devido às respostas positivas das mulheres que entraram em contato com os seus trabalhos, o grupo passou a promover oficinas e um curso regular, denominado *Bordado moderno: técnicas mistas em quadro bastidor*. Esse curso é veiculado também pela internet, no portal EduK³.

Mediante o interesse do público, o *Clube* passou também a disponibilizar artigos para a venda através das redes sociais⁴, o que possibilitou ampliar a divulgação desse tipo de bordado. As temáticas apresentadas giram em torno de imagens afirmativas do corpo, de liberdade sexual, de auto-determinação do pensamento e das experiências femininas, como nas imagens que se seguem:

³ Disponível em: <<http://www.eduk.com.br/cursos/9-artesanato/4552-bordado-moderno-tecnicas-mistas-em-quadro-de-bastidor>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

⁴ Disponível em: <<https://www.facebook.com/clubedobordado/>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

Figura 5 – Imagens de divulgação

Fonte: M de Mulher (2016).

Figura 6 – Imagens de divulgação

Fonte: Catracalivre e Dolorezeeu (2016).

Figura 7 – Imagens de divulgação

Fonte: Clube do Bordado e Huffingtonpost (2016).

Considerações finais

Uma nova dimensão *feminista* traz à arte do bordado, em particular, e à contestação de seu aspecto artesanal, em

geral, possibilidades de agenciar *visibilidade e protagonismo* que ultrapassam, em muito, as suas antigas presenças e funções sociais (CANCLINI apud DURAND, 2006). A reinvenção de atividades tradicionais e de críticas sociais, por meio da arte como atitude política, proporciona a realocação do bordado no âmbito de um exercício libertador, criativo, expressivo e, sobretudo, subversivo, no que se refere às discussões de gênero. Ainda que submetido à desvalorização histórica, como artesanato aplicado, o bordado vem ultimamente tramando novas discussões e possibilidades – de elaborações de sentimentos pessoais e de lutas coletivas das mulheres, em experiências estéticas e políticas de liberdades as mais variadas. Se, para Butler (2015), gênero é efeito de discurso que se repete em atos ao longo do tempo, vemos na quebra do padrão subalterno do bordado a linguagem representativa de sublevação feminina às categorias de gênero, como uma possível contribuição para a desconstrução dos discursos hegemônicos sobre a menoridade das mulheres.

Referências

- BARBOSA, A. M. Mulheres, artesanato, design. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 233-248, 2016.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CARVALHO, V. C. *Gênero e artefato: o sistema doméstico na perspectiva da cultura material*. São Paulo: USP, 2008.
- DURAND, J.-Y. *Bordar: masculino, feminino*. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5480/3/bordar.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2016.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- HAUSER, A. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HEWETT, S. *Declaração*. Disponível em: <http://www.sallyhewett.co.uk/gallery_410127.html#>. Acesso em: 12 ago. 2016.
- JORGE, S. R. *Riot embroidery*: bordados que fortalecem a luta feminista. Disponível em: <<http://www.pop.com.br/bem-estar/riot-embroidery-bordados-que-fortalecem-a-luta-feminista>>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- MELLO, S. C. Gênero, artefato e a constituição do lar: o caso paulistano. *Revista Proa*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 279-283, 2009.
- MICHAELIS, *Dicionário*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=subvers%e3o>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- PAZ, O. O uso e a contemplação. *Raiz*, São Paulo, n. 3, 2006.
- SIMIONI, A. P. Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan. *Revista Proa*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 1-20, 2010.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- ZACARKIM, A. Coração nas mãos e mãos ocupadas. *Revista Trip*, 2015.