

# Desafios da práxis educacional

Interdisciplinaridade, estética e ética

Organização

Cristina Novikoff

Mírian Paura S. Z. Grispun

Robson Dutra



Cristina Novikoff  
Mírian Paura S. Z. Grispun  
Robson Dutra  
(Organização)

*Desafios da práxis educacional:  
interdisciplinaridade, estética e ética*

Salvador  
Editora Pontocom  
2013

**Copyright © 2013 dos autores**  
**Direitos adquiridos para a publicação em**  
**formato eletrônico pela Editora Pontocom**

**Editora Pontocom**  
**Salvador - Bahia - Brasil**

**Conselho Editorial**

José Carlos Sebe Bom Meihy

Muniz Ferreira

Pablo Iglesias Magalhães

Zeila de Brito Fabri Demartini

Zilda Márcia Grícoli Iokoi

**Coordenação Editorial**

André Gattaz

Catálogo na Fonte / Núcleo de  
Coordenação de Bibliotecas – Unigranrio

D442

Desafios da práxis educacional: interdisciplinaridade, estética e ética / Cristina Novikoff, Mírian Paura S. Z. Grispun, Robson Dutra, (organização). – Salvador : Editora Pontocom, 2013.

278 p.: il. ; 21 cm

ISBN: 978-85-66048-30-8

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação multicultural. 4. Integração social. I. Novikoff, Cristina, org. II. Grispun, Mírian Paura S. Z., org. III. Dutra, Robson, org.

CDD 370.981

**Também disponível em formatos ePub e Mobi**  
**no site [www.editorapontocom.com.br](http://www.editorapontocom.com.br)**

## Sumário

---

Apresentação	
<b>Cristina Novikoff</b>	
<b>Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun</b>	
<b>Robson Dutra</b>	<b>9</b>
Literatura e ancestralidade: perspectivas interdisciplinares	
<b>Robson Dutra</b>	<b>17</b>
A escravidão negra e indígena segundo os <i>Sermões</i> : Padre Antônio Vieira	
<b>José Carlos Sebe Bom Meihy</b>	<b>37</b>
Formação estética docente	
<b>Sônia Regina Mendes</b>	
<b>Nanci Cardim</b>	<b>57</b>
A poética libertária de Lírio de Rezende: arte e rebeldia	
<b>Angela Maria Roberti Martins</b>	
<b>Vera Lucia Teixeira Kauss</b>	<b>69</b>
Interdisciplinaridade com canções de protesto do período da ditadura militar	
<b>Maria Aparecida Rocha Gouvêa</b>	<b>97</b>

- Formação humana/docente em tempos  
de contradiscursos: ética ferida?  
**Cristina Novikoff**  
**Otávio Barreiros Mithidieri**  
**Sérgio Batista da Silva** 115
- Festival de vídeos *EmCurta*: práticas interdisciplinares e  
alternativas da linguagem audiovisual no ensino superior  
**Daniele Ribeiro Fortuna**  
**Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte**  
**Lucy Deccache Moreira**  
**Protasio Ferreira e Castro** 145
- Ética, valores e educação:  
reflexões contemporâneas  
**Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun**  
**Patricia Maneschy** 173
- Das tradições africanas à serenata de Conservatória:  
um projeto de extensão interdisciplinar  
**Idemburgo Frazão**  
**Jaqueline Pinheiro Lima**  
**José Geraldo da Rocha** 199
- A busca do sagrado na obscenidade  
poética de Hilda Hilst  
**Patricia Maria dos Santos Santana** 219
- Cibercultura, educação e linguagem:  
interfaces interdisciplinares de formação humana  
**Márcio Luiz Corrêa Vilaça**  
**Renato da Silva** 241
- Estética e ética na formação de professores: o conceito  
de profissão e a profissionalização no magistério  
**Cleonice Puggian** 263

Nossa eterna homenagem  
ao amigo Robson

*Você singular em perfeição*  
*Cuidou da palavra e a*  
*Palavra cuidadosa*  
*Se fez texto*  
*O texto cuidado*  
*Se fez livro*  
*O livro remexido*  
*Eclodirá desejos*  
*Desejos de novas gentes de palavra.*

Todos os autores

ROBSON LACERDA DUTRA  
4/NOV/1962 ~ 20/SET/2013



## Apresentação

---

**Cristina Novikoff**

**Mírian Paura S. Z. Grinspun**

**Robson Dutra**

Pensar os *Desafios da Práxis Educacional: interdisciplinaridade, estética e ética* representa a persistência dos autores em difundir as discussões teórico-epistemológicas e metodológicas do ensino, das artes e da cultura em prol da formação humana, suscitadas no Curso de Mestrado em Letras e Ciências Humanas na Universidade Prof. Jose de Souza Herdy – UNIGRANRIO, do ano de 2010 à vigente data.

Neste sentido, a intenção é continuar a difusão de estudos e pesquisas abordados na primeira versão da obra denominada *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade de 2010*, publicado sob o apoio da FAPERJ. Objetiva-se compartilhar diferentes vivências na trajetória acadêmica de docentes, como desafios das práxis educacionais em prol da interdisciplinaridade, da ética e da estética que visam à formação humana na contemporaneidade, dando visibilidade às inquietações dos professores frente à pesquisa interinstitucional no Estado do Rio de Janeiro.

A composição dos textos desta publicação mantém o compromisso da difusão de estudos e pesquisas realizadas por

professores de diferentes Instituições de Ensino Superior que têm mantido diálogo com escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro. Corrobora, assim, com a troca de experiências dos professores como docentes e pesquisadores em suas áreas temáticas, em construção de um diálogo interdisciplinar por eles experimentado.

O escopo da obra reúne um pouco da riqueza e da diversidade das vivências acadêmicas de docentes atentos às questões complexas e às diferentes perspectivas de construção do conhecimento interdisciplinar, ressaltando as dimensões estéticas e éticas da produção científica, tecnológica e artística, alcançando voos pela arte, literatura e poesia traçadas em uma linguagem acurada.

Portanto, a obra pretende guardar coerência na sua historicidade em relação à atenção nas diferentes configurações culturais dadas em espaços e tempos das seguintes temáticas: etnia, gênero, transformações urbanas e tecnológicas, inclusão, memória, formação humana, formação docente, e o papel da educação, da estética e da ética na promoção humana. Todas as propostas temáticas são tecidas na diversidade no cotidiano, como um desafio à práxis educacional frente a produção interdisciplinar ética e estética.

Abrimos a obra com o belo e interessante trabalho sobre a literatura afrodescendente, intitulado *Literatura e ancestralidade: perspectivas interdisciplinares*, de **Robson Dutra**, que nos brinda com rica elucidação sobre os temas da literatura brasileira que oscilam recorrentemente em torno de conceitos como os de raça e cor, visto que essa tem sido uma temática polêmica e polissêmica, para a qual contribuem fatores de diversas ordens não apenas literárias, mas da própria história de nosso país. Discute um conjunto de variáveis com que se pode ler a literatura afrodescendente, cujo escopo procura viabilizar uma construção identitária no sentido em que a questão das identidades é trabalhada mais pelo pensamento contemporâneo do

que nas esferas de uma descendência racial e biológica. Demonstra que se, a princípio, houve uma tendência de se pensar a nação através de conceitos como integralidade e unificação, vozes dissonantes têm, sistematicamente, se levantado, mostrando, como enuncia Roger Bastide (1943), que a inexistência de diferenças nos trabalhos de brasileiros brancos e de cor não passa de uma falsa aparência que, na verdade, dissimula contrastes do que ocorre na realidade.

A riqueza da cultura brasileira é entrelaçada por **José Carlos Sebe Bom Meihy** em seu texto apresentado na Aula Inaugural da disciplina História Ibérica, na USP. Com o instigante título *A escravidão negra e indígena segundo os Sermões: Padre Antônio Vieira*, Meihy retoma uma obra-prima do jesuíta Antônio Vieira e a desvela como obra que mesmo vista trezentos anos depois de sua morte, ainda se apresenta como esfingéfica. O autor promove uma leitura histórica da obra do jesuíta acompanhando a experiência vivencial de Vieira, que teve muitos de seus escritos pautados por preocupações imediatas. O texto encanta tanto pela novidade ressuscitada como pela exibição de uma narrativa, que encerra o valor estético e ético da argumentação sobre o outro. A simplicidade e a fecunda inteligência do autor que reconhece e nos faz reconhecer o valor da obra de Vieira, nos traz fluidamente os estudos religiosos, sócio-políticos, econômicos e culturais derivados da reflexão de escritos.

No ensaio de **Sônia Regina Mendes e Nanci Cardim**, que tem por título *Formação Estética Docente*, encontramos o caminho da ficção literária para discorrer sobre a didática, concatenando inúmeros textos a que se recorre para entender e perceber a formação docente. Trata-se de um experimento inaugural de uma pesquisa qualitativa naturalista e expressa uma reflexão acerca da formação docente através do que poderíamos chamar de percepção estética. O mesmo não tem o objetivo de esclarecer, provar ou propor qualquer nova teoria, tese

ou conceito. Propõe-se tão somente buscar compreender as ações que integram e se materializam na formação da prática docente e refletir sobre as percepções sensoriais, particulares e solitárias e, conseqüentemente, oferecer subsídios para estimular novas reflexões no âmbito da sociedade líquida e globalizada em que se efetiva a formação e práxis docente. É fácil apreender neste texto, para além dos conceitos, o valor das sensações que colocam em confronto as certezas pessoais e sociais, terreno fértil para as ações intencionais do processo educativo.

No texto de **Angela Maria Roberti Martins** e **Vera Lucia Teixeira Kauss**, grafado como *A poética libertária de Lírio de Rezende: arte e rebeldia*, encontra-se o desdobramento de uma pesquisa sobre a poética libertária que vem sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO. Sua principal finalidade é problematizar alguns dos poemas libertários escritos e publicados pelo poeta-militante Lírio de Rezende, no Rio de Janeiro, no início do século XX, de modo a refletir sobre o ideário anarquista em prol da revolução, contribuindo para a compreensão do ambiente político e da atmosfera cultural do período em que os anarquistas agiam e interagiam enquanto sujeitos históricos.

**Maria Aparecida Rocha Gouvêa**, em *Interdisciplinaridade com canções de protesto do período da ditadura militar*, discute a arte, em especial a música opositora ao período da ditadura militar no Brasil – 1964 a 1985. Na época, o ofício de compor constituía-se na preocupação de combinar formas de denúncia e de preservação de face, já que muitos compositores eram alvos da censura e sofriam perseguição. Para isso, era necessário utilizar estratégias discursivas que funcionassem como registro dessa realidade e, ao mesmo tempo, protegessem os compositores da perseguição militar. Amparado por teorias linguístico-discursivas, principalmente pelos estudos da Análise do Discurso de Maingueneau e Charaudeau e da Análise

Crítica do Discurso, de Van Dijk, este artigo demonstra como os professores de Língua Portuguesa, Arte e História podem trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula, produzindo conhecimentos com os alunos, de forma a compreender que a língua sempre está a serviço da sociedade, construindo sua identidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com sugestões de atividades didáticas, elaborada através da utilização de canções do período da ditadura militar para um trabalho interdisciplinar.

Outro texto inaugurado na presente obra, intitulado *Formação humana/docente em tempos de contradiscursos: ética ferida?*, é oriundo do Laboratório de Estudos e Pesquisas – LAGERES, com apoio do CNPq. Neste, os autores de três instituições distintas, **Cristina Novikoff**, **Otávio Barreiros Mithidieri** e **Sérgio Batista da Silva**, contribuem teórica e metodologicamente com a formação humana articulada na do docente. Inicialmente, trazem à tona alguns conceitos de / ou sobre ética e interdisciplinaridade para argumentar a respeito da complexa, trabalhosa e nova realidade do professor que foi “formado” na perspectiva do conhecimento ou ciência disciplinar e passa a atuar em programas de pós-graduação *stricto sensu* interdisciplinares assentados na grande área multidisciplinar. Metodologicamente demonstram um caminho possível para produzir textualmente e interdisciplinarmente, sinalizando a ética engajada no bem enquanto prazer intelectual, mesmo sob a pressão da ética contratualista vigente na profissão docente.

O artigo *Festival de Vídeos EmCurta – Práticas interdisciplinares e alternativas da linguagem audiovisual no Ensino Superior* relata a experiência do grupo de autores composto por **Daniele Ribeiro Fortuna**, **Dostoiewski Mariatt**, **Lucy Deccache Moreira** e **Protasio Ferreira e Castro** frente a um projeto de cinema que coloca em prática a tarefa de estimular os alunos a “irem além da sala de aula”. Os autores, docentes do curso de Comunicação Social, em parceria com o de Engenharia,

desenvolvem este projeto interdisciplinar que estimula os estudantes a aplicar na prática o conteúdo aprendido sobre o contexto cinematográfico brasileiro atual. Além disso, o trabalho analisa o impacto das produções veiculadas e impressões dos seus participantes por meio da coleta de dados empíricos em observações, questionários fechados e entrevistas não-estruturadas. Discutem-se, ainda, as práticas pedagógicas e interdisciplinares implicadas no festival *EmCurta*.

Em *Ética, valores e educação: reflexões contemporâneas*, **Mírian Paura S. Z. Grinspun** e **Patricia Maneschy** discutem a educação enquanto uma prática social incorporada de aspectos da Ética, da moral e dos valores, tanto na formação de conceitos, como nos próprios embasamentos teóricos necessários à compreensão daquela prática. Apresentam a reflexão sobre esses conceitos que hoje se desenham na contemporaneidade. Demonstram que por ser uma práxis humana, a educação inclui-se na esfera de competência da normatividade ética. Resgatam o aluno, como indivíduo/ser dotado de entendimento, vontade, sentimentos e paixões inter-relacionados aos aspectos cognitivos e afetivos. E, na narrativa filosófica, trazem a educação como lugar comprometido com a formação do indivíduo em todos os sentidos. Portanto, faz parte de seu funcionamento a inter-relação com todos os segmentos da sociedade, em determinado momento histórico.

Em *Das tradições africanas à serenata de Conservatória: um projeto de extensão interdisciplinar*, de **Idemburgo Frazão**, **Jaqueline Pinheiro** e **José Geraldo da Rocha**, é remontada a trajetória de pesquisa do projeto “Estudo das relações das representações sociais das manifestações musicais com o cotidiano de Conservatória, Ipiabas e Região”. O projeto, com apoio da FAPERJ, possibilita algumas das reflexões resultantes de um grande exercício de ação e interlocução interdisciplinar e dá ênfase a questões relativas à “serenata de Conservatória” – evento que, ao longo de décadas, tem encantado centenas

peças – na maioria idosos – refletindo sobre a importância da memória como mecanismo de “ação cultural”, ou como recurso, para lembrar dos estudos de George Yudice. O eixo das discussões aqui implementadas está centrado nas reflexões sobre o desenvolvimento social e econômico de uma região que no passado teve como principal atividade econômica a produção do café e que hoje tem o turismo como importante fonte de arrecadação.

A obra *Do Desejo* é desvelada por **Patricia Maria dos Santos Santana** em seu texto *A busca do sagrado na obscenidade poética de Hilda Hilst*. Nesse capítulo, Patricia discorre sobre essa poesia erótica e o vínculo íntimo da autora com o sagrado, salientando a busca divina de Hilst como fator essencial em seu processo de criação. Permite estudar esteticamente a questão de gênero na sociedade brasileira, representando a forma em que a mulher da sua época procurava mostrar o seu pensamento e ser vista como ser social independente. Dessa incomunicabilidade existente, uma vez que não mais estamos transitando em uma era mítica em que ocorria livremente a comunicação entre deuses e homens, cria-se uma erótica profana e desesperada, fruto de um diálogo que não se concretiza, gerando uma espécie de monólogo enraivecido. Em termos éticos, a obra propõe a questão do feminino e da erotização como caminhos possíveis para se construir uma nova visão da mulher no seio da sociedade brasileira.

**Márcio Luiz Corrêa Vilaça** e **Renato da Silva** em *Cibercultura, Educação e Linguagem: interfaces interdisciplinares de formação humana*, apresentam a análise histórica do processo de desenvolvimento da sociedade da informação, revelando questões complexas e importantes a serem enfrentadas no contexto atual. Propõem importantes reflexões sobre alguns desdobramentos que viabilizaram a criação de uma cibercultura, espaço que promoveu e promove transformações significativas no âmbito educacional e na comunicação humana. No texto é possível

observar as interfaces que nos motivam a questionar se as possibilidades virtuais de Formação Humana são instrumentos reais de aprendizagem coletiva que provêm o homem e a sociedade.

*Estética e ética na formação de professores: o conceito de profissão e a profissionalização no magistério*, de **Cleonice Puggian**, resgata a historicidade da discussão sobre a profissionalização docente. Enfatiza tanto os campos acadêmicos como as graduais conquistadas nas esferas políticas, como a inclusão no Plano Nacional de Educação (2011-2020) da meta de assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. Um ponto interessante abordado nos estudos sobre profissionalização refere-se às possibilidades e limites da aplicação do conceito de profissão ao trabalho docente. Neste texto, a autora aborda e explica o conceito de profissão e socialização profissional com base na sociologia das profissões; o processo de socialização profissional de professores e esta frente as novas políticas de formação e avaliação do trabalho docente implementadas pelo Ministério da Educação.

# Literatura e ancestralidade: perspectivas interdisciplinares

---

**Robson Dutra**

*Toda a ficção literária é inevitavelmente  
histórica.*

José Saramago

Temas da literatura brasileira oscilam recorrentemente em torno a conceitos como os de raça e cor, visto que essa tem sido uma temática polêmica e polissêmica, para a qual contribuem fatores de diversas ordens não apenas literárias, mas da própria história de nosso país. Se, a princípio, houve uma tendência de se pensar a nação através de conceitos como integralidade e unificação, vozes dissonantes têm, sistematicamente, se levantado, mostrando, como enuncia Roger Bastide (1943), que a inexistência de diferenças nos trabalhos de brasileiros brancos e de cor não passa de uma falsa aparência que, na verdade, dissimula contrastes do que ocorre na realidade.

Numa perspectiva mais abrangente, à qual concorrem elementos não apenas da Literatura e da História, mas das próprias Ciências Humanas no que tange à discussão sobre nação, nacionalismo, colonialismo e pós-colonialismo, por exemplo, lemos em Aijaz Ahmad (2002, p. 13) que:

[...] as narrativas de classe e nação, colônia e império foram reunidas primordialmente em termos do marxismo e do nacionalismo anti-imperialista de esquerda até aproximadamente o início da década de 1970; quando a ascendência do pós-modernismo começa nos centros, o nacionalismo de todas as espécies de nacionalismo entra em disputas terríveis, a política de identidade e a ideia de “classe” como um assunto histórico começa a ser descartada com desprezo como, na famosa expressão de Lyotard, simplesmente “uma metanarrativa de progresso”.

Para além disso, Ahmad discorre sobre textos influentes em momentos históricos e literários específicos – e que continuam a sê-lo em muitos aspectos –, pois através deles pode-se buscar explicações sobre algumas ideias-chave, bem como as condições históricas de sua produção e divulgação. Para definir alguns desses momentos e contextos foi cunhada uma terminologia nem sempre adequada, como é o caso da denominação “Terceiro Mundo”. Ahmad ressalta que, muito embora tenha sido utilizado na América do Sul, na Ásia e na África, o termo foi usado inicialmente na França para referenciar os Estados-nação asiáticos e africanos que surgiram na descolonização. Assim, o viés político que o caracterizou inicialmente passou, a partir de 1960, a ser considerado como categoria cultural. Tal mudança surgiu em um contexto acadêmico norte-americano que vivenciou radicalismos políticos, que, uma vez sanados, resultaram numa ideologia que considera a cultura não como um aspecto de organização e comunicação social, mas como uma instância determinante, denominada “culturalismo”. Com efeito, como propõe Ahmad, cada nação é constituída de aglomerados de contestação ideológica e cultural e, por isso, impossível de ser plenamente definida.

Se transpusermos essa concepção à literatura afro-brasileira, veremos que ela retoma o questionamento feito por Baudrillard da ideia de identidade una e coesa, bem como da falibilidade dos mecanismos crítico-teóricos dos diversos manuais de literatura produzidos no país. O ponto comum a ser percebido, muito provavelmente, é a constatação de vazios e omissões que exacerbam o silenciamento de muitas vozes oriundas das margens do tecido social, fato que decorre do conceito equivocado de Jameson – tal qual criticado por Ahmad – de que os textos do Terceiro Mundo devem ser lidos como alegorias nacionais, “mesmo quando, ou talvez eu devesse dizer particularmente quando suas formas se desenvolvem a partir de maquinarias de representação predominantemente ocidentais, tais como o romance” (JAMESON, *apud* AHMAD, 2002, p. 96). Ahmad rejeita essa ideia, bem como a noção de que o nacionalismo é a resposta definitiva para o que Jameson denomina “cultura pós-moderna norte-americana” (*Idem*, p. 232). Ao contrário, defende uma ideologia específica à qual todos os nacionalismos inevitavelmente se articulam, uma vez que seu conteúdo é determinado pelos agentes sociais que dela se apoderam e mobilizam seus poderes no processo de luta pela hegemonia na esfera político-cultural a partir de conjunturas históricas específicas. Para ele, o pensamento deve ser voltado para a ideia de “cultura comum”, no sentido de cultura das pessoas comuns; de que se deve retomar a ideia de que o objeto dos estudos culturais deve ser não a cultura simplesmente, mas a cultura como sistema de comunicação que produz sentidos determinados que, efetivamente, transformam vidas reais.

Esses pressupostos adquirem novos contornos quando associados à etimologia da palavra “estética” (que em grego significa “percepção”, “sensação”), cujo sentido também norteia esse texto, posto que temos aí um ramo de estudos centrado nas variações de beleza e na sua imaterialidade quanto aos fundamentos da arte. A acepção que aqui adotamos advém

do conceito hegeliano que preconiza a expressividade desse belo a partir da espiritualidade da arte e da imaginação do sujeito, relegando a beleza natural da concepção clássica a segundo plano. Tem-se, então, uma definição ao nível da ciência, conferindo à estética um viés filosófico. Mais do que isso, através de suas proposições, Hegel aborda o mundo físico concreto em que a humanidade, de uma maneira evolutiva, faz com que o espírito tome consciência maior de si mesmo e de suas potencialidades.

Todavia, mesmo diante da mudança dos “tempos” e das “vontades” proposta por Camões, não se pode dizer que a concepção hegeliana tenha sido alcançada, ainda, pela literatura afro-brasileira. Ao contrário, a produção desses autores ao longo de tempos de incessantes restrições varia desde a própria publicação de livros, sua distribuição e absorção e, sobretudo, de uma crítica literária eficaz que faz com que ocorra o apagamento deliberado de vínculos autorais e marcas identitárias dessa letra. Uma das possíveis razões é, mais uma vez retomando Bastide e Ahmad, a falsa noção de unidade da cultura brasileira e o modo equivocado como esses textos vêm sendo acolhidos, sobretudo sob influxos de uma forte miscigenação que estiliza a trajetória esse segmento da população.

Com efeito, desde o período colonial, o trabalho afro-descendente se estende aos diversos campos da atividade artística de nossa história sem, contudo, como ressaltam Rabassa (1965), Sayers (1958) e Brookshaw (1986) obter reconhecimento similar à produção hegemônica. Desde os textos basilares de Maria Firmina dos Reis, primeira afrodescendente a publicar um romance no Brasil, *Úrsula* (São Luiz do Maranhão, 1859), ainda que com o pseudônimo “Uma maranhense”; de Luiz Gama com as *Trovas* publicadas no mesmo ano; Carolina Maria de Jesus, Lino Guedes, Eduardo de Oliveira, Oswaldo Camargo, muitos nomes ainda vivem numa penumbra crítico-teórica, apesar de sua qualidade.

Uma razão para tanto é a contradiscursividade contida neles, que, a despeito do cânone, é unânime em exacerbar a diversidade, mostrando a perversão de um sistema que cerceia o Outro. Por isso, através de pontos que margeiam o passado e desembocam no presente, o diálogo mediado pelos estudos interdisciplinares, sobretudo entre a Literatura, a História e demais Ciências Humanas, viabiliza uma visão do contexto em que foram produzidos, cabendo à densa teia dialógica suscitada reconstituir traços que nos fazem conhecer pontos essenciais do que é evidenciado pelos escritores ao longo dos mais diversos tempos históricos. É ela que nos habilita perceber, por exemplo, que

[...] a europeização cultural foi a expressão máxima da cultura ocidental, tendo implícito o conceito de difusão e imperialismo cultural com a imposição dos seus traços técnicos e não materiais aos diversos povos da terra. Mas como “europeizar” significa um aspecto particular da aculturação, reservaremos ao seu estudo um tratamento especial, visando à compreensão dos resultados do contato das culturas europeias no Brasil. Uma das características da chamada “civilização ocidental” é a difusão. O fenômeno migratório foi em si, é verdade, a regra em quase todos os povos da terra, nesta ou naquela fase da sua História (RAMOS, 1975, p. 35-36).

Muito embora Artur Ramos se refira especificamente ao século XIX, percebe-se que a mescla de tempos em que “o preto de Lisboa” joga cartas com “uma preta baiana” (*Idem*, p. 59) se perpetua na contemporaneidade, mostrando as amarras de uma sociedade ainda com forte viés colonial que os contempla. Tal permanência une passado e presente, mostrando, como afirma Bhabha (2007, p. 11), que:

[...] o objetivo do discurso colonial era apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. Apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização, e assim por diante), estou me referindo a uma forma de governabilidade que, ao delimitar uma “nação sujeita”, apropriada, dirige e domina suas várias esferas de atividade.

Essa “estrutura deslizante”, contudo, não faz calar o sujeito dominado, tanto que tem havido esforços concentrados, apesar de tênues, em fazer com que, “a contrapelo da história”, outras vozes sejam ouvidas passando, não obstante suas origens, a migrar em direção ao cânone para, a partir daí, assumirem novos focos enunciativos.

Esse é o caso – ainda que segundo restrições dos especialistas – dos *Cadernos Negros*, série publicada anualmente em São Paulo desde 1978 que, entretanto, tem sua circulação fora do grande mercado editorial e com foco voltado para escritores contemporâneos nem sempre bem acolhidos. Isso faz com que permaneça intacto o processo de obliteração de autores afro-brasileiros do passado e, conseqüentemente, fatos importantes da história.

Assim, a primeira grande exceção nesse contexto é Machado de Assis que, segundo diversos críticos literários, ocupa a posição pioneira de introdutor da perspectiva problematizadora do mundo radicalmente crítica e reflexiva que predomina na literatura contemporânea. Isso porque o escritor, na esteira do pensamento de Lukács, dá-se conta das incongruências

de um mundo “esfacelado e degradado” que caracteriza o século XIX (LUCKÁCS, 1992, p. 63). Isso se dá quando o escritor percebe questões que envolvem não apenas negros e mestiços em relação ao pertencimento cultural num meio urbano efervescente.

Do mesmo modo, Marta de Senna reconhece que na literatura brasileira não há romances tão visceralmente citadinos como os do escritor, “até porque a voga romântica imediatamente anterior tendia a privilegiar o campo, na recusa deliberada da civilização” (SENNA, 1998, p. 84). Assim, lidando com as incongruências do ser humano, bem como testemunhando os momentos que resultaram na Lei Áurea, sua obra evidencia a opressão, ressaltando, com a ironia que lhe é inerente, os desvãos da História. Em crônica publicada na *Gazeta de Notícias*, em 19 de maio de 1888, por exemplo, lê-se o seguinte:

No golpe do meio (*coupe du milieu*, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu a taça de champanhe e declarei que acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia a que a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado. (ASSIS, 2007, p. 51)

O apreço à liberdade e o caráter cristão da libertação, entretanto, não duram muito no texto, cuja fala relativa ao senhor é composta por uma série de expressões em latim e francês, tanto para caracterizar a sociedade da época quanto para marcar as desigualdades sociais. Assim, Pancrácio, o escravo liberto, sem opções à mão, tem como única solução permanecer

na casa do antigo patrão e, em gesto de desmedido, “entra na sala como furacão” e “joga-se aos pés do patrão” em agradecimento. A sucessão de brindes e louvores à pseudogenerosidade reforça o caráter irônico do texto veiculado, por exemplo, no “retrato a óleo a ser pintado” como pagamento para tal ato. Todavia, a sacralidade do ato é rompida quando

[...] Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos. (ASSIS, 2007, p. 51)

Como se pode perceber, o processo de libertação dos escravos e sua inclusão social são permeados por lacunas e silêncios que expressam uma proposta esvaziada de construção verbal. Se a memória foi perpetuada através da fala e do registro de narrativas, essas não foram totalmente veiculadas pela letra, dado o processo de marginalização de seus descendentes, bem como, tal qual mencionado anteriormente, a inexistência de condições que garantissem a publicação e veiculação desses dados. Tal questão é posta por Bhabha ao indagar

[...] como é encenada a agência histórica na exiguidade da narrativa? De que forma historicizamos o acontecimento dos desistoricizados? Se, como se diz, o passado é um país estrangeiro, o que significa então ir ao encontro e um passado que é o seu próprio, mas reterritorializado, ou mesmo aterrorizado por outro? (BHABHA, 2007, p. 275)

A resposta que buscamos para isso, entre algumas respostas possíveis ao longo do século XX, mais uma vez é composta de vazios, “desmembramentos e deslocamentos” que, ainda no dizer de Bhabha (2007, p. 73), não permitem sua total expressão. Se pensarmos a questão legal, a partir do dia 13 de Maio de 1888, vamos encontrar, mais de cem anos depois, um outro momento em que a lei tenta tomar a dianteira no processo de inclusão e socialização que tenta “refazer o novelo de fios esgarçados” pela História, procurando “alinhar tempos distintos” (FAZENDA, 2010, p. 67), ou ainda, como mostra Massaud Moisés (1997, p. 287) “conhecer o homem no seu ‘eu’ subterrâneo e procurar enriquecer o leitor com o espetáculo de suas mazelas”.

As dezenas de décadas que separam essas duas leis são eficazes em mostrar muito mais permanências que transformações, sobretudo porque as diretrizes políticas não representam, necessariamente, um processo que vem de dentro para fora, que leve em consideração a inclusão e a eliminação de barreiras que cerceiam os diversos pontos de que a literatura afro-brasileira carece.

No entanto, uma voz eficaz em elucidar esse panorama é a de Conceição Evaristo, escritora afrodescendente que através de sua escrita e de um comprometimento político tem iluminado alguns desses desvãos. Em seu romance inaugural, *Ponciá Vicêncio*, a autora narra densa e concisamente a vida da personagem-título, oriunda do meio rural e estigmatizada pelo sobrenome proveniente do dono da fazenda em que seus antepassados foram escravizados, num modo alegórico de referenciar os ferros quentes com que eram marcados e no romance atuam como “lâmina afiada a torturar-lhe o corpo” (EVARISTO, 2005, p. 11).

A subalternidade imposta a escravos como Pancrácio e seus ancestrais é perpetuada no presente que o texto enuncia através de uma total ausência entre os descendentes dos requisitos

essenciais de cidadania e enraizamento identitário. Assim, as propostas de integração do negro, assinaladas textualmente pelos títulos de posse de terra que o patriarca Vicêncio concedeu aos antigos escravos, mas que foram confiscados por seus herdeiros, revelam o grande abismo que a Lei Áurea suscitou no desenrolar da história. Por isso, o percurso de Ponciá é marcado por vazios seculares e derrotas, desde a infância à fase adulta, através de perdas como a de sua mãe, do irmão que parte para a cidade, dos sete filhos que enterra e do casamento marcado por dores e agressões físicas.

Contudo, Ponciá é apresentada como legítima herdeira do avô que, num aparente acesso de loucura, assassinara mulher e alguns dos filhos ao dar-se conta de que, apesar da promulgação da Lei do Ventre-Livre, seriam vendidos. Essa herança é alegorizada pelo punho cerrado da personagem, semelhante à mão decepada pelo avô após ser impossibilitado de cometer suicídio. A linhagem dos Vicêncios é perpetuada pelo pai, sobrevivente ao avô, num percurso marcado, igualmente, pela desterritorialização da favela em que passa a viver, já na cidade, com seu companheiro. Interessante observar que essa personagem não recebe nome na narrativa, de modo a caracterizar a coisificação a que Ponciá é submetida ao tentar recuperar sua memória e reconstituir sua família e sua identidade. É através dessa busca que se entretetece uma narrativa densa e entrecortada, em que se mesclam passado e presente, memória e sonho.

Por meio do resgate de lembranças, o romance assinala, em múltiplas histórias, gestos de resistência ao processo de espoliação. Por meio de relatos de outras personagens surgem fatos como o referente ao pai de Ponciá que, já liberto, fora forçado a se tornar “pajem do sinhô-moço, escravo do sinhô-moço, escravo do sinhô-moço, tudo do sinhô-moço” (EVARISTO, 2005, p. 38), além de ser submetido à posição de latrina em que sinhô-moço urinava.

Apesar de, aparentemente fragmentados, esses relatos passam, no todo da obra, a integrar uma ampla trama discursiva pela qual se revivem dores seculares que se explicitam tanto no aspecto individual quanto no coletivo, já que afeta física e moralmente essas personagens, além de ignorar esteticamente algo oriundo das margens sociais.

Todavia, de modo a recuperar esse espaço de ausências, Ponciá é exímia artífice na arte da cerâmica, moldando no barro criações originais que visam a reintegrar o negro com a terra. Exemplo de uma outra memória que se perpetua, agora nas Américas, o barro representa uma (re)ligação com um tempo primordial, aquele em que Nzâmbi, a divindade banto, criou o primeiro homem e a primeira mulher, de modo a apaziguar a dor e o sofrimento impostos pela escravatura, bem como abrir uma nova possibilidade de contemplação estética em moldes hegelianos. Como alegoria de um retorno, da busca a um tempo perdido, a moldagem do barro atua eficazmente como paliativo aos infortúnios e abertura a novas perspectivas, como o reencontro de Ponciá com o irmão perdido. Desse modo, a aridez do barro que tingiu a pele de muitos escravos nas diversas lavouras, se soma à água que Nzâmbi aspergiu sobre o primeiro casal, dotando-lhe, assim, de vida.

Através da representação desse elemento da natureza, Conceição Evaristo aponta saídas para o dilema de sua protagonista fazendo-a reviver memórias de um passado remoto. Segundo Gaston Bachelard (1997, p. 163) a respeito das águas:

A impressão de doçura que podem receber uma garganta sedenta, uma língua seca, é sem dúvida muito nítida; mas essa impressão nada tem em comum com as impressões visuais do amolecimento e da dissolução das substâncias pela água. Todavia, a imaginação material está em ação; deve propiciar às substâncias impressões primitivas.

Deve, pois atribuir à água as qualidades da bebida e, antes de tudo, as qualidades da primeira bebida.

Semelhantemente, a água alegoriza a integração do homem com a natureza, revelando a ligação direta com as crenças e valores dos povos africanos trazidos e assimilados pela cultura afro-brasileira. Assim, a escritora utiliza uma imagem arquetípica, ora marcada pelas águas do rio, ora pelo arco-íris e seu poder de transformar o sexo de quem lhe passa por baixo, encantando, com sua representatividade, a jovem Ponciá.

O poder da água se revela também na dualidade com que dissolve o barro, fazendo florescer diversas esculturas, ou seja, a expressão artística com que a personagem-título destrói, (re)cria e (re)constrói. Esse processo criativo se associa aos mitos ligados à fertilização e grande parte das apresentações míticas evoca o poder da criação comum a diversas culturas, onde se encontra a Grande-Mãe, força criadora do universo, a que propicia e mantém a vida.

A metáfora das águas, portanto, é eficaz, apresentando ao homem negro diversos caminhos além do silenciamento, visto que apresenta potencial de transformação e de regeneração. Por outro lado, pode também ilustrar a perversidade do processo de branqueamento a que o negro fora exposto ao ter sua história e cultura interdidas ao retomar, por exemplo, a passagem de *Macunaíma* em que o protagonista lava na água mágica o pretume da pele, aproximando-se do modelo forjado pelo branco. Todavia, o texto de Evaristo opta pelas memórias do passado ao optar pela possibilidade de regeneração. Essa escolha resulta, em *Ponciá Vicêncio*, não apenas no apaziguamento da protagonista através da arte, mas, também, em Luan-di, seu irmão, que parte em busca da irmã. O jovem, que perdera o endereço de Ponciá, termina por ficar pela cidade, interessando-se pelo trabalho como policial. Apesar de se dar

em outro *locus*, a trajetória de Luandi traz consigo as mesmas marcas de subalternidade comuns a outros desterritorializados, fazendo-nos ver que a diáspora pode perpetuar, em diversos tempos e níveis, o mesmo infortúnio dos que foram embarcados nos muitos navios negreiros que aqui aportaram.

Contudo, ciente da eficácia do resgate de memórias e da revitalização da ancestralidade, Conceição Evaristo alegoriza no reencontro do rapaz com a irmã e, posteriormente, com Maria Vicêncio, sua mãe, a descoberta de que o sedutor ofício nada mais é do que uma forma de vilipendiar outros oprimidos, tanto na cor quanto na posição social.

Tal é a situação descrita pela escritora em *Becos da Memória*, romance publicado em 2006, apesar de datar de alguns anos antes, em que a protagonista, Maria Nova, uma jovem tal qual Ponciá, reúne fiapos de histórias que levam seus leitores a, mais uma vez através de um olhar infantil, adentrar os becos da favela, o espaço em que a ação romanesca é desenvolvida. Apesar de estar situada num tempo em que algumas mazelas do presente, como tráfico de drogas e a violência urbana ainda não eram tão intensas, o livro não deixa de lado o caráter etnológico de um meio situado às margens da sociedade. Assim, Evaristo nos torna a apresentar um cenário de dores, lutas e sofrimentos em que a degradação do meio é vivenciada diariamente através da perpetuação de um objetivo único e inexorável que é sobreviver a cada dia.

As brincadeiras infantis, muitas vezes inconsequentes, e festividades como São João tornam-se paliativos de um outro tempo de sofrimento em que a proximidade com a cidade resulta em perigo constante. Tal se dá na desocupação da favela alegorizada pelo grande buraco que as diversas máquinas e tratores redimensionam ao destruírem as casas de antigos moradores. Sua grande dimensão e a ameaça iminente de destruição de tempos pretéritos não permitem que se perpetuem hábitos como o plantio de roças de mandioca, milho e verduras, bem

como a narração de histórias nos quintais dos barracões. Assim, o buracão não só assusta como devora e silencia histórias diversas de uma comunidade fadada ao desmembramento, numa espécie de morte anunciada a cada roncar de motor.

No entanto, é dali que provêm personagens emblemáticas como Bondade, o contador de histórias que se solidariza com os desafortunados ao mesmo tempo em que mantém viva a narração do passado. A ele se junta a voz de Vó Rita, que com seu temperamento amigável e fraterno, serve de contraponto aos infortúnios de cada dia e, por fim, o Negro Alírio, personagem que pelo estudo descobre na leitura uma nova forma de enfrentamento às leis dos brancos.

Interessante observar que, ao se dar conta do alcance que o conhecimento das letras poderia significar na vida dos escravos, em *Ponciá* o sinhô-moço interrompe a “brincadeira” que fizera com o pai de Ponciá, e que consistia em ensiná-lo a ler, numa forma de testar sua inteligência. Em *Becos*, acontece algo similar com a personagem Negro Alírio, só que esta aprende a ler com o “próprio inimigo” (EVARISTO, 2006, p. 61), fazendo frente à presença dos capangas de um outro coronel, que manda que seus antagonistas sejam mortos e jogados no rio para depois espalharem que haviam cometido suicídio (*Idem*, p. 59). Por isso, a personagem utiliza seu saber para transformar o mundo ao seu redor, tornando-se um cidadão atuante, decidido a transformar a sua realidade e a dos seus companheiros através da fundação de uma cooperativa:

Havia ainda o problema das crianças que, com o desfavelamento, perderam as vagas nas escolas próximas para onde iam. Negro Alírio, um dia, no intervalo do almoço, correu à escola que atendia as crianças das favelas. Era preciso um documento que garantisse a matrícula das crianças em outras escolas. Esta era a preocupação maior de

Negro Alírio. Para ele, a leitura havia concorrido para a sua compreensão do mundo. Ele acreditava que, quando um sujeito sabia ler o que estava escrito e o que não estava, dava um passo muito importante para a sua libertação (EVARISTO, 2006, p. 134).

Assim, ao buscar na ancestralidade das palavras a força para reagir ao presente, Conceição Evaristo faz com que a representatividade das águas apresentadas em *Ponciá Vicêncio* seja substituída, em *Becos da Memória* pela força da oralidade, a que Hampâtê Bâ se refere, por exemplo, em *Palavra africana* (1993, p. 16):

Uma vez que a palavra é a exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de força, não importa em que forma, será considerada palavra. Por isso no universo tudo fala, tudo é palavra que tomou corpo e forma. Como afirma o filósofo e historiador malês, essa força origina um vínculo gerador de “movimento, ritmo, vida e ação” que se presentifica nas oralidades, na gestualidade do ir e vir dos pés do tecelão em seu ofício e, posteriormente, nos textos literários em que a voz se une à letra através de palavras continuam a ser “por excelência, o grande agente ativo da magia africana”.

Personagem recorrente nas duas narrativas, a morte, quando não é uma ameaça iminente na vida sofrida e miserável dos habitantes da favela, é mostrada de forma crua, seca, direta. Um assassinato que acontece no local é apresentado como algo banal, corriqueiro. A violência doméstica, que mutila e mata muitas mulheres no Brasil, é retratada através da história

de Fuinha. Espancador da mulher e da filha, um dia o agressor acaba matando a esposa. Os gritos dilacerantes da mãe e filha são ouvidos pelos vizinhos, que se omitem, muito provavelmente porque não acreditam no cumprimento das leis, já que o Poder Público se encontra muito distante de sua realidade. Além disso, o machismo inerente à sociedade brasileira, principalmente durante meados do século XX, época em que transcorrem as histórias narradas no livro, preconiza o dito de que “em briga marido e mulher ninguém mete a colher”. Após a morte da mulher, Fuinha passa a utilizar a filha como uma substituta da mãe. Alguns moradores o procuram, mas são recebidos com cinismo pela personagem. A mulher, na visão dele, é mero objeto seu, para usar e dispor como bem lhe convier: “Houve quem tentasse falar com ele e Fuinha clinicamente respondeu que a filha era dele e que ele fazia com ela o que bem quisesse” (EVARISTO, 2006, p. 76).

O ato de vivenciar histórias trágicas vividas nos becos da favela faz com que Maria Nova, munida do mesmo sentimento de transformação do real com que Ponciá molda suas esculturas, sinta, desde a mais tenra idade, o desejo de dividir suas vivências com os outros, amadurecendo, aos poucos, o desejo de se tornar escritora. Na verdade, é através dessa personagem que a autora reafirma a sua crença na educação como instrumento transformador de vidas: “Tinha uma vantagem sobre os colegas: lia muito. Lia e comparava as coisas. Comparava tudo e sempre chegava a algum ponto. [...] ela era a única aluna que chegava às conclusões” (*Idem*, p. 103). Por isso, Maria Nova retira a motivação para escrever dos próprios acontecimentos que a circundam e a levam a inspirar-se na postura de Negro Alírio, pois “ele agia querendo construir uma nova e outra História” (*Idem*, p. 138) e também a buscar dentro de si uma enorme vontade de reescrever a história, algumas vezes grafada com minúscula, outras, com maiúscula:

Maria Nova olhou novamente a professora e a turma. Era uma História muito grande! Uma história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora. Era diferente de ler aquele texto. Assentou-se e, pela primeira vez, veio-lhe um pensamento: quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente. (EVARISTO, 2006, p. 138)

Essa mesma visão otimista de uma vida melhor patrocinada pelos estudos está presente, também, em *Ponciá*. Diferentemente de *Becos*, em *Ponciá* o leitor acompanha toda a trajetória de sua protagonista, desde a sua infância até a idade adulta, é testemunha de sua impossibilidade de ascensão social.

Como *Becos da memória* termina com a desocupação da favela, o leitor não acompanha a vida de Maria Nova, pois ela ainda é criança quando o romance acaba. Mesmo assim, há indícios de que sua história seria bem diferente da de Ponciá. Há trechos que falam de esperança, da certeza de que ela voltaria a estudar um dia, de que o futuro poderia ser mais generoso. O contraste com Ponciá é acentuado, pois para ela o futuro é inexistente. Ao oferecer-se de corpo e alma ao rio, ela se despe de qualquer conexão com a ordem cronológica das coisas, passando a habitar o espaço que Evaristo chama de “passado-presente-e-o-que-há-de-vir” (EVARISTO, 2003, p. 132).

É, portanto, dentro desse conjunto de variáveis que se pode ler a literatura afrodescendente, cujo escopo procura viabilizar uma construção identitária no sentido em que a questão das identidades é trabalhada pelo pensamento contemporâneo do que nas esferas de uma descendência racial e biológica. Esses pressupostos mostram que a lógica da maioria dos nacionalismos deve caminhar na direção da diversidade cultural, da inclusão e da heterogeneidade e não na direção da exclusividade,

da pseudopurificação e do majoritarismo, visto que é nessa outra direção, tão comum atualmente, que o nacionalismo tende a se tornar um parente próximo do racismo (AHMAD, 2002, p. 222). Assim, a questão propriamente racial, que proclama a inexorabilidade dos “laços de sangue”, tão desacreditada atualmente nos meios científicos, recebe a necessária contrapartida representada pelos conceitos de etnicidade e de pertencimento cultural.

Revigorando memórias ancestrais, a escrita literária afro-descendente faz vir à tona uma série de reminiscências que fazem reviver textos do passado, produzindo em um só *corpus* as inquietações de Pancrácio, a herança de Ponciá Vicêncio e as lembranças que sustentam *Becos da memória*, trazendo a esteio elementos caros a uma africanidade pungente ainda em busca de legitimidade.

Com isso, ampliam-se esteticamente os diversos matizes que compõem a literatura brasileira. Estes, por sua vez, reagem a uma tentativa de imposição de uma vertente cultural hegemônica, fazendo com que o sujeito nacional seja pensado numa perspectiva etnográfica de “contemporaneidade da cultura” (BHABHA, 2007, p. 213) na qual tanto o observador quanto a coisa observada tornem-se parte da própria observação, num gesto deliberadamente inclusivo que permite tanto posição teórica quanto autoridade narrativa para vozes e discursos, ainda, minoritários.

## Referências

- AHMAD, Aijaz. *Linbagens do presente. Ensaios*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ASSIS, Machado de. *Escritos avulsos I*. São Paulo: Globo, 1997.
- BÂ, Amadou Hampâté. “Palavra africana”. In: *O Correio da Unesco*. Paris; Rio de Janeiro, 11: 16-20, ano 21, nov. 1993.

- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BASTIDE, Roger. *A Poesia afro-brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 1943.
- BENJAMIN, Walter. *Obras completas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BHABHA. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BROOKSHAW, David. *Raça e Cor na Literatura Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- \_\_\_\_\_. “Eu não sei cantar”. Entrevista publicada na revista *Raça Brasil*, p. 14-17. Ano 10, n. São Paulo: Símbolo, mar./2006 (b).
- \_\_\_\_\_. “Da representação a auto-representação da mulher negra da mulher negra na literatura brasileira”. *Revista Palmares: Cultura Afro-brasileira*. Ano I – numero1 – agosto 2005.
- \_\_\_\_\_. *Ponciá Vicência*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.
- FAZENDA, Sônia Maria Ferreira. *Afrodescendência: fios do passado que tecem o presente*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Ciências Humanas da Unigranrio. Orientador: Professor Doutor Robson Lacerda Dutra. Rio de Janeiro, 2010.
- LUCKÁCS, Gyorg. *A Teoria do romance*. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2007.
- MOISÉS, Massaud. *A Criação literária*. Prosa I. Rio de Janeiro: Cultrix, 1997.
- POLLACK, Michel. “Memória, esquecimento, silêncio”. In: *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- RABASSA, Gregory. *O Negro na ficção brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.
- RAMOS, Artur. *As Culturas europeias e europeizadas*. Rio de Janeiro: MEC/DAC, 1975.
- SAYERS, Raymond. *O Negro na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1958.

SENNÁ, Marta de. *O Olhar oblíquo do bruxo: ensaios em torno de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

### **Robson Dutra**

Doutor em Literaturas Africanas pela UFRJ/Universidade de Lisboa com pós-doutorado pela UERJ. Professor do Mestrado em Letras e Ciências Humanas da Unigranrio, é autor de *Pepetela e a elipse do herói* (Luanda: UEA, 2009), artigos em revistas indexadas e capítulos em livros como *A Mulher em África* e *Francisco José Tenreiro, as múltiplas faces de um intelectual* (Lisboa: Colibri, 2007 e 2009, respectivamente), *Mia Conto e o desejo de contar* (Maputo: Ndjira, 2011), *Literaturas da Guiné-Bissau – cantando os escritos da história* (Porto: Afrontamento, 2011), entre outros. Sua atual pesquisa é sobre o romance africano contemporâneo.

# A escravidão negra e indígena segundo os Sermões: Padre Antônio Vieira\*

---

**José Carlos Sebe Bom Meihy**

## Arqueologia textual de Vieira

A obra do jesuíta Antônio Vieira, vista trezentos anos depois de sua morte, ainda se mostra desafiadora de entendimentos. Sedutores e complexos, seus textos encantam e ao mesmo tempo amedrontam analistas preocupados com as alternativas analíticas. De um modo geral, pode-se dizer que existam três segmentos de estudiosos da obra vieirense: intelectuais do mundo luso-brasileiro, agregados da Companhia de Jesus e estrangeiros de outras línguas, principalmente anglo-saxões, protestantes e judeus. São muitos, pois, os que se deixam enfeitiçar e não resistem ao fascínio narrativo que vai além da ardilosa linguagem, das metáforas bem feitas, dos efeitos barrocos. Isso sem contar as implicações formalistas transparentes nos gêneros praticados pelo profícuo jesuíta.

Mesmo retomadas sob vários pretextos e áreas do conhecimento, ainda restam regiões insondáveis da produção do

---

\* Este texto originalmente foi escrito para leitura em aula inaugural apresentada na Disciplina de História Ibérica, no Departamento de História da USP, em 2001.

mais importante dos loiolanos que atuaram na fase expansionista portuguesa. Servindo aos estudiosos de diferentes áreas, contudo, os escritos vieirenses têm sido mais frequentados por biógrafos e pesquisadores atentos às abordagens literárias, estéticas ou linguísticas. Os demais campos do conhecimento – em particular a História – demandam da produção vieirenses sua equiparação a “documento” ou “fonte” e isto dificulta seu uso além da transparência imediata, formalista ou estética. Fala-se da extrema necessidade, neste caso, de apurada “crítica documental”. A julgar pelos números de estudos sobre aquela produção, percebe-se que Vieira tem produzido delícias aos cultores da linguagem que se exercitam nos sedosos labirintos e jogos especulares da melhor lavra sermônica produzida por qualquer pena portuguesa.

Os historiadores, particularmente, têm procedido a uma apropriação pobre do conjunto documental deixado pelo padre Vieira. Isto é explicado por dois fatores complementares:

- 1) as dificuldades de estudo dos escritos originais e a profícua variação de textos decorrentes, modificados;
- 2) a não existência sequer de identificação de toda obra do padre, nem mesmo um guia sistematizado indicando os arquivos onde se podem localizar os documentos.

Na altura dos nossos tempos, obra de Vieira precisa ser “historicizada”, isto é, considerada desde sua gênese. Se isto é verdade para qualquer trabalho, para os pesquisadores desse campo é algo mais evidente, posto que muito de sua obra, em particular a que remete aos textos sermônicos, tem pelo menos dois momentos básicos e diferentes. Primeiro, fala-se dos estudos feitos com olhos atentos à sincronia temporal da produção dos textos. Segundo, tem sido comum abordar a obra de Vieira considerando a produção reescrita no final da vida, no Brasil, na Cidade de Salvador, Bahia. Por uma questão de comodidade ou de desconhecimento, a obra de Vieira tem sido assumida, sempre, a partir de seus textos “finalizados”. Isto

implica sérias deformações, posto que existem notáveis variações entre o momento da produção e sua colocação ao público, em forma impressa.

Ao assumir a leitura dos textos vieirenses na área da História, cabe propor um acompanhamento cronológico do espaço vivencial de Vieira, pois ele teve muitos de seus escritos suscetíveis a influências imediatas. Fato complicador é a existência alongada e recortada por tantas viagens, uma vez que Vieira viveu quase um século, entre 1608 e 1697. Neste quase século atribulado, o SJ viveu como membro de um instituto religioso detentor de um projeto dinâmico, polêmico, orientado no sentido do redirecionamento da Igreja Católica, confundida em boa parte com o papel de Portugal. Além disto, é preciso recordar que Vieira era, pelo lado materno, neto de uma negra. Este detalhe servirá de farol para iluminar os argumentos deste texto, que visa o exame de questões de dois segmentos – índios e negros – frente à escravidão inscrita no amplíssimo projeto colonial.

### Três gêneros vieirenses

Pensando que Vieira, ao refazer sua produção mais importante, no final da vida, impunha-se uma retomada organizada de seu pensamento e trajetória, vale supor que sua obra refeita estruturou-se mediante um propósito que a justifica *em conjunto*. Sem uma pressuposição ampla e finalista, se perdida a noção *global*, seria provisório o suposto de análises adequadas de alguns temas implicados nas linhas gerais de sua propositura teológica. Basicamente, Vieira inscrevia-se em três tipos ou gêneros textuais, a saber:

- 1) variada prática epistolar;
- 2) relatórios e pareceres e
- 3) sermões.

As cartas, somadas aos relatórios e pareceres, cabem no elenco dos chamados *textos instrumentais*. Entendendo por *textos instrumentais* os escritos de efeitos sincrônicos ao tempo em que foram elaborados, percebem-se neles as intenções imediatistas que os explicam em sincronia com o tempo cronológico de sua produção. Foram esses textos redigidos para se atingir determinados fins específicos e diretos.

A noção de que os escritos de Vieira são sistêmicos, isto é, que se complementam e se comunicam, deve ser vista com cuidados especiais, crivada pelo gênero e formalismo e, sempre, sob a análise do critério tipológico do texto. Há, ainda, a corroborar com os limites propostos pelos cortes temáticos generalizados, outro ponto que merece ser relevado com atenção: seus *escritos instrumentais* mantiveram-se como foram “concluídos” no tempo de sua produção, enquanto os sermões, diversamente, foram todos cuidadosamente reescritos no fim da vida. Em face destes elementos, questiona-se a lógica imediata das leituras vieirenses sem antes a exegese de sua produção. Por certo, há articulações básicas que servem como epicentros para as ideias essenciais de Vieira, mas convém lembrar que sem um bom entendimento dos compromissos formalistas das fontes, pode-se – e é o que comumente se faz – lê-las como se fossem de um autor que não teve percalços na orientação de sua teoria. Em decorrência, se implicadas suas leituras no contexto dos objetivos e das retomadas das fontes, pode-se chegar à organização de suas propostas na idade madura e, assim, perceberem-se os tortuosos meandros percorridos por ele.

Sem dúvidas, quem contempla a obra sermônica de Vieira sem questioná-la em seus trajetos constitutivos, pode ficar surpreso com a pouca contradição encontrada. A complementaridade dos sermões, como eles estão colocados a público nas “modernas/atuais” *Obras completas*, explica-se perversamente. As buscas das primeiras edições ou, mais pertinentemente, das traduções feitas no tempo – difíceis porque, raras e frustrantes,

desmentem verdades estabelecidas pela historiografia – revelam algumas lacunas espetaculares, não registradas nas edições hoje colocadas ao consumo. A lógica das *Obras completas* reclama por uma arqueologia que garanta sua historicidade. Cabe lembrar que o próprio Vieira nunca negou esta evidência. Suas ligações internas, retomadas em conjunto no fim da vida do jesuíta, que em 1681 voltava à Bahia, onde reelaborou sua produção, acabaram por gerar um acabamento definitivo.

Deslocada do tempo em que foi disposta ao público pela primeira vez, é comum aos estudiosos compartimentarem o sentido da produção vieirense propondo um fatiamento que, além de simplificador, promove anacronismos que reduzem a complexidade do conjunto daquela produção. Nesse caso, abalada a organização interna da produção do grande jesuíta, podem-se aferir aspectos que não condizem com as intenções do autor. A recorrência a certos cortes temáticos, independentemente dos compromissos formalistas, produz distorções. Assim, é comum assumi-lo como “vanguardista”, “revolucionário” ou mesmo “libertário”, desfazendo os nós atados em compromissos imediatos. Nesta linha, quase sempre o que ocorre é a confusão entre o aspecto humanitário de Vieira e sua pretensa face revolucionária. Advoga-se que há em Vieira facetas divergentes do senso comum historiográfico. Evocando a relação imediata dos escritos com o contexto em que vivia, propõe-se, mais do que se deter no humanitarismo vieirense, abordar a necessidade de observar quais eram os móveis dessas atitudes. Assume-se, pois, de partida, um Vieira “imperial”, isto é, um padre voltado para a (re)construção do império colonial português sob as bases de um Estado colonialista. É nesta perspectiva que se buscou o entendimento da catequese e da missão indígena segundo suas propostas.

Certos de que o humanitarismo vieirense é uma das suas manifestações, afirma-se que é muito perigoso analisar sua luta inclemente pela justiça independentemente das intenções que

armam uma “teoria geral” de seu pensamento. Esta “teoria” antevia a liberdade dos participantes do mundo colonial como forma de salvação religiosa – salvação cristã-católica, reformada-romana. É claro esta interpretação estava a serviço do destino interpretado pelo loiolano do papel cristianizador do governo português.

Destacando a ideia do *Quinto Império de Cristo na Terra* como intenção básica que levou Vieira a rearticular sua obra na Bahia, tem-se que, naquela oportunidade, ao reescrever tudo o que havia produzido – à exceção das cartas e relatórios –, procedia a uma harmonização que superava lapsos, corrigia contradições, restabelecendo os vínculos entre as partes. Assim, o Vieira dos sermões é mais nítido – sem perder a sutileza e complexidade. Suas palavras reescritas foram triadas tornando as apresentações mais teatrais, menos taxativas, mais sutis e justificadas pelos textos sagrados, pelos mitos antigos e pela filosofia clássica. Paradoxalmente, contudo, pelo fato de Vieira ter praticamente refeito toda sua obra sermônica, este aspecto, que seria facilitador da compreensão de suas ideias, acaba prejudicado pelo fato de ainda não estar inteiramente disponível outro texto produzido nessa época – a *Clavis Prophetarum*, repertório conclusivo de sua teoria. Sem exagero, pensando na *Clavis*, pode-se garantir que qualquer análise sobre Vieira será provisória, posto que ela encerra o ápice de uma teoria ainda desconhecida.

Sem a noção de que Vieira nutriu uma “teoria geral”, marcada pela busca obsessiva do estabelecimento do *Quinto Império*, o que tem valido como critério operacional para os estudiosos é a escolha de situações específicas de sua produção. Nestes casos recortam-se subtemas e os valorizam como fundamentais. Em igual medida, a seleção de alguns de seus textos em que o jesuíta diferia do conjunto dos demais personagens da época tem servido para mostrá-lo como diferente e assim, com facilidade se lhe creditam aspectos que se não são falsos, pelo menos são parciais.

Uma reflexão sobre os textos de Vieira mostra que ele cuidou de pensar sua época envolvendo um número grande de situações e personagens, todos implicados na recuperação do Império – e mais do que isto, na sua percepção profética. Politicamente, contudo, fica explícito que construiu um teatro em que alguns segmentos constituíam a trama de seus argumentos centrais. Basicamente são três os tipos sociais enfocados por Vieira: o negro, o judeu – que no espaço desta comunicação fica ausente de referências posto que mereceu estudo anterior – e o índio. Em conjunto, estes personagens estariam se completando para que os desígnios lusitanos fossem conseguidos. Com a reunião destes três personagens Vieira concebeu um discurso integrador da situação do Império português e, através da animação da crítica aos procedimentos em face deles, estabeleceu um diálogo continuado com as autoridades. Afora as *cartas*, que evidentemente tinham endereços variados, comportando inclusive no caso dos judeus, muitos membros dessa comunidade, os textos sermônicos de Vieira dirigiam-se às elites. Estabelecendo interlocutores importantes – o rei ou os nobres, os ricos ou poderosos religiosos –, Vieira se colocava no circuito dos grandes. É verdade que falou também aos escravos e aos índios, mas, centradamente, sua mensagem, principalmente a escrita, era dirigida aos mandatários. No caso específico dos índios convém lembrar que Vieira falou *com*, mas, sobretudo escreveu *sobre* os indígenas.

## ○ Índio no sermão

É importante lembrar que a vastíssima produção de Vieira e a originalidade de suas idéias permitem que se o estabeleça um ser problemático. Nesta linha vale lembrar que estava sempre em confronto, mesmo quando comparado com os demais membros da Companhia. A consideração de seu comporta-

mento, em particular em face das perseguições inquisitoriais, possibilitam questionar o papel que desempenhou na Ordem. Extrapolou regras? Foi além da Ordem? Divergiu? A leitura de suas obras justificaria pensar que sim, que superou os limites da normalidade jesuítica – tanto que foi entregue à Inquisição por colegas jesuítas. Isto também se expressa mesmo na observância sempre questionável das *Constituições* loiolanas. Para tanto, teria que se justificar e, neste sentido, a produção sermônica fora-lhe um recurso. Recurso favorito, diga-se. Sendo que ele próprio iniciou sua carreira escrevendo uma *Carta anual*, logo deixa esta prática em favor de Sermões. Assim, vale assegurar que superava o estilo das *cartas notificantes* e das *edificantes*. Neste trajeto Vieira institui um “outro” personagem a quem se refere e que assim o objetiva como elemento a ser integrado no seu *Quinto Império*: os índios. O nativo ou gentio como preferia dizer, seria o centro de suas preocupações, mas, Vieira sabia das impossibilidades de integrá-lo sem também cuidar dos judeus, dos escravos negros e principalmente dos colonos portugueses.

É fundamental que se procedam a esforços em favor da consideração do sentido do sermão na cultura jesuítica e portuguesa do século XVII e seguintes. O próprio Vieira decidiu que suas manifestações sermônicas fossem precedidas de uma explicação que remetesse à diferenciação das pregações em relação a seus demais escritos. Na introdução de suas obras completas, ao refazê-las na Bahia no final da vida, ele mesmo optou por colocar como texto inaugural, no tomo I, o *Sermão da Sexagésima*, pregado na Capela Real no ano de 1655, onde evocava o princípio dado por Mateus, que reza o *Ecce exiit qui seminat, seminare* – ou seja: a missão de Cristo seria pregar a palavra divina.<sup>1</sup> Na realidade, este Sermão é a mais eloquente

---

1 Aliás, a epígrafe deste Sermão é: *Semem est Verbum Dei*, retirado de Lucas, VIII (*Sermões*, Tomo I, p. 3). A mesma evocação é explicitada no item IX do mesmo Sermão, onde Vieira explica os motivos do tema (*Idem*, p. 29).

apologia do século XVII em favor da pregação moral. Ele se constitui em uma revisão cristã-católica do dever de interpretar as profecias e, neste sentido, evoca o Espírito Santo como inspirador e os Apóstolos como modelos motivados pelas línguas de fogo, e, assim, de forma interpretativa diz:

Veio o Espírito Santo sobre os Apóstolos, e quando as línguas desciam do Céu, cuidava eu que lhes havia de pôr na boca; mas elas foram-se pôr na cabeça. Pois por que na cabeça e não na boca que é o lugar da língua? Porque o que há de dizer o pregador, não-há de sair só da boca; há de sair da boca, mas da cabeça (*Sermões*, Tomo 1, p. 25).<sup>2</sup>

E, Vieira, em um apelo dramático, conclui nesse sermão que a palavra equivale à arma, e que “ainda há quem lhe faça guerra com a palavra de Deus”, e mais: que seus efeitos estariam em estado de “reverdecer, e dar muito fruto” (*Idem*, p. 38).

Religioso reformado, Vieira advogava uma reinterpretacão da *Bíblia* e a história do povo sagrado lhe era sinônimo da trajetória histórica lusitana. Os portugueses, como eleitos, teriam a missão de inserir os novos súditos no circuito do catolicismo. Alguns princípios das Escrituras foram selecionados por Vieira como fundamentais e sem a retomada deles seria impossível entender sua produção. Fala-se principalmente dos seguintes princípios sagrados que se articulam:

- 1) o homem só se salva em conjunto;
- 2) o Evangelho tem que ser difundido (“Ide e ensinai-o a todos”);
- 3) a crença irrestrita no Espírito Santo;
- 4) “Haverá um só rebanho e um só pastor”;

---

2 Todas as citações dos *Sermões* provêm da edição de 1959, da editora Lello & Irmãos, Porto)

5) há um povo escolhido para consumir os desígnios divinos na Terra;

6) todo entendimento da história humana estava escrito e cabe aos profetas sua interpretação.

A soma destes princípios levaria a humanidade a um ativismo explicado dentro das propostas da teoria, corrente na época, das *causas segundas*. Seguindo essa perspectiva, caberia às criaturas completarem a obra do Criador. Assim, Deus teria criado o mundo e deixado aos seus filhos a missão de completar a sua proposta. Portanto, o homem, segundo o projeto do Pai, teria o direito de aceitar ou não a consumação do plano divino até que se chegasse a *um só rebanho e um só pastor*.<sup>3</sup> Assim é que se torna compreensível a proposta de Vieira de enlaçar tipos como negros, índios e judeus. Vale recordar que no período em que Vieira propunha sua teoria, a cristandade estava cindida pelo triunfo de variantes do protestantismo. Reintegrar grupos dispersos, pois, representava um esforço de unificação no sentido salvacionista universal.

Pensando que a proposta de Vieira era primordialmente a restauração do Império Português – que afinal se identificaria com o pressuposto do povo escolhido – não poderia ele considerar menor o sentido das estratégias para conseguir a reorganização do *Império da Fé*. Coerente com o objetivo da Ordem – *Tudo para maior glória de Deus* – e convencido que o homem na Terra teria que lutar para, com espírito de guerra – como, aliás, propunha a Companhia –, conquistar a meta de redenção dos seres humanos, Vieira identificava os papéis dos personagens do teatro social que seria a (re)montagem do

---

3 Talvez o mais eloquente exemplo desta manifestação esteja encerrada nas palavras do “Sermão dos Bons Anos” quando Vieira conclui que os portugueses devem ter “grande ânimo” pois haveria “um destino certíssimo” estabelecido sobre “sangue de hereges na Europa, sangue de mouros na África, sangue de gentios na Ásia e na América, vencendo e sujeitando todas as partes do Mundo a um só império, para todas em uma coroa as meterem gloriosamente debaixo dos pés do sucessor de S. Pedro” (*Sermões*, Tomo I, p. 341).

Império português, entrando em outra fase. Sem esta missão, a humanidade não se salvaria, e, neste sentido Portugal teria um papel definitivo no projeto salvacionista da humanidade: último guardião.

Vieira, como era comum ao seu tempo, usava o instrumental vocabular aristotélico, disposto para a qualificação dos súditos e demais personagens do universo lusitano. Retomava, com agilidade, o conceitual adaptado desde o Renascimento e sobre ele elaborava suas explicações. Valendo-se de termos como *gentio*, *escravo*, *colônia*, *guerra justa*, *império* e *escravidão*, compunha um universo sistêmico onde cada parte deveria desempenhar uma atividade para que houvesse a salvação conjunta. Esses conceitos seriam, portanto, complementares e convém que seja lembrado que sem eles é inviável entender o essencial do sentido político-profético vieirense.

No caso do negro, enquanto escravo, para Vieira este era um elemento acessório, ainda que importante, no conjunto dos demais tipos sociais da época. Logicamente não é desprezível considerar que sua condição pessoal de mulato, neto de escrava negra, era-lhe marca social indelével. Longe, contudo, supor que isso seria argumento suficiente para indicar maior flexibilidade ao olhar vieirense sobre os negros. Fugindo da referência comum de que os negros seriam escravos pelo legado da descendência de Caim, nota-se que ele incorporava os princípios aristotélicos de *guerra justa* e assumia, cristianizando a base da inspiração antiga e pagã, que os negros tiveram oportunidade de se converter ao cristianismo, mas que se negaram e assim a escravidão era-lhes um castigo. Castigo e forma de remissão. Isso não rouba de Vieira, em absoluto, o mérito de lutar pelas *causas justas*, em prol dos bons tratos em relação aos escravos. O que deve ser barrado, contudo, é o anacronismo de se supor Vieira um abolicionista precoce.

Na série de trinta sermões sobre a escravidão, há um em que, com especial eloquência, Vieira dá conta de sua percepção

sobre os *selvagens* – é o *Vigésimo*, onde evocando o princípio da igualdade e unicidade de descendência, garante que, em relação à humanidade como um todo, em face dos negros e aos demais seres, “fê-los Deus a todos de uma mesma massa, para que vivessem unidos, e eles se desunem: fê-los iguais, e eles se desigualam: fê-los irmãos, e eles se desprezam do parentesco: e para maior exageração deste esquecimento da própria natureza baste o exemplo que temos presente” (referindo-se à escravidão no Brasil). Inconformado com a distinção presente até nos dias festivos da celebração da festa do Rosário, reclamava no mesmo sermão: “o domingo passado, falando na linguagem da terra, celebraram os brancos a sua festa do Rosário, e hoje, em dia e acto apartado, festejam a sua a dos pretos, e só os pretos e concluía dramaticamente: até nas cousas sagradas, e que pertencem ao culto do mesmo Deus, que fez a todos iguais, primeiro buscam os homens a distinção que a piedade”. Depois destas considerações preliminares provava Vieira que os negros também são filhos de Maria; reconhecendo-lhes os sofrimentos, chegando a determinar que os negros só são escravos fisicamente e que suas almas são livres (*Sermão Vigésimo da série Rosário*; Tomo XII, p. 81). A fase de concentração vieirense em relação à temática dos negros teve vigência marcada até 1638, ocasião em que mudava o enfoque para os assuntos relacionados à Guerra contra os holandeses.

Cabe lembrar que na construção jesuítica o índio só poderia ser livre se os negros fizessem o seu trabalho. Como os índios eram os alvos primordiais dos padres da Companhia, os negros seriam considerados de acordo com o interesse dos nativos no plano de sua salvação. Além das propostas imediatas que defendiam os índios e propunham a escravização do negro, os sermões de Vieira expressaram com soberania sua predileção pelos *selvagens*. Daí ser a questão da chamada *causa dos índios* a mais importante estratégia para se atingir o *Quinto Império*. Antônio Soares Amora explica o que seria *causa* dos

índios afirmando que “dentro da terminologia histórica a expressão ‘causa dos índios’, tem um especial sentido, a sua liberdade”. A ação vieirense em face da proteção aos índios merece ser periodizada a fim de contextualizar a evolução de sua teoria profética. Vieira iniciou sua vida pretendendo dedicar-se aos índios que circundavam a Bahia. Chegou mesmo a assumir tal papel, sendo, porém, desviado a mando da Ordem. Uma segunda etapa, esta muito mais consequente, deu-se em 1653, quando depois de se esforçar na aproximação com os judeus e depois de suas embaixadas na Europa, chegou ao Maranhão com o fito de doar-se aos *selvagens*. O primeiro grande sermão desta etapa foi o da *Primeira Domingo da Quaresma*.

A análise do *Sermão da Primeira Domingo da Quaresma* é muito difícil. Convém lembrar que não há uma linearidade nas falas de Vieira em relação à liberdade dos índios. No caso deste sermão, por exemplo, Vieira estava mais preocupado em ser tático, e então assumiu como estratégia inicial a convivência com os colonos que praticavam a escravidão. Aproveitando-se do tema da data, o “dia das tentações do Demônio, das vitórias de Cristo”, evocando as tentações feitas pelo Demônio ao Filho, demonstrava que se pode, com facilidade, aplicar o caso da negociação do Rei do Inferno com Cristo às situações do Maranhão, “onde tudo é barato” e que em relação ao negro

[...] “basta acenar o Diabo com um tujupar de pindoba, e dous tapuias; e logo está adorado com ambos os joelhos... oh que feira tão barata! Negro por alma; e mais negra ela que ele! Esse negro será teu escravo esses poucos dias que viver: e a tua alma será minha escrava por toda eternidade, enquanto Deus for Deus. Este é o contrato que o demônio faz convosco; e não só lho aceitais, senão que lhe dais o vosso dinheiro em

cima”. (*Sermão da Primeira Domingo da Quaresma*.  
Tomo III, p. 8-9)

Mais adiante conclui:

[...] “sabeis porque não dais liberdade aos cativos mal havidos, referindo-se aos índios, porque não conheceis a Deus. Falta de fé, é a causa de tudo e arremata ameaçando ironicamente com o inferno: se vós crêeis verdadeiramente na imortalidade da alma, se vós crêeis que há Inferno para toda a eternidade; bem me rio eu que quisésseis ir lá pelo cativo de um tapuia”. (*Ibid.*)

Passado um ano no mesmo Maranhão, em sermão desesperançado Vieira atacava, sem tantos escrúpulos desta feita, os problemas do cativo indígena. Por este tempo, ele, como os demais jesuítas, havia já desenvolvido atitudes contra os colonos e ficava claro que as relações entre os religiosos de Santo Inácio e outras partes não eram as mais felizes. Os limites da ação de Vieira para com os negros são evidentes, mas, logram entendimento se articulados com outros tipos de tratamento dispensados idealisticamente aos índios e aos judeus.

Em relação aos índios, a posição de Vieira é mais lógica e facilmente compreensível. Vivendo em um contexto cristão dividido entre protestantes e católicos, entre ortodoxos e heterodoxos, entre hereges, cripto-judeus e islâmicos, cabia-lhe buscar soluções implicadas no sentido da universalidade católica. O pretendido haveria de despontar a partir de um novo contingente a ser integrado no rebanho de Cristo: os índios. Diferentes autores têm feito escolhas diversas para evidenciar a preferência que Vieira tinha pelos índios. Por minha parte, considero que as mais expressivas páginas escritas por Vieira sobre o sentido da catequese do nativo residem no *Sermão da Oitava da Páscoa*, pregado na cidade de Belém do Grão Pará,

por ocasião do fracasso da expedição que partira em busca de minas. Depois de longa pregação evocando passagens importantes da história sagrada, Vieira mostra que as grandes riquezas não estão nos mananciais de ouro ou de prata; residem, isto sim, “nas minas de que Cristo hoje subiu tão rico do centro da Terra: estas as que eu vos prometi descobrir”. Depois de render graças ao fracasso material dos exploradores, garante que na região estaria a maior das riquezas e referindo-se ao sucesso da incorporação do rio Amazonas, diz: “este grande rio, rei de todos os do mundo... outros lhe chamam rio das Almazonas; mas eu lhe chamo rio das Almazinhas: não por serem menores, nem de menos preço (pois todas custaram o mesmo) mas pelo desamparo e desprezo com que se estão perdendo” (Tomo V, p. 251).

Eloquente exemplo em favor da “salvação” dos índios foi dado por Vieira no sermão pregado enquanto superintendente das missões do Brasil, no colégio da Bahia. Na ocasião, fez a renovação de seus votos e com isto garantia a objetividade de sua opção pelos índios. Diz em uma passagem, na qual se respalda em Santo Inácio, depois de seguir detalhada reflexão sobre as línguas de fogo e seus efeitos sobre os apóstolos, que reprovava o esforço anterior da Ordem ao substituir o estudo das línguas indígenas pela retórica, filosofia e teologia. São palavras de Vieira:

“porém na ocasião em que às obrigações desta Província se tem acrescentado a conquista universal do novo mundo do Maranhão, e grande mar do rio das Amazonas, não há dúvida que a língua geral do Brasil, como porta por onde só se pode entrar ao conhecimento das outras, nos faz a grande falta e aperto em que nos vemos” (*Exortação Primeira: em véspera do Espírito Santo*. Tomo V, p. 385).

Além de alguns outros sermões gerais, vinculados aos índios, de todos o mais reputado é o de *Santo Antônio aos Peixes*. Opta Vieira por “falar aos peixes” no sentido da agressão proposta aos portugueses do Maranhão, em 1654. Depois de exortar o “sal da terra” e reclamar que as pessoas não mais “salgavam”, Vieira evoca Santo Antônio, que teria preferido falar aos peixes. Na aparência o texto não remete diretamente aos índios, antes fala da indiferença dos portugueses, porém, no item IV, deixa a sutileza e a fluidez deste discurso e agride os ouvintes com frases contundentes como esta: “vós virais os olhos para os matos e para o sertão? Para cá; para a cidade é, que haveis de olhar. Cuidais que só os Tapuias se comem uns aos outros, muito maior açogue é o de cá, muito mais se comem os brancos” (*Sermão de Santo Antônio*. Tomo VII, p. 261).

A terceira etapa da atividade sermônica vieirense em favor dos índios abre-se com *Sermão da Epifania*, dito para a corte portuguesa em 1662, na Capela Real em Lisboa. Representando os jesuítas expulsos do Maranhão, o SJ não perdeu a oportunidade para arrematar as razões do fracasso da missão em prol dos nativos. Deles, diz que:

[...] a língua geral dos selvagens de tôda aquela costa carece de três letras F, L, R; de F, porque não têm fé; de L, porque não têm lei; de R, porque não têm Rei. Gente de tão pouco cabedal que uma árvore lhe basta para o necessário da vida: com as folhas se cobrem, com a fruta se sustentam, com os ramos se armam, como tronco se abrigam, e sobre a casca navegam. (*Sermão da Epifania*. Tomo VII, p. 195)

Procedendo a uma magistral articulação entre *Mundo Velho* (Europa, Ásia e África) e *Mundo Novo* (América e parte desconhecida da África e Ásia), coloca o destino dos portu-

gueses como responsável pelo futuro do mundo. Comparando os primeiros “descobridores” com argonautas, mostra que, com o passar dos tempos, a cidade de Belém transformava-se no reino do Anticristo.

Esta etapa em Vieira é finalizada com o *Sermão da Primeira Oitava da Páscoa*, onde deixa de falar dos índios enquanto tipos sociais e passa a falar do governo e de suas obrigações. Em verdade, remete ao rei e a seus ministros e assim deixa a questão da briga com os colonos e passa a outra linha de ataque: a moral do Império. Posto isto, tem-se que Vieira, em relação à catequese indígena, retrçou um périplo perfeito. Iniciou sua carreira com a visão singular da mera assistência. Terminou-a por inserir a problemática indígena nas linhas da exegese do Império. No trajeto de sua experiência pessoal. Experiência que foi mais que um sonho.

A trajetória analítica dos sermões vieirenses, no que tange aos índios e negros, demonstra a adequação das estratégias da Companhia de Jesus ao processo colonial. Mas Vieira foi mais longe quando no final da vida, ao reescrever suas prédicas, deixa de lado detalhes circunstanciais do tempo cronológico das apresentações e, então, integra a essência de sua “teoria geral”. Os índios tiveram lugar privilegiado na formulação vieirense, mas apenas se explicariam junto dos negros e judeus.

## Bibliografia

- AMORA, Antônio Soares. *Vieira*. Lisboa: Editora Assunção Limitada, 1944.
- AZEVEDO, João Lúcio. *História de António Vieira*, 2ª ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1931, 2 vols.
- BESSELAAR, J. *António Vieira: o Homem, a Obra, as Ideias*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1981.

- BOXER, C. R. *A Great Luso-Brazilian Figure: Padre Antônio Vieira, SJ, 1608-1697*, London, *The Hispanic E Luso-brazilian Councils*, 1957
- CABRAL, Luís Gonzaga do Valle Coelho Pereira. *Vieira Pregador*. Braga: Livraria Cruz, 1936. 2 vols.
- CANTEL, R. *Les Sermons de Vieira: Étude Du Style*. Paris, Hispano-Americanas, 1959
- CIDADE, Hernani. *Padre Antônio Vieira*. Lisboa: Editorial Presença, 1985.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *Escritos Instrumentais sobre os índios*. São Paulo: EDUC, 1992.
- \_\_\_\_\_. A ética colonial e a questão jesuítica dos cativeiros índio e negro. Salvador, Bahia, *Afro-Ásia*, n. 23, 1998/1999. p. 9-27.
- MURARO, Valmir. *Padre Antonio Vieira: retórica e utopia*. Florianópolis: Editora Insular, 2003.
- HANKE, Lewis. *Aristotle and the American Indians*. Bloomington: Indiana University Press, 1971.
- HONARI, Antonio. *Chrisostomo Português*. Lisboa: Livraria Ed. Matos Meira & Cia, 1878-1981. 5 vols.
- LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: 1950. 10 vols.
- \_\_\_\_\_. *O Padre Antônio Vieira e as Ciências Sacras no Brasil: A famosa Clavis Prophetarum e seus satélites*. Rio de Janeiro: Verbum, 1944.
- LIMA, Luis Filipe Silvério. *O império dos sonhos – narrativas proféticas, sebastianismo e messianismo brigantino*. [online]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2005. Tese de Doutorado em História Social. [acesso 2013-11-13]. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28042006-222642/>>
- SARAIVA, Antônio J. *Discurso engenboso*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.
- VIEIRA, Antonio. *Cartas*. Coleção Clássicos Jackson. Rio de Janeiro: 1952.
- \_\_\_\_\_. *Sermões*. Porto: Lello & Irmãos, 1959.

**José Carlos Sebe Bom Meihy**

Professor aposentado do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; professor do Programa de Pós-graduação em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO.



# Formação estética docente

---

**Sônia Regina Mendes**

**Nanci Cardim**

## Introdução

Nos inúmeros textos a que se recorre para entender e perceber a formação docente encontram-se muitos relatos de teorias e práticas, dependendo do critério utilizado para a pesquisa. Este artigo é parte das reflexões desenvolvidas no decorrer de uma pesquisa qualitativa naturalista e expressa uma discussão acerca da formação docente através do que poderíamos chamar de percepção estética. Para auxiliar a reflexão foram utilizados textos de vários autores brasileiros, tais como Liliane Leroux e José Carlos Libâneo, e os conceitos de Jaques Rancière, Nietzsche, Guattari, Deleuze, Elias e Bauman.

Destarte, a escolha deliberada para redação foi o gênero literário autoficção com o objetivo de estabelecer empatia com o objeto de estudo, permitindo o constrangimento e as contradições necessárias ao confronto estético, ao desassossego e à desestabilização das ideias. Estas sensações colocam em confronto as certezas pessoais e sociais, terreno fértil para as ações intencionais do processo educativo.

A didática enquanto prática social [...]

[...] tem por objeto de estudo o processo de ensino em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente do conhecimento. (LIBÂNEO, 2011, p. 132)

As investigações na literatura indicada apontam para a constatação de que a seleção das ações didáticas e de todos os procedimentos educativos são precedidos pela influência da sociedade onde se insere, uma vez que “a atividade teórica e a atividade prática que se unificam na práxis de quem ensina” (*Idem*, p. 133). Este texto, por tratar-se de um ensaio estético, não tem o objetivo de esclarecer, provar ou propor qualquer nova teoria, tese ou conceito. Propõe-se tão somente a buscar compreender as ações que integram e se materializam na formação da prática docente e refletir sobre as percepções sensoriais, particulares e solitárias, conseqüentemente oferecendo subsídios para estimular novas reflexões no âmbito da sociedade líquida e globalizada em que se efetiva a formação e práxis docente.

## Dúvida e constrangimento

Se eu fosse eu e tivesse um documento importante para guardar que lugar eu escolheria? Na maioria das vezes isso a guiava a achar o perdido. Mas desta vez ficou tão pressionada pela frase “se eu fosse eu” que a procura da prova se tornara secundária, e ela começava sem querer a pensar, o que nela era sentir. E não se sentia cômoda. “Se eu fosse eu” provocara um constrangimento. (Clarice Lispector)

Qual caminho devo seguir para tentar expor minha forma de pensar ou sentir a formação docente? Optei por iniciar este ensaio com o trecho de Clarice Lispector: *Se eu Fosse Eu*. Intrigante, sensível e perfeito. Coisas de Clarice! E depois com um depoimento: Estou atuando como professora há muitos anos! Porém, nunca desejei ser professora. Aos 14 anos minha mãe decretou: “filha mulher tem de ser professora! É a profissão feminina, decente”. Hoje, não abro mão do que faço, porque sinto e experimento cada aula como uma grande e maravilhosa aventura. Mas, onde e quando foi que tudo mudou? Onde aprendi a ser professora? E, mais intrigante, que modelo de professora me tornei? E, por quê? E como?

De acordo com Leroux (2011, p. 353), “nas condições ordinárias de nossa experiência, toda a imagem do mundo é forjada à semelhança de um modelo, à síntese de um princípio, ao constrangimento de uma forma”. Sendo assim, a formação docente inicia-se nos diversos modelos pelos quais o professor passa na sua trajetória de vida e de estudante. Mas não é qualquer professor que nos deixa marcas visíveis e invisíveis. As lembranças fugidias da infância misturam-se nas dobras do tempo. Unem-se sensações de alegria, tristeza, solidão, constrangimento, surpresa, paixão, entre tantas outras. São as sensações que nos afetam que deixam marcas.

Se formos evocados a pensar num momento muito feliz de nossa vida, já a lembrança nos transporta no tempo para o exato momento de um aniversário, casamento, encontro, evento social ou pessoal, enfim nossa marca. O mesmo efeito será observado se for solicitado que expussemos um momento triste. Nas reminiscências das lembranças não é possível expor uma linha sequencial de tempo. Elas estão vivas a cada sensação nova unida a mais antiga. Assim este texto, sem maiores pretensões, se apresenta através de imagens sensórias.

## Surpresa e perplexidade

Uma outra mensagem que me foi segredada, por uma amiga ceifeira, foi a de que o senhor me anda difamando, nas suas aulas, apelidando-me de fingido. Ora, caro senhor-embestado-em-máquinas-difusas-e-longínquas, é o senhor que me vai dizer quem sou.

(Carta Pessoal de Fernando Pessoa a um Professor. Lisboa, 15 de Junho de 1932.)

Nos primeiros dias na escola a professora pergunta: qual seu nome? E pela primeira vez o nome todo é cobrado. Nome e sobrenome. Não podemos responder o apelido, que muitas das vezes nos representa no seio familiar, aconchegante, acolhedor, carinhoso e protetor. Este questionamento é constrangedor. Agora é o nome correto que deve ser proclamado. Nome e sobrenome, com toda a cerimônia que o momento requer. Com a marca da mãe e do pai, ou ainda sem estas referências subjetivas, mas nem por isso menos marcante. Começou a ser forjada a nossa identidade na escola, ou talvez esteja surgindo o primeiro ato de desassossego, uma marca que, de acordo com Rolnik (1993, p. 2):

São exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir.

Assim, a cada instante, nossas estruturas se acomodam num processo contínuo de ajuste e logo novas e intensas sensações provocam outras inquietações. Criamos nossa identidade

em cima de marcas sensórias, como também confessa Bernardo Soares:

O que confesso não tem importância, pois nada tem importância. Faço paisagens com o que sinto. Faço férias das sensações. Compreendo bem as bordadoras por mágoa e as que fazem meia porque há vida. Minha tia velha fazia paciências durante o infinito do serão. Estas confissões de sentir são paciências minhas.

[...] Viver é fazer meia com uma intenção dos outros. Mas, ao fazê-la, o pensamento é livre, e todos os príncipes encantados podem passear nos seus parques entre mergulho e mergulho da agulha de marfim com bico reverso. Crochê das coisas... Intervalo... Nada... (F. Pessoa, *online*).

Temos deste modo a criação de nossa identidade, estabelecida pelas relações sensórias com a família, ou a falta desta, pelas pessoas que convivem no entorno, pelos acontecimentos do dia a dia, do bairro, da cidade, do mundo! De marcas etnocêntricas construídas desde o berço ou da rede nativa que nos embala nos primeiros dias de vida. Marcas que se tornam elos fundamentais entre nós e nossas escolhas. Que estabelecem o que é certo ou errado em nossas ações dentro da etnocêntrica sociedade a que pertencemos. A escola cria marcas sensórias nos estudantes. Marcas profundas. Mas se as relações sociais, a sociedade, criam os indivíduos com suas marcas, estas mesmas marcas criam a sociedade.

De acordo com Norbert Elias (1994, p. 18), “considerados em nível mais profundo, tanto os indivíduos quanto a sociedade conjuntamente formada por eles são igualmente desprovidos de objetivo. Nenhum dos dois existe sem o outro”. Assim, intrinsecamente imbricados, a sociedade e o indivíduo

se autoficcionalam através de eventos carregados de afetos e sentidos.

## Pertencimento e angústia

*E Deus sabe se é só do imediato e do  
indispensável que vive o homem!*

Cecília Meireles

O sentido de pertencimento revisitado por Bauman nos traz a interrogação do sujeito do Iluminismo que era pautado na ideia de “um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou ‘idêntico’ a ele - ao longo da existência do indivíduo” (BAUMAN, 2005, p. 28). E, assim, pertencia a um lugar.

Trata-se de uma descrição tradicional de sujeito, individualista e masculino, que hoje já não pode ser mais assim descrito. Portanto, Bauman articula o pertencimento à identidade e assevera ser esta última “um dilema e um desafio para a sociologia – se você lembrar de que, há apenas algumas décadas, a ‘identidade’ não estava nem perto do centro de nosso debate” (*Idem*, p. 22-23).

Bauman faz uma revisão da trajetória da noção de identidade partindo da concepção pré-moderna de ‘identidade nacional’, que se aproxima de uma “ficção” no sentido destrutivo e insustentável do termo, mas elaborado e instituído por um violento processo de investimento político e simbólico, para ser entendido como “natural” e até biologizado. Assim a identidade nacional, a do professor e da educação carregam a aparência de “naturalidade” – “e assim também a credibilidade do

pertencimento declarado, só podia ser um produto final de antigas batalhas postergadas. E a sua perpetuação não podia ser garantida a não ser por meio de batalhas ainda por vir” (BAUMAN, 2005, p. 29).

A angústia do não pertencer leva muitos a adotarem o silêncio e a tornarem o modelo identitário natural, e deste modo, o processo de identificação, “através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (*Idem*, p. 12). Assim, Bauman nos mostra o nascer do sujeito pós-moderno.

Reconceitualizada como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, a identidade passa a ter uma definição como sendo um processo instituído historicamente e não biologicamente. E deste modo, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, rompendo com a unificação das identidades.

Resumidamente, o pós-modernismo é comparado à liquidez, que neste contexto é representada de forma metafórica, uma vez que no pós-modernismo a sociedade apresenta identidade temporária e não consistente, ou seja, tudo neste contexto gira conforme o tempo, pois quando há liquidez não se mantém a forma e assim não há estabilidade.

## Aflicção e espanto

*Pensar é um ato. Sentir é um fato.*

Clarice Lispector

Os sentidos estabelecem uma produção de si; estes significados e significantes nos formam, nos estruturam, e a falta deles ou qualquer evento que abale esta relação, que “prive o ser humano de sua disposição de si, de sua pertença, ou seja, a capacidade de administrar a própria vida, alguma forma

caracteriza-se como ‘sequestro da subjetividade!’” (MELO, 2012, *online*).

A globalização e a velocidade alucinante das tecnologias da informação e da comunicação criam um ambiente confuso, nebuloso, onde as subjetividades se conflitam e muitas vezes são sequestradas para surgirem novas identidades. Não unitárias, mas padronizadas e alteradas pelo sentir, verdadeiros simulacros. Segundo Rolnik (1997 p. 19), “a mesma globalização que intensifica as misturas e pulveriza as identidades, implica também na produção de kits de perfis-padrão”. Ao mesmo tempo em que descobrimos que somos “viciados em identidades”, perder estas referências nos causa desconforto e desespero.

Para proteger-se da proliferação das forças e impedir que abalem a ilusão identitária, breca-se o processo, anestesiando a vibratibilidade do corpo ao mundo e, portanto, seus afetos. Um mercado variado de drogas sustenta e produz esta demanda de ilusão, promovendo uma espécie de toxicomania generalizada. São drogas farmacêuticas (narcóticos – para termos alucinações de sermos superiores; vitaminas – para nos tornarmos fortes frente às intempéries; remédios – para nosso *stress*), drogas literárias (livros de autoajuda, romances), drogas midiáticas (TV – telenovelas; jogos) tudo para estabilizar a identidade padrão (*Idem*, p. 19-24). Cabe ressaltar que, nestes casos, a solução direciona para o ser e não para as ações globalizantes que aterrorizam e promovem a desestabilização.

## Afeição e esperança

Sentir tudo de todas as maneiras; saber pensar com as emoções e sentir com o pensamento; não desejar muito senão com a imaginação; sofrer com coquetterie; ver claro para escrever justo; conhecer-se com fingimento e tática, naturalizar-se

diferente e com todos os documentos; em suma, usar por dentro todas as sensações, descascandoo-as até Deus; mas embrulhar de novo e repor na montra como aquele caixeiro que de aqui estou vendo com as latas pequenas da graxa da nova marca.

(Bernardo de Campos)

De acordo com Domingo (*apud* LIBÂNEO, 2011 p. 133), o ensino é “uma prática humana que compromete moralmente quem a realiza”. Portanto as relações entre professor e aluno promovem intercâmbios de significados e sentidos. Mas estes encontros de influência mútua ocorrem em momentos formais e informais. Por outro lado, percebemos experiências de produção de si, como assegura Leroux (2011, *online*):

[...] que afirmam a coincidência original entre criação artística e autocriação: autodidatismos e expressões a partir variados meios (cinema, literatura, teatro, música, web, artes visuais, novos modos de circular e se relacionar com a cidade etc.), “tosqueiras”, “gambiaras” e “faça você mesmo” de todos os tipos.

São as influências recíprocas e os intercâmbios de significados que constroem identidades em todos os momentos da vida. Mas não só no tempo como também em todos os lugares. De acordo com Libâneo, a tarefa genuína da educação é a ação educativa de grupos sociais na inserção dos indivíduos ao meio culturalmente organizado. Não que os indivíduos não aprendam assistematicamente, uma vez que os próprios “indivíduos vão criando, produzindo e transformando objetos, instrumentos de trabalho, conhecimentos, modos de ação, técnicas, linguagem, valores, sentimentos etc., constituindo o mundo humano que

vai se incorporando, sucessivamente, em sua atividade, ou seja, o mundo da cultura” (2011, p. 129). Mas Libâneo reporta-se à ação consciente e intencional de “grupos sociais” e Leroux (2011, *online*) assevera que

[...] a fronteira entre a música como capacidade certificada em alguns (pelo “reto” e seguro caminho da formação), e como pura sensibilidade em outros (pelos desvios errantes da autoformação), é dissolvida, o mesmo não acontece assim tão facilmente no que diz respeito à ciência.

Analogicamente, ao pensar a formação do professor, temos uma constituição “reta” e os “desvios errantes da autoformação”, ou ainda, toda a gama de aprendizagem, delineando marcas e a cultura que se sedimenta paulatinamente neste indivíduo. Assim, acontece, também, como a aprendizagem formal dos conhecimentos e saberes apresentados/ensinados/planejados por seus professores de forma sistemática. Acrescentam-se a isso as “marcas” sensoriais refletidas nas relações de convivência com estes mesmos professores, com esta escola em tempo e espaço, e com os outros que gravitam no entorno provocando ajustes e desestabilizações.

Loponte afirma que de acordo com Bauman, fazer da existência uma obra de arte nesse mundo líquido-moderno é “viver num estado de transformação permanente, autorredefinir-se perpetuamente tornando-se (ou pelo menos tentando se tornar) uma pessoa diferente daquela que tem sido até então. [...] Buscamos uma identidade para logo descartá-la” (LOPONTE, 2011, p. 42). E que a docência pode ser “um lugar privilegiado de experimentação e de transformação de si” (citando FISCHER, 2009).

Ao refletirmos sobre a formação docente percebemos que a formação profissional é precedida pela formação de si e

que a docência implica numa constante transformação. Estaríamos nos referindo a uma atuação criativa e estética, descobrindo espaços de criação estética na docência. Na verdade, implica na própria existência como uma obra de arte. Loponte reporta-se a Foucault e Nietzsche para pensar sobre a arte de si mesmo na docência: “a Vida (e a docência) não pode ser uma obra de arte? E por que não aprendermos com os/as artistas a sermos poetas-autores de nossas vidas (e de nossa docência)?” (LOPONTE, 2011, p. 41).

Afinal, na formação do professor cabe a formalidade dos conteúdos, onde podemos, como o artista plástico, conhecer os instrumentos, pincéis, tintas, telas; as técnicas e a história da arte, enfim podemos ter todas as possibilidades e as condições para o trabalho, mas é preciso ser criativo, ter sensibilidade, ser um “artista” e criar obras de arte. Sinto que é isto que me fez amar a docência: descobrir a possibilidade de aprender a fazer da docência e da minha vida uma obra de arte. Estou aprendendo e tentando.

## Referências

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- LEROUX, Liliane. Do Manguébit ao Toscolab: autoficções midiáticas, outros modos de aprender. *POLÊMICA Revista Eletrônica*, v. 10, n. 3, p. 352–368. Jul./set., 2011.
- LIBÂNEO, Jose Carlos. Educação: Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2011.

- LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e Inquietudes estéticas para a educação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto, PEREIRA, Rita Marisa Ribes. (org.) *Educação experiência estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.
- MEIRELES, Cecília. Meu Bairro (Crônica). In: *Inéditos*. Rio de Janeiro: Bloch, 1967.
- MELO, Padre Fábio de. *Quem me roubou de mim*. Editora Canção Nova. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/11704682/Padre-Fabio-de-Melo-Quem-Me-Roubou-de-Mim>>. Acesso em 20 ago. 2012.
- PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. Bernardo Soares. Editora Brasiliense. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action&co\\_obra=24204](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=24204)>. Acesso em: 1 ago. 2012.
- ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: Subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel (org.) *Cultura e subjetividade: Saberes Nômades*. Campinas: Papirus, 1997, p. 19-24.

### **Sônia Regina Mendes**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980) e graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1985); Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994); Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000); Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo (2011).

### **Nanci Cardim**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Especialista em EAD (SENAC-RJ) e em Designer Instrucional para EAD (UAB); Mestranda em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela UERJ. É assessora da Secretaria de Estado de Educação (RJ).

# A poética libertária de Lírio de Rezende: arte e rebeldia

---

**Angela Maria Roberti Martins**

**Vera Lucia Teixeira Kauss**

## **Apresentação**

O presente artigo resulta do desdobramento de uma pesquisa sobre a poética libertária que vem sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO. Sua principal finalidade é a de problematizar alguns dos poemas libertários escritos e publicados pelo poeta-militante Lírio de Rezende, no Rio de Janeiro, no início do século XX, de modo a refletir sobre o ideário anarquista em prol da revolução, contribuindo para a compreensão do ambiente político e da atmosfera cultural do período em que os anarquistas agiam e interagem enquanto sujeitos históricos.

Embora o tema já tenha motivado alguns estudos com os mais diversos enfoques e objetivos, ainda hoje pouco se conhece da produção literária anarquista e sua função social, profundamente articulada a uma perspectiva pedagógica que, além da propagação do ideário, se preocupava com a formação dos trabalhadores e o exercício pleno das potencialidades humanas por meio do ato criativo. Da mesma forma, ainda são

escassas as informações sobre os princípios da estética libertária e sua sensibilidade essencialmente antiautoritária e atuante, na qual confluem arte e vida, sempre orientada para a resistência, o combate e a mudança.

Nesse sentido, o propósito central do texto é mostrar o canto poético de Lírio de Rezende, um poeta “marginal” e marginalizado que se dedicou a exprimir em versos a eterna rebelião humana a respeito da autoridade, da exploração, da injustiça e da desigualdade, questões das mais fundamentais ao ser humano e ainda sem solução, o que faz o tema permanecer instigante e a reflexão necessária.

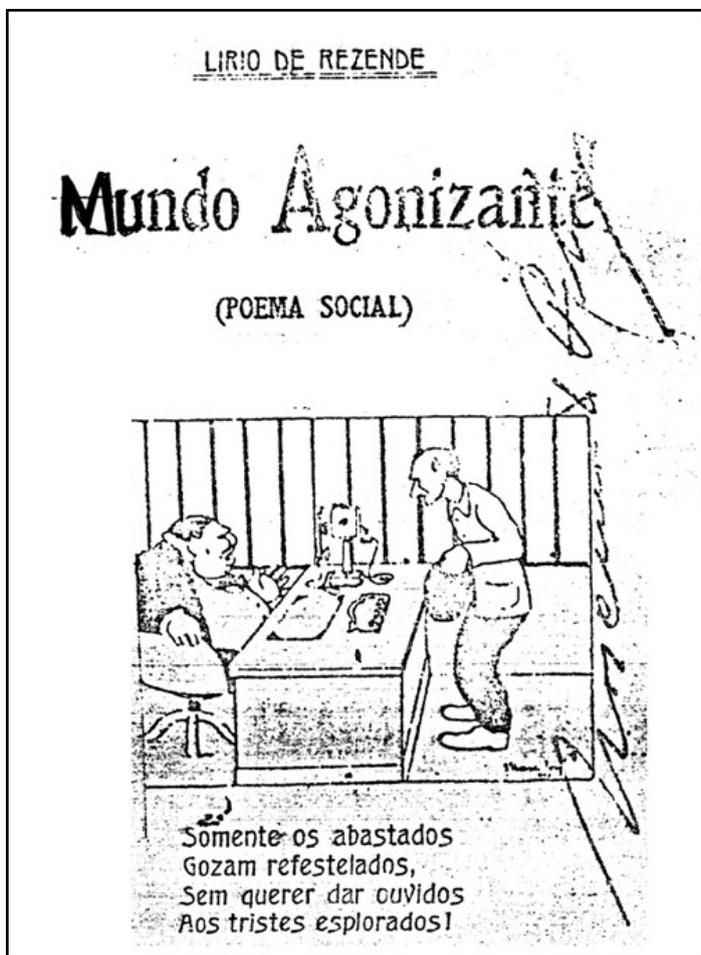
## ○ cenário, as tendências e o poeta

Em outubro de 1920, foi publicado no Rio de Janeiro um livreto para “divulgar o ideal anarquista” (REZENDE, 1920, p. 1). Parecendo uma brochura, o opúsculo reunia uma coletânea de poemas sociais escritos pelo poeta-militante Lírio de Rezende.<sup>1</sup>

No frontispício, além do nome do autor e do título genérico do livreto *Mundo Agonizante*, apareciam uma iconografia retratando criticamente a relação entre capital e trabalho e alguns versos que reforçavam a exploração típica das relações capitalistas de produção, o que pode ser verificado na gravura a seguir.

---

1 Coletânea anexada ao processo de expulsão do português Abel Ribeiro dos Santos, que foi acusado de ser um “estrangeiro nocivo e perigoso” por sua militância política. ARQUIVO NACIONAL. SPJ, Módulo 101, pacotilha IJJ<sup>7</sup> 168. Por questões práticas, a grafia original não foi mantida, optando-se por sua atualização segundo as regras atuais da língua portuguesa. Ressalte-se, no entanto, que ela compõe a proposta transformadora de revolução gráfica dos Paladinos do Porvir, grupo responsável pela edição da coletânea.



Na primeira página, encontrava-se um comunicado do “grupo idealista *Paladinos do Porvir*”, responsável pela edição do folheto. O grupo esclarecia que o preço cobrado pelo folheto destinava-se a cobrir o custo do trabalho gráfico e que a publicação do opúsculo servia para garantir a “propaganda exclusivamente libertária” (REZENDE, 1920, p. 2).

Ainda nas páginas iniciais do folheto, verifica-se que o próprio autor oferecia ao leitor alguns esclarecimentos a propósito

da ortografia utilizada na elaboração dos poemas. Rezende condenava a grafia portuguesa oficial, defendendo a escrita fonética, que tem por base a linguagem popular. Às páginas 3 e 4, em “RAZÕES E SIMPLIFICAÇÕES”, apresenta um “RE-ZUMO” no qual afirmava que a ortografia portuguesa era a principal dificuldade para a educação do operariado, a razão do analfabetismo que então assolava a massa operária. Defendia uma reforma ortográfica baseada na fonética para simplificar a grafia da língua portuguesa e facilitar o acesso à educação.

A importância principal do folheto consiste exatamente no fato de ter sido escrito em ortografia simplificada, seguindo certa tendência que há muito alimentava calorosas discussões nos meios libertários dentro e fora do país. Como afirmam Leila e Lená Medeiros (2008, p. 2):

Na Europa, propostas de ortografia simplificada foram defendidas em países como França e Portugal nas primeiras décadas do “breve século XX”, marcando os anos imediatamente anteriores à eclosão do primeiro conflito mundial. A tese que embasava as propostas era a de que os sistemas de representação da escrita, em cada uma das línguas, eram por demais complexos, o que colocava obstáculos profundos à alfabetização das classes populares. [...] Com relação à França, textos foram publicados em ortografia simplificada em diversos jornais libertários, destacando-se, dentre outros, os artigos escritos por Anna Mahe para o *Libertaire*. Quanto a Portugal, podemos dizer que, para além de artigos e poemas publicados na imprensa alternativa, uma experiência de sistematização teve por fruto a publicação do *Dicionário Popular* de Candido Figueiredo. Pela via principal da imigração, a proposta chegou ao

Brasil nos primeiros anos do novecentos, acompanhando os fluxos deslocados para São Paulo e para o Rio de Janeiro.

A simplificação e abasileiramento da língua é uma questão que se faz presente, também, em escritores conhecidos como pré-modernistas. Esse, aliás, será um dos postulados do Modernismo, mas os escritores desse período anterior já escrevem de uma maneira bem mais próxima do português utilizado no Brasil. Lima Barreto, por exemplo, será muito criticado pelo que os críticos da época chamaram de um “estilo frouxo” em relação à língua que empregava em seus textos.

Mesmo tendo sido publicado com a intenção de fazer propaganda das concepções anarquistas, a poética de Lírio de Rezende vivencia um momento de confluência de variados movimentos estéticos em nossa Literatura, com o poeta dedicando-se a “uma literatura premida entre a *respectability* das formas convencionais e o compromisso social com o universo dos ‘de baixo’” (HARDMAN, 2002, p. 121). Para a Literatura brasileira, este período é reconhecido como Pré-Modernismo e uma das características que o perpassam é a convivência de diferentes correntes estéticas. Sob o nome Pré-Modernismo, encontramos escritores que são reconhecidos pelas diferenças entre suas obras e não pelas semelhanças, como acontecia até então.

Outros escritores que são considerados pré-modernistas, como Euclides da Cunha, Lima Barreto, Monteiro Lobato e Graça Aranha, não apresentam entre si semelhanças que o aproximem; eles formam o que podemos chamar de um grupo estético exatamente pela diferença que marca sua escrita. O que eles apresentam em comum é a maneira de abordar aspectos até então escamoteados ou não olhados de frente em relação à sociedade brasileira. Lima Barreto, por exemplo, enfocará os subúrbios cariocas com todas as suas faltas e o abandono a que é relegado pelos governos em sua obra; Euclides da Cunha,

em seu livro *Os Sertões*, será o primeiro escritor que se preocupará em oferecer um panorama da região Nordeste brasileira, mas estudando-a para entender os problemas que levam os nordestinos a terem uma vida tão difícil e sofrida. Todos voltarão o olhar para uma situação vivenciada por segmentos sociais que vivem à margem, abandonados por aqueles que deveriam promover o bem-estar social para os brasileiros de uma maneira geral.

Nesse momento de nossa história, o conjunto dos anarquistas luta por uma sociedade outra, não apenas sem governo e autoridade, mas por uma transformação radical das condições de vida. As ideias e práticas anarquistas vindas da Europa não só pela circulação de livros, jornais e revistas, mas, sobretudo, pelas imensas levas de imigrantes para cá deslocados na esperança de uma vida melhor e pela vontade de “fazer a América”, encontram nas péssimas condições de vida e de trabalho a que estavam submetidos os trabalhadores, um terreno fértil para se disseminar.

Os textos libertários, de uma maneira geral, explicitam as ideias em que acreditavam e queriam implantar no Brasil. São, no caso de Lírio de Rezende, poemas que têm a intenção de despertar a consciência do homem e da mulher para a situação de dominação e exploração da maioria absoluta da humanidade; divulgar as ideias centrais do anarquismo; cooptar adeptos à causa anarquista; convencer o indivíduo a aderir à luta para converter a terra em espaço livre; e, finalmente, estimular o agir individual e o espírito coletivo capazes de destruir a ordem estabelecida e construir a sociedade libertária. Nesse sentido, apresentam-se como dispositivos de luta e reivindicação, sendo dotados de uma estética que valoriza o ato criador mais do que a obra em si.

Evidentemente, os anarquistas, nas suas mais variadas orientações, não ficaram de fora da discussão que se impôs em meados do século XIX e ganhou força ao longo do século

XX: a arte devia ou não estar ligada às questões sociais? Devia ser livre e ligada apenas às vontades do artista ou estar em sintonia com a sociedade, seus conflitos e suas tensões? Devia ser independente ou engajada?

Essa polêmica acirrou os ânimos dentro e fora da academia. Uma primeira constatação era a de “colocar a arte ao alcance de todos”, como também “valorizar formas de criações artísticas populares”, pondo fim ao chamado divórcio entre povo e arte (MANFREDONIA, 2001, p. 51). No caso dos anarquistas, mesmo com algumas dissensões, encontra-se com maior vigor o posicionamento em favor de uma arte comprometida com a questão social.<sup>2</sup>

Desde Proudhon e Kropotkin, no século XIX, os libertários se posicionavam em favor do compromisso social da arte e do artista. Proudhon defendia a missão moral e social da arte, afirmando que esta devia participar do movimento da sociedade, provocá-lo e segui-lo, uma vez que a força de seu desenvolvimento estava no real. Criticava a arte cujo destino se reduzia somente à expressão de uma idealidade quimérica, e clamava por uma arte solidária e justa (TRINDADE, 2001). Nessa perspectiva, valorizava mais o espírito criativo e o ato criador do que a obra em si:

[Proudhon] milita en favor de un arte “en situación”, espontáneo, función del momento y del lugar. Lo que importa es el acto creador, más que la obra en sí. [...] El arte será no solamente el arte

---

2 A idéia de uma “arte engajada” não foi privilégio de algumas correntes anarquistas. Dentre os marxistas também se defendia esse engajamento, o qual parece ter alimentado o pensamento socialista como um todo, na Europa, a partir dos anos 80 do século XIX, posto que propugnava o desenvolvimento de uma linguagem própria para o movimento socialista. Sobre o assunto, consultar: HOBBSAWM, 1999, p. 143-167. Consultar também SARTRE, 1948, p. 20.

del pueblo y para el pueblo, sino también *por* el pueblo. (RESZLER, 1974, p. 8)

Da mesma maneira procedeu Kropotkin no célebre apelo intitulado *Aos jovens*, um opúsculo que visava sensibilizar a *intelligentsia* burguesa para a questão social, procurando aproximá-la do povo e suas necessidades. Dirigindo-se aos jovens artistas, afirmou que a *arte contemporânea* era *banal* e *mediocre*, carecendo do *fogo sagrado* que era dado pela *vida*, a qual se caracterizava por um “mar de sofrimentos [dos] povos que morrem de fome, [dos] cadáveres amontoados nas minas, [dos] corpos mutilados [...] aos pés das barricadas, [dos] gritos de dor dos vencidos e de orgias dos vencedores [...]” (KROPOTKIN, 2005, p. 61-62).

Por estabelecer, portanto, uma relação entre arte e vida, o preceito *estético* anarquista acabou por atribuir uma finalidade social à arte, conferindo-lhe a tarefa de crítica social e política. Para a grande maioria dos libertários, portanto, a arte devia ser social ou comprometida, ou seja, estar a serviço da emancipação de homens e mulheres, convertendo-se em um instrumento do esforço da libertação: arte para o povo e pelo povo. Assim considerada, a arte “ganhava o estatuto de ‘forma de ação’, instrumento de luta, arma de combate” (CARVALHO, 1997, p. 42-44).

Essa é a direção que se pode observar na poética de Rezende: interpretação crítica do presente e imaginação da revolução social que levaria à futura sociedade libertária. Uma arte que se revelava produto de uma sensibilidade essencialmente antiautoritária, livre e liberta de constrangimentos internos e externos, menos preocupada com a forma do que com o conteúdo:

Incontables reseñas anarquistas descartan como detalle sin importancia la imperfección formal de una obra de arte, para elogiar la fuerza inspiradora que la anima. Lo que importa es el acto creador

más que la obra misma, y en esta forma, la acción artística se funde con la acción social, pasando la obra artística de un hombre común a ser una forma de acción directa. (LITVAK, 1981, p. 327)

Nessa perspectiva, a pena do poeta, seu espírito crítico e criatividade viravam instrumentos de luta e a arte perdia “[...] seu caráter individual para adquirir um caráter coletivo, abandona[ndo] o espaço interior da alma do artista para ganhar o espaço exterior das barricadas [...] faz[endo] brotar a realidade” (CARVALHO, 1997, p. 44).

Assim, arte deveria fomentar o espírito de rebeldia, incitando os trabalhadores a libertarem-se de sua condição de explorados, empunhando armas para a luta:

La denuncia de los males sociales no bastaba, para los libertários el arte debía también fomentar el espíritu de rebeldía, incitar al proletariado a liberarse de su condición de explotados e inspirarlos a empuñar las armas para alucha. “El arte ha de ser rebelde, y rebelde libertario”, declara el anuncio de propaganda del folleto *Arte y rebeldia*. (LITVAK, 1988, p. 14)

Arte e política, arte e vida, arte e rebeldia, em uma só expressão, arte social, cujo objetivo precípua era despertar as consciências e fomentar o espírito revolucionário a partir de um duplo movimento: denúncia à luta de classes e seus desdobramentos; e exaltação à revolução, rumo à liberdade e à Anarquia.

Esta era uma arte crítica e revolucionária, portanto, que se dedicava a dar voz e vez às condições materiais de trabalho, de vida e de luta das classes trabalhadoras e oprimidas, assim como aos sentimentos, aos sonhos, às ideias e aos projetos que o próprio viver comportava e ensejava. Exatamente por isso,

diz-se que a chamada *estética anarquista* defendia “a continuidade da arte com a vida, encarnada no projeto de lutar contra tudo o que separe a arte da vida, pois, mais do que nas obras, a arte reside é na experiência” (MARIN-BARBERO, 2001, p. 47).

Pode-se afirmar que esse era o projeto dos escritores anarquistas, como Lírio de Rezende, por exemplo: através de textos literários, no caso de Lírio, da poesia, levar a uma mudança nas atitudes daqueles que eram os explorados pelo sistema vigente e, a partir disso, conseguir transformar substancialmente os parâmetros sociais, tornando nossa sociedade mais justa e igualitária.

Sobre Lírio de Rezende, as informações biográficas são bastante escassas. Consta que desde muito jovem ingressou no movimento anarquista e que na idade adulta teria exercido a atividade de livreiro. Segundo o memorialista Edgar Rodrigues, sua aparição na cena libertária do Rio de Janeiro data da segunda década do século XX. Iniciou sua militância participando do II Congresso Operário Brasileiro realizado no Rio de Janeiro em 1913, o que viria a se repetir por ocasião do III Congresso, em 1920, na mesma cidade. Em 1914, fundou o Grupo Dramático Social, no qual atuou como amador em diversas peças, como *Famintos*, *Pecados de Maio* e *Fuzilamento de Ferrer*, entre outras (RODRIGUES, 1997, p. 13-19).

Alguns anos depois, em 1919, Rezende abriu uma livraria no número 14 da Rua da Constituição, na qual vendia livros novos e usados. Tratava-se da primeira livraria, em padrão comercial, especializada em literatura anarquista (LOPES, 2010).<sup>3</sup> Para além do comércio regular de livros libertários, a livraria acabou convertendo-se em um espaço de sociabilidade do movimento anarquista, ponto de encontro dos militantes que

---

3 Milton Lopes é do Grupo de Pesquisa Marques da Costa e autor do texto *Memória Anarquista do Centro Galego do Rio de Janeiro (1903-1922)*.

discutiam as estratégias de propaganda, comentavam sobre o teatro social e a “literatura de ação”, trocavam opiniões sobre as matérias veiculadas na imprensa operária de tom libertário, debatiam acerca das greves e das perseguições e repressões promovidas pelas autoridades.

Segundo o historiador Orlando de Barros, Lírio de Rezende “instituiu um dos locais mais importantes para a troca de informações e debates, conservando sua livraria e resistindo aos revezes por bom tempo, provavelmente até 1937” (BARROS, 2006, p. 238). Com seu estilo próprio de renovação ortográfica, Rezende foi um poeta-militante próximo à orientação anarco-comunista sistematizada por Piotr Kropotkin, que teve vários de seus poemas publicados pela imprensa operária e anarquista (KHOCHER; LOBO, 1987).

O médico higienista, escritor e crítico literário – e libertário – Fabio Luz chegou a fazer o seguinte comentário acerca da obra do poeta-militante: “sobre os versos de Lírio de Rezende passam rajadas de fogo revolucionário”. E sobre o poeta, assim o definiu: “é um idealista a lutar contra o meio, e sem arreçar-se das repressões ditas legais, das violências policiais, das infâmias burguesas, põe seu estro ao serviço da regeneração social e da propaganda de um ideal humano de amor, justiça e solidariedade” (LUZ, *apud* RODRIGUES, 1997, p. 14).

A composição poética, aliás, foi uma forma de *propaganda pela palavra* extremamente utilizada pelos libertários.<sup>4</sup> Por intermédio de poemas sociais, ativistas como Rezende, fizeram a difusão do ideário anarquista dentro e fora dos círculos operários. Seus poemas, em geral, possuíam um caráter didático,

---

4 Kropotkin defendeu o uso da palavra na formação do homem novo. Para ele, todo ideal do comunismo libertário poderia e deveria ser divulgado através das vozes e das penas dos ativistas, por isso enfatizava a importância das escolas anarquistas, dos círculos de estudo, das conferências, dos jornais, dos livros, dos folhetos, da composição poética, do teatro social etc. Sobre o assunto, consultar RODRIGUES, 1992, p. 44.

refletindo a um só tempo, a revolta e angústia dos poetas-militantes a respeito da sociedade constituída, bem como sua esperança na chegada dos novos tempos. Usavam a literatura como meio de conscientização daqueles que eram explorados pelas relações capitalistas então em expansão no país, mas a literatura que faziam não deixava de apresentar uma preocupação com a forma de escrever: os versos eram trabalhados, palavras escolhidas, rimas pensadas para melhor comunicarem e serem entendidos por aqueles a quem se destinavam. Eram, portanto, textos literários.

O ponto de partida da construção poética de Rezende é a realidade social percebida. Grosso modo, seus versos não são o encadeamento de palavras poeticamente colocadas, mas um encadeamento de vocábulos politicamente organizados com intenções definidas e para um público-alvo determinado. Compostos de termos correntes, empregados, porém, com um sentido próprio, os versos são repletos de intencionalidade. Por eles pode-se, inclusive, tentar apreender as maneiras de pensar, agir e sentir dos anarquistas num tempo e espaço definidos (REMOND, 1996, p. 295-325).

## ○ ideário em versos

No livreto, alguns poemas se destacam, tais como *Mundo Agonizante*, *Moral Burguesa*, *Cancioneiro Libertário*, *Primeiro de Maio*, *Momo*, *Voz do Povo*, além de dois poemas mais voltados às mulheres: *Mulher Liberta-te!* e *Evoluina*.

No poema social *Mundo Agonizante*, título homônimo ao do livreto, Lírio de Rezende parece sofrer certa influência do Romantismo, em especial do quarto grupo, tal como outros poetas libertários. O autor anseia pela transformação do mundo, mas demonstra o conflito de suas emoções. Em alguns versos, deixa clara a desilusão para com o tempo vivido e a

natureza humana; em outros, no entanto, transbordam a esperança e o entusiasmo. O Romantismo foi um movimento estético que perdurou não apenas no Brasil, mas em todo o Ocidente. A quarta geração romântica, como podemos encontrar em textos de vários críticos literários, como Afrânio Coutinho, por exemplo, é aquela que se caracteriza por uma preocupação intensa com a realidade político-social da época.

É nesse momento do Romantismo que encontramos poetas como Castro Alves, por exemplo, lutando, também através de seus textos, pela abolição dos escravos. Regra geral, os escritores românticos revelam uma certa inclinação reformista. Nesse sentido, os poemas libertários deles se afastam devido à aposta feita na revolução. Distantes, portanto, no tempo e escrevendo em conjunturas diferentes, guardadas as devidas diferenças, no momento do Pré-Modernismo, poetas como Lírio de Rezende, entre muitos outros, usam seus textos como armas de luta pelos ideais em que acreditavam, explicitando a crença em uma ação pedagógica que podia auxiliar a prática política.

A partir de epígrafes, Rezende criou o poema social *Mundo Agonizante*, demonstrando um cuidado formal com a gramática e recorrendo ao emprego constante de hipérboles e metáforas, muito próprias ao estilo romântico. O tom do poema é inflamado e a linguagem, bastante culta, permeada de referências mitológicas e históricas.

As ideias de liberdade e do fim da propriedade privada, fundamentais no anarco-comunismo de Kropotkin, perpassam todo o poema, mas podem ser mais bem identificadas nos versos que se seguem:

### **Mundo agonizante**

[...]

*Propago o Comunismo e sou pela Igualdade,  
Porque me convenci de que esta Sociedade*

*Babel de podridões...  
 Não restringe o sofrer,  
 Não melhora o viver,  
 Oprime os corações!  
 Cada vez mais se inunda  
 Se degrada e se afunda  
 Nas torpes convenções...  
 [...]  
 E a guerra terminou deixando esfarrapados  
 Vencedores e vencidos;  
 Somente os abastados  
 Gozam refestelados,  
 Sem querer dar ouvidos  
 Aos tristes explorados!*

*Mas o Povo aprendeu a maior das lições,  
 Agora quer viver feliz, sem tubarões...  
 Sofreu para manter os soldados na guerra  
 É justo que possua a liberdade e a terra!  
 (REZENDE, 1920, p. 4)*

O conteúdo da composição poética é marcado por uma atitude de crítica político-social e de combate ao sistema capitalista e ao estilo de vida burguês que se consolidavam no Brasil da época. A preocupação revolucionária aparece de forma determinante, assim como o compromisso com os ideais libertários. Além da preocupação com o conteúdo, podemos observar o cuidado com a escolha das palavras para a composição da rima que, como sabemos, ajuda na memorização do que se está dizendo.

Refletindo, também, a tensão do momento histórico que se seguiu após a Primeira Guerra Mundial e a Revolução de Outubro, o poema tocava na questão da guerra entre as nações capitalistas, combatendo o militarismo e criticando o conflito.

Desse modo, destacava o posicionamento dos libertários que atuavam no Brasil, os quais consideravam a guerra um produto da “odiosa concorrência” e os soldados que nela combatiam como verdadeiras “máquinas de matar”, instrumentos do Estado e dos privilegiados na defesa do capital.

Como sempre, o capitalismo era visto como degradante, a cultivar o sofrimento de seres que têm a força de trabalho explorada por outrem. É possível constatar essa caoticidade explicitada no conflito entre as classes dominante e dominada, na seguinte versificação do poema *Mundo Agoniizante*:

*Olhai bem para mim, serenos, um instante,  
Vereis na minha frente um que de magua  
e dor ...*

*Mas o meu coração está firme e constante  
Na sua nova fé, no seu ardente amor!*

*É o amor á Verdade, á Razão e á Justiça  
Ao Bem, á Liberdade, á Virtude e a Harmonia!  
Este amor que eu propago é vontade  
insubmissa,  
Vigor, Ideal, Beleza, Igualdade, Anarquia!*

*Olhai bem para mim nabábos libertinos;  
Quem rouba o pão da vida ao povo produtor?  
Sou eu que tenho em casa a fome,  
os desatinos,  
Ou vós que abarrotais grandeza e resplendor!?*

*Vós nadais em fartura e para consegui-la  
Fazeis sem trepidar pior que os canibais!  
Eu tenho uma só roupa e não posso vesti-la,  
Mesmo velha e rasgada assim m'a confiscais!...  
O mundo tal qual é, não passa de um abismo,*

*Grita a depravação, governa a tirania!*  
(REZENDE, 1920, p. 9-13)

No poema de Rezende, a crítica à sociedade estabelecida é bastante contundente e se evidencia, sobretudo, no antagonismo entre aqueles que produzem a riqueza e os que a usufruem. Enquanto os primeiros são os explorados e os esfarrapados do mundo, que só conhecem a fome, os desatinos e o terror; os outros são os abastados que desfrutam a grandeza e a fartura.

Para o autor, a selvageria do capitalismo impõe uma sociedade bipolarizada em que os que detêm os meios de produção oprimem os que possuem apenas a força de trabalho. Presso, portanto, à sua condição de classe, o indivíduo tem, no mundo capitalista, o aprisionamento da sua liberdade.

A revolução é outra das ideias-força do anarquismo presente na composição poética de Rezende. Aparece não só no poema social *Mundo Agonizante* como também em *Cancioneiro Libertário*. Neste último poema, a presença marcante da crítica social, do espírito inflamado, do tom empolgado, do gosto pelo exagero e da preferência pela metáfora também podem ser tomados como indicativos da rebeldia romântica que marca o poeta-militante (NORTE, 1998, p. 3).

*Cancioneiro Libertário* foi composto em quadrinha, isto é, quatro versos, singularizados pela concisão, leveza e condensação do pensamento. É uma forma típica dos poemas e trovinhas populares, até hoje muito cultivada, inclusive por poetas famosos como Fernando Pessoa. Este poema de Rezende apresenta um tom popular, facilitando, inclusive, a memorização. O recurso da ironia certamente atraía o leitor ou o ouvinte, no caso de o poema ser declamado ou musicado, o que era comum no conjunto das práticas culturais libertárias.

Logo nas primeiras estrofes, o autor oferece uma visão geral sobre os pressupostos básicos do anarquismo. A revolução, enquanto transformação radical, é contemplada. Ela deve ser

violenta no sentido de derrubar as autoridades constituídas e destruir as formas de organização sócio-econômicas e jurídico-políticas existentes. Mas a revolução, bem ao estilo de Mikhail Bakunin, também deve ser criativa no que se refere à busca de um novo mundo que possa inserir o homem em uma vida igualitária, justa e livre. A liberdade, a igualdade, a felicidade são preocupações constantes, apontando-se para a certeza de que serão alcançadas com o fim da propriedade privada dos meios de produção, impondo uma mudança notável na estrutura política, econômica e social. Deixemos que cante o sonho libertário:

### **Cancioneiro Libertário**

*Quem amar a liberdade  
E quiser viver feliz!  
Elimine a propriedade  
Corte o mal pela raiz.*

*Minha musa libertária,  
Canta os novos horizontes!  
São da família operária  
O Mar os Campos e as Fontes!*  
(REZENDE, 1920, p. 22-23)

Para o autor, só a revolução pode gerar homens libertos de toda imposição externa e, por isso mesmo, capaz de construir um mundo auto-regulamentado por indivíduos e grupos livremente formados. Como anarquista, Rezende convida o leitor – ou o ouvinte – à igualdade econômica e social, fundamentada na abolição do Estado e no fim da propriedade privada. Como todo poeta, não deixa, porém, de demonstrar ansiedade, tormento e dúvidas diante do rumo que a humanidade estava tomando, apontando para a certeza de que um novo

mundo só seria possível a partir de um novo homem. Essa tensão aparece nos seguintes versos de *Cancioneiro Libertário*:

*Se penso na Humanidade  
E seus infernais caprichos!  
Vejo que ela tem metade  
Da vil peçonha dos bichos!*

*Estudai a raça humana  
Definhada e corrompida,  
Vereis que triste chicana  
Representamos na vida.*  
(REZENDE, 1920, p. 23)

Embora demonstrando certa desilusão para com a humanidade, desprezível, muitas vezes, dada sua malícia e seus interesses, Rezende parece não ter dúvidas de que os indivíduos são vítimas de uma organização social que tem no Estado o sustentáculo do poder econômico. Para ele, assim como para os defensores do comunismo anárquico, em geral, o capitalismo era o causador da miséria material e moral da sociedade (KROPOTKIN, s/d, p. 159). Por isso, incentiva a luta, a rebelião, a transformação. Exorta os trabalhadores a romper com a exploração e a dominação do capital, numa exteriorização violenta do desejo de liberdade e de igualdade.

No poema *Primeiro de Maio*, o poeta procurava manter acesa a chama da tradição do dia Primeiro de Maio, data emblemática que alude ao primeiro de maio de 1886, quando uma greve nacional, decretada pelas entidades sindicais norte-americanas, reivindicou o limite de oito horas de trabalho diário. Como destaca Del Roio, esse movimento encontrava-se

[...] sob a bandeira: “8 horas de trabalho, 8 horas de sono, 8 horas de lazer.” O desenrolar dessa

greve, a violência com que foi reprimida e a punição de suas lideranças em Chicago vieram a marcar a origem do 1º de Maio como o dia internacional da luta operária (DEL ROIO, 1986, p. 7).

Nos versos críticos do poeta, aparece a preocupação com a apropriação da data emblemática, popular por excelência, pelas classes dominantes:

### **Primeiro de Maio**

*O trabalho não é festa, [...]*

*Protestai trabalhadores!*

*Fazei rufar os tambores*

*E marchai contra os horrores*

*Do maldito capital!*

*Explorados e premidos*

*Afinai vossos sentidos,*

*Deixai de ser iludidos,*

*Há uma nova Luz, olhai!*

*Quem se quer emancipar,*

*Deve agir, tem de lutar*

(REZENDE, 1920, p. 29)

O poeta reclamava a observância da tradição inerente a essa data, que representava um movimento internacional de manifestação da classe operária. Seguindo as recomendações do Congresso Operário, o poema alertava que não se podia “realizar uma ‘festa do trabalho’, mas sim um protesto de oprimidos e explorados, lembrando o sacrifício dos Mártires de Chicago” e criticava a tendência crescente do governo e das classes dominantes em se apropriar do 1º de maio, transformando-o em “festa do trabalho” (*apud* LOPES, 2011, p. 2).

Vivificando a data internacional do movimento da classe operária, *lugar de memória* da luta, da identidade e da esperança dos trabalhadores, o poeta retoma, numa outra sequência, a ideia central da luta e da chegada de um novo tempo:

*Avante, segui à luta,  
Pois que a burguesia astuta,  
Vai dirigindo a labuta  
No mais torpe barbarismo!...*

*E se nosso esforço é falho,  
Tombaremos no trabalho,  
Sem repouso ou agasalho,  
Despenhados num abismo!*

*Vamos todos à conquista,  
No novo Sol que se avista, [...].*

*É o fanal da liberdade,  
Apontando à Humanidade,  
Da futura sociedade  
A fraternos horizontes*

*Primeiro de Maio é dia  
De luta, não de alegria,  
Pois que lembra a tirania  
Contra os modernos pioneiros!  
Dia também de descanso  
Para darmos um balanço,  
Pois nossos passos no avanço  
Vão prosseguindo ligeiros!*

*Neste primeiro de Maio,  
Redobremos sem desmaio,*

*Nossa firmeza, e num raio  
Façamos sem vacilar!  
Que impere o nosso direito!  
E tudo que diz respeito,  
Para alcançarmos o preito,  
Da Liberdade e o Bem-Estar!*  
(REZENDE, 1920, p. 29-30)

Para o poeta, era preciso que a data marcasse o movimento internacional de manifestação da classe operária, lembrando ao trabalhador a greve geral como arma política, ponto de partida da ação revolucionária no caminho seguro da transformação, pois “abster-se de trabalhar num dia útil era tanto uma afirmação do poder da classe operária – na verdade, a mais alta afirmação desse poder – quanto a essência da liberdade, ou seja, não ser obrigada ao trabalho com o suor de seu rosto...” (HOBSBAWM, 1999, p. 174).

Combatendo o sistema capitalista e o estilo de vida burguês, o poema denominado *Moral Burguesa* é marcado por uma atitude de crítica político-social. Deixemos falar o poeta que transborda em inquietação:

## **Moral Burguesa**

### **Crítica**

*Sou burguês, sim, ó que importa!  
Tenho lacaios à porta  
E cachorros no quintal!  
Tenho dinheiro na burra,  
Para ajustar uma surra  
A quem me deseja mal!  
Justiça, Razão, Direito,  
Manobram sempre a meio jeito...*

*Quero dominar o mundo...  
Governar do cimo ao fundo,  
Vencer na Terra e no Mar!  
E varrer tudo a metralha,  
Principalmente a canalha,  
Que rosna ao meu calcanhar!  
Não coma quem não tiver  
E eu tenho do que quiser!*  
(REZENDE, 1920, p. 21)

O poema fortalecia a imagem do burguês insensível, que desfrutava da abundância conquistada por meio de um processo de trabalho cruel e desumano que sugava as energias do trabalhador. Exaltava os valores que, na visão libertária, precisavam ser destruídos, marcando a significação geral de uma ruptura como condição para uma renovação. Ou seja, a ostentação, a ânsia de possuir, a postura consumista, o desejo de dominar, o controle do Estado e suas instituições em benefício próprio, enfim todas essas referências ao espírito burguês deveriam ser irremediavelmente destruídas.

Nessa perspectiva, o burguês pertencia ao domínio do “mal”, inimigo da vida, destruidor da felicidade da grande maioria da humanidade, conforme cantava o poeta libertário. O burguês, portanto, era visto como um maldito explorador, imagem que caracterizava o parasitismo próprio da burguesia sob o capitalismo – *verme* que se nutria do trabalho alheio, ou seja, do proletariado, dos explorados em geral, como afirmavam os libertários no dia-a-dia da militância.

Assim visto por meio da linguagem poética, o burguês, único beneficiário do capitalismo, era considerado um monstro que ameaçava a humanidade. Resgatando, então, algumas imagens míticas, o presente social, para o poeta, colocava-se como “Mau”, e toda a esperança de uma vida melhor direcionava-se para o futuro próximo, no qual haveria de emergir um

mundo novo e um *novo homem*. O “Mau” do presente estava no capitalismo, símbolo da exploração, da opressão, da desigualdade, da injustiça e da miséria, e nas instituições que o apoiavam e na classe que dele se beneficiava. Dessa forma, a esperança da humanidade, para o poeta, estava no “vir-a-ser”, na *nova Luz*, no *novo Sol*, ou seja, na possibilidade da revolução; passaporte seguro para a Anarquia, considerada o “Bem” e correspondendo à igualdade, à liberdade, à fraternidade, à abundância e à felicidade.

### À guiza de conclusão

Em seu conjunto, os poemas de Rezende possuem um caráter pedagógico e crítico ao mesmo tempo. Pedagógico na medida em que são “voltados à formação dos trabalhadores e à disseminação do ideário anarquista” (SILVA, 2011, p. 91), com o propósito de inteirar o trabalhador do ideal libertário e despertar seu espírito de luta. Crítico porque combatem o modelo burguês e capitalista, mostrando as condições de exploração da maioria absoluta da humanidade. Literário, porque mostram um trabalho cuidadoso com a linguagem no sentido de se fazerem entender, mas não descuidando do vocabulário, que escolham com esmero, preocupando-se em manter características inerentes ao texto poético, como a rima, por exemplo. Com o objetivo de mobilizar o trabalhador, os versos estimulam tanto o seu agir individual quanto o seu espírito coletivo, para que ele se sinta capaz de, a um só tempo, destruir a sociedade estabelecida e construir a sociedade anárquica em um futuro próximo. A intenção clara é derrubar os poderes que limitam e coagem os homens e edificar uma sociedade a-autoritária cujo maior e melhor bem fosse a liberdade plena.

Trata-se, portanto, de uma literatura voltada para o homem, a mulher, a sociedade e seus problemas políticos, sociais,

econômicos. Através dos textos literários, o poeta procura mobilizar as camadas populares da sociedade rumo à revolução em prol da igualdade e da liberdade, de uma melhor organização para todos os segmentos e não apenas privilegiando alguns grupos. A Literatura é a expressão essencial do homem e, por isso mesmo, sob suas formas textuais, escritores e poetas de diferentes tempos e espaços encontram, nela, uma forma de falar dessa liberdade, há muito sonhada e perseguida pela humanidade.

Mediante os poemas, procuravam mobilizar o trabalhador atingindo-o, por um lado, pela indignação, pela revolta e, por outro, pelo sonho, pela possibilidade do *vir a ser*. Em ambas as situações, travava-se de um jogo afetivo na esperança de mexer com suas emoções, seus pensamentos e suas atitudes, revelando, como afirma Lily Litvak (1982, p. 9), “la importancia que los libertarios otorgaban a la educación y a la cultura. Nunca, en ningún movimiento, se otorgó a la cultura tanto valor como entre los anarquistas”.

A dimensão política e a função pedagógica eram explícitas, tanto na veiculação de valores associados à nova forma política – a Anarquia – quanto na contestação da ordem estabelecida, revelando que os poemas, mesmo que simples na aparência, representavam um canto à vida e à capacidade do homem em transformá-la. Indicavam, assim, a possibilidade de uma ética essencialmente humana, direcionada à dignidade social por meio da melhoria da qualidade de vida para todos. Haverá nisso alguma inconveniência?

## Referências

- BARROS, Orlando. O anarquista das letras. In.: DEMINICIS, Rafael. REIS FILHO, Daniel Aarão (Org). *História do Anarquismo no Brasil*. Niterói/Rio de Janeiro: EdUFF/Mauad, 2006. v. 1.

- CANDIDO, Antonio. A. *Formação da literatura brasileira*: momentos decisivos. Belo Horizonte: Itatiaia, 1996. 2 v.
- CARVALHO, Paulo César. Arte engajada ou arte independente: *that's the question! Libertárias*: arte e anarquia. n. 2. São Paulo: Imaginário, dez./97-jan./98.
- COUTINHO, Afrânio (dir); COUTINHO, Eduardo de F. (co-dir). *A Literatura no Brasil*. 4ª ed. rev. e atual. São Paulo: Global, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O processo da descolonização literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Discursos de Afrânio Coutinho*. Organizados por Eduardo de F. Coutinho e Vera Lucia Teixeira Kauss. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.
- DEL RIO, José Luiz. *1º de Maio*: cem anos de luta (1886-1986). São Paulo: Global, 1986.
- FAUSTO, Boris. Os anarquistas e as minhas lembranças. In: PRADO, Antônio Arnoni. (org.). *Libertários no Brasil*: memória, lutas e cultura. São Paulo; Brasiliense, 1986.
- HARDMAN, Francisco Foot. *Nem pátria nem patrão*: memória operária, cultura e literatura no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- HOBSBAWM, Eric. *Mundos do trabalho*: novos estudos sobre história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pessoas extraordinárias*: resistência, rebelião e jazz. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- KOCHER, Bernardo; LOBO, Eulália L. *Ouve meu grito*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1987.
- KROPOTKIN, Pyotr. *A questão social*: o humanismo libertário em face da ciência. Rio de Janeiro: Mundo Livre, /s.d./.
- \_\_\_\_\_. *Palavras de um revoltado*. São Paulo: Imaginário, Ícone Ed., 2005.
- LITVAK, Lily. *El cuento anarquista* (1880-1911). Antologia. Madrid: Taurus, 1982.
- \_\_\_\_\_. *La mirada roja*. Estética y arte del anarquismo español (1880-1913). Barcelona: Del Serbal, 1988.

- \_\_\_\_\_. *Musa libertaria: arte, literatura y vida cultural del anarquismo español (1880-1913)*. Barcelona: Antoni Bosch Editor, 1981.
- LOPES, Milton. *Anarquismo e Primeiro de Maio no Brasil*. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/1demaio>>. Acesso em: ago. 2012.
- LOPES, Milton. *Memória Anarquista do Centro Galego do Rio de Janeiro (1903-1922)*. Disponível em: <<http://marquesdacosta.wordpress.com/artigos-do-npmc/memoria-anarquista-do-centro-galego-do-rio-de-janeiro-milton-lobes/>>. Acesso em: ago. 2012.
- MANFREDONIA, Gaetano. Arte e anarquismo na França da Belle Époque. In: *Arte e anarquismo*. São Paulo: Imaginário, 2001.
- MARIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.
- MARTINS, Angela Maria Roberti. “*Cancioneiro Libertario*”: das ideias às representações. Uma análise do anarquismo na perspectiva do gênero. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.
- MENEZES, Leila Medeiros de; MENEZES, Lená Medeiros de. Em “dezacordo” com a norma: a ortografia simplificada como estratégia anarquista de luta contra o analfabetismo. In.: *Revista Vozes em Diálogo (CEH/UERJ)* - n°2, jul-dez/2008.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. Poesia. São Paulo: Cultrix, 1997.
- NORTE, Sergio Augusto Queiroz. *Ars Anarchia – Arte, Vida e Rebelião*. In.: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH. Vol. 18, n. 35, 1998.
- PRADO, Antônio Arnoni. (org.). *Libertários no Brasil: memória, lutas e cultura*. São Paulo; Brasiliense, 1986.
- PRADO, Antonio Arnoni; HARDMAN, Francisco Foot. *Contos anarquistas: antologia da prosa libertária no Brasil (1901-1935)*. São Paulo; Brasiliense, 1985.
- REMOND, René. (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

- RESZLER, André. *La estética anarquista*. México: Fundo de Cultura Econômica, 1974.
- REZENDE, Lírio. *Mundo Agonizante*. Rio de Janeiro: s.n., 1920.
- RODRIGUES, Edgar. *Os companheiros*. Florianópolis: Insular, 1997. v. 4.
- \_\_\_\_\_. *O anarquismo na escola, no teatro, na poesia*. Rio de Janeiro: VJR Editores Associados, 1992.
- SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* São Paulo, Ática, 1948.
- SILVA, Doris Accioly e. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica. In.: *Educação e Sociedade*. Campinas: UNICAMP. v. 32, n. 114, p. 87-102, jan.-mar. 2001. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: ago. 2012.
- TRINDADE, Francisco. Estética e moral social. In: *Centro de medios independientes*. Disponível em: <<http://www.franciscotrindade.com>>. Acesso em: ago. 2012.

### **Angela Maria Roberti Martins**

Doutora em História Social pela PUC-SP. Docente da UERJ, atuando no curso de História, e da UNIGRANRIO, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas e no curso de História, que atualmente coordena.

### **Vera Lucia Teixeira Kauss**

Doutora em Literatura Comparada pela UFRJ. Docente da UNIGRANRIO, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas e no curso de Letras.



# Interdisciplinaridade com canções de protesto do período da ditadura militar

---

**Maria Aparecida Rocha Gouvêa**

## Introdução

No período da ditadura militar, toda forma de opinião contrária ao regime vigente era considerada subversão. Nesse contexto, artistas foram perseguidos, humilhados e torturados em nome da ordem nacional. Na época, a MPB, principalmente as canções inscritas nos Festivais de Música, mobilizava os jovens para manifestações de repúdio à ditadura, fazendo com que os compositores se preocupassem em transmitir uma mensagem de oposição em suas canções, sendo aclamados pelo público que ansiava por liberdade de expressão. Nessa perspectiva, estratégias persuasivas como a utilização de figuras de linguagem, escolhas lexicais intencionais e o intertexto/interdiscurso tiveram papel fundamental nas composições. Assim, essas estratégias eram utilizadas pelos compositores e contribuíam significativamente para a construção de sentido do texto, pois a mensagem deveria ser subliminar, já que nada poderia ser declarado abertamente.

Este artigo objetiva demonstrar como professores de Língua Portuguesa, Arte e História podem trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula utilizando as canções de protesto do período, de forma a resgatar uma das mais importantes passagens da nossa história, como também levar o aluno a refletir sobre seu papel como corresponsável pela construção da identidade nacional. Para isso, nossa proposta enfoca o caráter discursivo das canções, estabelecendo elos com conhecimentos de outras áreas: História e Arte.

Segundo Maingueneau (*apud* AMOSSY, 2005, p. 16), “a maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si e, na medida que o locutário se vê obrigado a depreendê-la a partir de diversos índices discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação entre o locutor e seu parceiro”. Dessa forma, os compositores, através da seleção de determinadas marcas discursivas, construíam imagens para demonstrar o repúdio à realidade brasileira da época e persuadir o público.

## Anos de Chumbo: poder e contrapoder

Interessa-nos, neste artigo, discutir como o poder se estabelece através do discurso. Van Dijk (2008) aponta as características relevantes para a análise do papel do poder no discurso. Segundo o autor, as relações de poder social se manifestam na interação, de forma que o *grupo A* exerça controle social sobre o *grupo B*, resultando em uma limitação da liberdade social desse grupo. Assim,

[...] o poder social é geralmente indireto e age por meio da “mente” das pessoas, por exemplo, controlando as necessárias informações ou opiniões de que precisam para planejar ou executar

suas ações. A maior parte das formas de controle social da nossa sociedade implica esse tipo de “controle mental” exercido tipicamente por meio da persuasão ou de outras formas de comunicação discursiva, ou resultante do medo de sanções a serem impostas por A no caso de B não atender aos desejos de A. (VAN DIJK, 2008, p. 41).

Para exercer esse controle, Van Dijk (*Idem*, p. 18-21) descreve o processo fundamental da reprodução do poder:

- *Controle do contexto (acesso)*: o primeiro passo para controlar o discurso é controlar seus contextos. Assim, os poderosos controlam como o acesso ao discurso é regulado, principalmente na mídia de massa (como se produz, o que pode ser veiculado, de que forma isso acontece, quem censura quando há “abuso”);
- *Controle do discurso*: o que pode ou deve ser dito, como e em que ordem pode ser dito, quem pode dizer, que estruturas discursivas são permitidas. Como exemplo, podemos citar as exigências dos censores aos compositores. Qualquer palavra do campo semântico militar era vetada nas músicas, pois era considerada “desrespeitosa” à classe;
- *Controle da mente*: envolve muito mais do que apenas a compreensão da escrita ou da fala, porque pressupõe o conhecimento enciclopédico e de mundo, as experiências, as opiniões e atitudes sociais, as ideologias, normas e valores, entre outros fatores.

Durante a ditadura, esse tipo de controle fez parte da realidade e as sanções, citadas por Van Dijk, eram impostas

sob ameaças de prisão e tortura. Diante disso, os cidadãos se calavam pelo medo de serem perseguidos e punidos. Os que desafiavam o poder recebiam o “troco” dos militares. Podemos citar, como exemplo, os exílios forçados de vários artistas brasileiros e os atentados às redações dos jornais *Última Hora* e *Correio da Manhã*, entre outros. Entretanto, o maior controle foi expresso pelos chamados *Atos Institucionais* que limitavam, a cada novo ato, a liberdade dos brasileiros e, consequentemente, davam mais poder aos militares.

O controle também vinha em forma de promessas de progresso. A fase do *Brasil Grande*, em que os hinos ufanistas, por exemplo, funcionavam como verdadeiras campanhas publicitárias do governo, objetivando que a população acreditasse que o país estava no “caminho certo”, teve seu ápice em 1970, com a conquista da Copa do Mundo de Futebol. Um desses hinos foi tão marcante que ainda ecoa na memória dos brasileiros que viveram o período.

### **Este é um país que vai pra frente**

Dom (da dupla Dom e Ravel), 1970

*Este é um país que vai pra frente*

Ó, Ó, Ó, Ó

*De uma gente amiga e tão contente*

Ó, Ó, Ó, Ó

*Este é um país que vai pra frente*

*De um povo unido, de grande valor*

*É um país que canta, trabalha e se agiganta*

*É o Brasil de nosso amor!*

Entretanto, nesse período tínhamos, além do discurso autoritário dos militares, o discurso do contrapoder assumido, principalmente pela elite culta do país, denominada *elite simbólica* por Van Dijk. Segundo o autor, faziam parte da elite “os jornalistas, escritores, artistas, diretores acadêmicos e outros

grupos que exerciam o poder com base no ‘capital simbólico’” (DIJK, 2008, p. 45). Respeitada pelo conhecimento, a elite culta exercia relativo poder para “tomar decisões” e acabava por ter “mais liberdade” que os cidadãos comuns. Assim, em um ostensivo jogo de provocação, essa elite soube conduzir seu discurso de oposição ao regime militar, incorporando formas de dizer, subliminares ou não, de repúdio ao que era imposto pelos militares.

Evidentemente, o contrapoder era ostensivamente controlado pelos militares e, conseqüentemente, era necessário elaborar estratégias discursivas a fim de se manifestar e propagar mensagens, embora com limitações de compreensão desse discurso pelos cidadãos comuns. Dessa forma, essas mensagens acabavam exercendo influência sobre alguns grupos que ansiavam pelo fim do regime. Dentre as diversas manifestações de arte, abordaremos as canções de protesto, já que nosso objetivo é discutir como a história do período pode ser trabalhada de forma interdisciplinar na sala de aula, considerando também que esse gênero textual é um importante instrumento de diálogo com os jovens.

## **Interdisciplinaridade na sala de aula: Língua Portuguesa, Arte e História**

É frequente ouvir dos profissionais da educação a dificuldade em se trabalhar a interdisciplinaridade na sala de aula. São comuns queixas de ausência de interação entre as disciplinas, o que, em nossa opinião, é um grande equívoco. Partilhamos da ideia de que se faz urgente a necessidade de juntar as partes que nos ensinaram a separar, pois a vida não é fragmentada em disciplinas estanques, com conhecimentos isolados e descontextualizados. Dessa forma, precisamos reverter esse problema, introduzindo práticas inovadoras, considerando também que

os educadores devem estar atentos às possibilidades pedagógicas interdisciplinares.

Destaca-se também que essa proposta não visa a eliminação das disciplinas, mas o olhar atento do professor para as possibilidades pedagógicas interdisciplinares no trabalho com determinado assunto em sala. Segundo Fazenda, o enfoque interdisciplinar visa

[...] reconstruir a unidade do objeto, que a fragmentação dos métodos separou. Entretanto, essa unidade não é dada *a priori*. Não é suficiente justapor-se os dados parciais fornecidos pela experiência comum para recuperar-se a unidade primeira. Essa unidade é conquistada pela *práxis*, através de uma reflexão crítica sobre a experiência inicial. É uma retomada em termos de síntese. (FAZENDA, 1992, p. 45)

Assim, a escola precisa desenvolver a consciência da importância da construção global do conhecimento em professores e alunos, e isso passa, necessariamente, pela cuidadosa escolha de métodos e estratégias que possibilitem o diálogo entre os saberes.

Dentre as muitas possibilidades de como isso pode se concretizar, a canção é, certamente, um poderoso instrumento de persuasão do aluno.

Evidentemente, a proposta aqui apresentada, parte das concepções das construções discursivas para a integração dos conhecimentos de Língua Portuguesa, Arte e História, já que nosso foco de estudo é a língua materna. É importante ressaltar que a língua é fator essencial para a identidade de um povo e está a serviço da construção da história permanentemente. Assim, os professores das três disciplinas podem, através do trabalho com as canções do período da ditadura militar, propor

análises linguísticas e discursivas que comprovem essa integração.

Há de se pensar também em atividades didáticas integradoras, de forma que o trabalho seja coerente com o que se pretende. Assim, sugerimos algumas que consideramos relevantes para a proposta: seminários; debates; simulação de um julgamento (poder e contrapoder); exibição de filmes produzidos no período; montagens de peças teatrais, musicais, jograis; entrevistas com pessoas que viveram a época; realização de festivais de músicas e/ou paródias na escola; releituras de obras de arte do período; pesquisa sobre o trabalho da Comissão da Verdade etc. É importante também que o professor planeje as atividades de forma a integrar as turmas/turnos da escola.

Certamente, atividades dessa natureza movimentarão a escola e despertarão os alunos tanto para a construção do conhecimento quanto para a consciência da importância da valorização da liberdade, da democracia e do registro histórico.

## ○ gênero canção

Segundo Valverde (2008, p. 272),

[...] a canção não se reduz ao feliz casamento entre palavra e música: a *voz*, pela singularidade de seu timbre, torna presente o corpo e o desempenho de alguém real; a *melodia*, a seu modo e sem dizer nada, conta uma história envolvente, quando não arrebatadora; o *arranjo* e a *instrumentalização* datam e localizam o acontecimento que se canta, conferindo concretude e familiaridade à ficção, as *palavras*, enfim, formam o elo simbólico de uma comunidade de falantes que são anônimos e se desconhecem, mas se reconhecem,

enquanto falantes. Cada um desses aspectos contribui para envolver e aproximar misteriosamente os ouvintes, através da mediação proporcionada pela performance do cantor.

Essa capacidade de encantamento suscitada pela canção é algo que traz à tona algumas hipóteses: o que faz com que uma pessoa se emocione e cantarele, recordando algum momento da vida, determinada canção? Que eleja uma música como “sua música”? O que faz com que uma canção arrebate uma multidão e, em determinado momento, unifique as pessoas em uma única voz?

Valverde (2008, p. 273) aponta que “o encanto das canções resulta da simbiose entre a voz, o gesto, a melodia, o acompanhamento e as palavras, que é viabilizada pela estrutura tonal de uma narrativa musical compacta.”

Assim, esse conjunto de recursos é responsável pelo efeito produzido no interlocutor (ouvinte/plateia), manifestado através do interlocutor (intérprete), de forma a concretizar essa ação comunicativa: o entretenimento e o envolvimento por meio da melodia e do canto.

## **Estratégias discursivas utilizadas pelos compositores nas canções**

Nesse período, muitas foram as estratégias utilizadas pelos compositores e seria impossível abordá-las com detalhes em um artigo. Deteremo-nos nas mais relevantes.

*Metáfora* – recurso estilístico de grande força expressiva que, no período da ditadura militar, foi bastante utilizado pelos compositores para transmitir mensagens políticas. Como “envolve termos de domínios conceituais distintos, entre os quais

promove uma assimilação mental” (Azeredo, 2008, p. 485), a transferência semântica desses termos era essencial para o diálogo entre compositor e plateia, de forma a colaborar significativamente para a persuasão. Na letra da canção abaixo, música que integra a trilha da peça *Ópera do Malandro*, Chico Buarque utiliza com maestria a metáfora como recurso persuasivo.

### **Pedaço de mim**

(Chico Buarque, 1978)

*Oh, pedaço de mim*

*Oh, metade arrancada de mim*

*Leva o vulto teu*

*Que a saudade é o revés de um parto*

*A saudade é arrumar o quarto*

*Do filho que já morreu. [...]*

*Metonímia* – ocorre em apenas um domínio conceptual, já que os elementos envolvidos no processo de construção do recurso pertencem ao mesmo campo sêmico. Entretanto, nesse período histórico, a metonímia era utilizada como recurso de “apagamento do sujeito”, como podemos verificar na canção *Viola Enluarada*, de Marcos Valle e Paulo Sérgio Valle. Nela, percebemos que a “parte” (mão) colabora para a não identificação do “todo”, no caso, do sujeito.

### **Viola enluarada**

(Marcos Valle e Paulo Sérgio Valle, 1967)

*A mão que toca um violão*

*Se for preciso faz a guerra*

*Mata o mundo, fere a terra*

*A voz que canta uma canção*

*Se for preciso canta um hino*

*Louva a morte. [...]*

*Ironia* – recurso que permite a dissimulação do pensamento por meio de expressões que denotam o contrário que, necessariamente, depende da cumplicidade do leitor/ouvinte para que seja compreendido. Sobre esse recurso, Azeredo (2008, p. 502) lembra que “em se tratando de um texto poético, deve-se levar em consideração como a ironia pode contribuir para a constituição da poeticidade do texto, a partir da dissonância entre o que se diz e o que se quer dizer”. Nesse período histórico, essa dissonância tinha importante significação no diálogo entre o compositor e o ouvinte.

### **Deus lhe pague**

(Chico Buarque, 1971)

*Pelo prazer de chorar e pelo estamos aí  
Pela piada no bar e o futebol pra aplaudir  
Um crime pra comentar e o samba pra distrair  
Deus lhe pague [...]*

*Intertextualidade/intediscursividade* – princípios linguísticos frequentemente utilizados pelos compositores, funcionando, muitas vezes, como um argumento de autoridade ou como alibi para driblar a censura. Dessa forma os compositores justificavam o valor semântico do texto, amparando-se no texto original. É importante registrar que a opção pela utilização do intertexto agrega valores semânticos ao já-dito, como defende Bauman (2004, *apud* KOCH *et. al.*, 2008, p. 17): “Toda e qualquer retextualização de um texto prévio implica uma mudança de clave, uma alteração em sua força ilocucionária e em seu efeito perlocucionário – ou seja, no que ele vale (*count as*) e no que ele faz”.

Na canção abaixo, uma composição de Gilberto Gil e Chico Buarque, é possível comprovar a importância do intertexto nesse período histórico. A utilização do texto bíblico camufla a intenção discursiva política dos compositores.

### **Cálice**

(Gilberto Gil e Chico Buarque, 1978)

*Pai, afasta de mim esse cálice*

*De vinho tinto de sangue [...]*

O interdiscurso também teve papel fundamental nesse período. Muitos compositores disfarçavam o conteúdo político simulando histórias de sofrimentos advindos de relações amorosas mal resolvidas, frequentes na música e na literatura, objetivando a desatenção dos censores. Na composição abaixo, Chico Buarque utilizou esse recurso, como relata Antônio José Waghabi Filho, o ‘Magro’ do Grupo MPB4.

A primeira vez que ouvi *Apesar de Você* foi na casa do Chico, na Lagoa. Ele havia chamado os quatro do MPB4 para mostrá-la. Achemos a canção linda, mas não lemos as entrelinhas. O Chico ficou decepcionado e mostrou, com uma cara de bem desapontado, que a gente não tinha entendido o alcance da coisa. Nós saímos de lá pensando como os censores da época: que ela não passava de mais uma canção de amor. Era preciso ser sutil para escapar da censura daquele tempo. Em *Apesar de Você*, Chico fez isso muito bem. Até hoje se discute se ela é ou não uma canção de romântica. E eu até hoje acho engraçado a cara de desapontamento do Chico quando viu que nós não havíamos captado a mensagem da música. (Abril Coleções. *Chico Buarque*, 2010, p. 33, vol. 1)

### **Apesar de você**

(Chico Buarque, 1978)

*Apesar de você / Amanhã há de ser*

*Outro dia [...]*

*Quando chegar o momento  
Esse meu sofrimento  
Vou cobrar com juros, juro  
Todo esse amor reprimido  
Esse grito contido  
Este samba no escuro  
Você que inventou a tristeza  
Ora, tenha a fineza  
De desinventar  
Você vai pagar e é dobrado  
Cada lágrima rolada  
Nesse meu penar.*

*Escolhas lexicais intencionais* – a seleção lexical era cuidadosamente trabalhada pelos compositores da época e, muitas vezes, foi alvo da censura que, constantemente, solicitava a substituição da palavra/expressão. Podemos verificar isso na canção abaixo. *São Paulo, São Paulo, meu amor*, de Tom Zé, campeã do IV Festival da TV Record, em 1969. A letra da canção foi questionada por causa do verso “em Brasília é veraneio”, que podia transmitir a impressão de que ninguém fazia nada na capital federal e “uma bomba por quinzena”, que, segundo a censora, apesar de verídico, só a imprensa poderia comunicar ao público. Na presença da censora, o compositor trocou a primeira por “Pelo Norte é veraneio” e a segunda por “um festival por quinzena”. E a música foi liberada.

Vale ressaltar que, a partir do episódio com a música de Vandrê, *Pra não dizer que não falei das flores*, em 1968,<sup>1</sup> a censura começou a exigir que os compositores apresentassem a música para análise antes de apresentá-las. Instaurava-se nesse momento a censura prévia nos festivais de música.

---

1 Em 1968, a canção *Pra não dizer que não falei de flores*, apresentada no Festival Internacional da Canção, foi proibida de ser executada em todo território nacional, sendo considerada uma afronta às forças armadas.

**São Paulo, São Paulo, meu amor**

(Tom Zé, 1969)

*[...] São, São Paulo**Quanta dor**Salvai-nos por caridade**Pecadoras invadiram**Todo centro da cidade**Armadas de rouge e batom**Dando vivas ao bom humor**Num atentado contra o pudor**A família protegida**Um palavrão reprimido**Um pregador que condena**Uma bomba [Um festival] por quinze**[...]**São, São Paulo**Meu amor**São, São Paulo [...]**Em Brasília [No norte] é veraneio**No Rio é banho de mar**O país todo de férias**E aqui é só trabalhar**Porém com todo defeito**Te carrego no meu peito [...]*

*Construções dialéticas* – foram amplamente utilizadas nas canções nesse período. Valente (2002, p. 62) observa que há uma importante diferença entre a visão dialética e a visão maniqueísta, registrando que “esta, por dividir o mundo entre o bem e o mal, é redutora. Aquela, por buscar a superação dos contrastes integrando-os, nega a separação. Enquanto o maniqueísmo gera divisão e preconceitos tanto na vida como nos textos, a dialética faz a interação”. Nessa perspectiva, podemos concluir que a visão dos militares era maniqueísta e, por

isso, os compositores utilizavam as construções dialéticas como forma de propor a construção de outra realidade e, dessa forma, propor também a mudança, a transformação, como podemos verificar na canção *Pesadelo*, de Paulo César Pinheiro e Maurício Tapajós.

### **Pesadelo**

(Paulo C. Pinheiro e Maurício Tapajós, 1972)

*Quando o muro separa uma ponte une  
Se a vingança encara o remorso pune  
Você vem me agarra, alguém vem me solta  
Você vai na marra, ela um dia volta  
E se a força é tua ela um dia é nossa  
Olha o muro, olha a ponte, olhe o dia de  
ontem chegando  
Que medo você tem de nós, olha aí*

*Paronomásia* – segundo Jenny (1979, p. 38) “é uma figura intertextual que altera o texto original, preservando a sonoridade, mas modificando a grafia”. Na canção abaixo, um clássico de Gilberto Gil e Chico Buarque, os compositores utilizaram esse recurso para driblar a censura. Nela, Gil e Chico brincam, esperando obviamente a inferência do ouvinte, com a sonoridade de “cálice” e “cale-se”, verbo imperativo que retratava a situação dos cidadãos brasileiros diante do autoritarismo imposto pela ditadura.

### **Cálice**

(Gilberto Gil e Chico Buarque, 1978)

*Pai, afasta de mim esse cálice/cale-se  
De vinho tinto de sangue [...]*

O uso de dêiticos – podemos observar que a função dos dêiticos, principalmente o pronome pessoal *você*, nas canções

de protesto ultrapassam “a presentificação” do interlocutor. Aqui, os dêiticos assumem a possibilidade de dizer a alguém o que não era permitido. Dessa forma, o compositor se dirigia a um interlocutor inferido pelo ouvinte, mas não identificado claramente, como podemos observar na canção *Apesar de você*, de Chico Buarque, canção composta em 1970 e censurada após ter vendido cem mil cópias. Na letra, Chico se dirige ao então Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici.

### **Apesar de você**

(Chico Buarque, 1978)

*Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
[...]  
Você que inventou a tristeza  
Ora, tenha a fineza  
De desinventar  
Você vai pagar e é dobrado  
Cada lágrima rolada  
Nesse meu penar.*

Na canção abaixo, *Pesadelo*, de Paulo César Pinheiro e Maurício Tapajós, os compositores utilizam *você* para se dirigirem à Censura.

### **Pesadelo**

(Paulo César Pinheiro e Maurício Tapajós, 1972)

*Você corta um verso, eu escrevo outro  
Você me prende vivo, eu escapo morto  
De repente, olha eu de novo  
Perturbando a paz, exigindo o troco [...]  
Que medo você tem de nós  
Olha aí.*

*Dêiticos sem referência* – os dêiticos dizem respeito “às expressões que interpretam por referência a elementos do contexto extralinguístico em que ocorre a fala” (ILARI, 2001, p. 55). Nesse período, propositadamente, os compositores utilizavam os dêiticos sem referência clara o que exigia do ouvinte a inferência do significado da expressão no texto. Como exemplo, podemos citar a canção *Eu quero é botar meu bloco na rua*, de Sérgio Sampaio, classificada para a final do VII Festival Internacional da Canção Popular em 1972. Na letra da canção, podemos observar que o compositor utiliza o pronome demonstrativo neutro “isso” e “aquilo” (e combinações), permitindo ao ouvinte a construção da referência, que, durante a ditadura e considerando o público dos festivais, teria cunho político.

### **Eu quero é botar meu bloco na rua**

(Sérgio Sampaio, 1972)

*Eu, por mim, queria isso e aquilo  
Um quilo mais daquilo, um grilo menos disso  
É disso que eu preciso ou não é nada disso  
Eu quero todo mundo nesse carnaval...  
Eu quero é botar meu bloco na rua  
Brincar, botar pra gemer  
Eu quero é botar meu bloco na rua  
Gingar pra dar e vender.*

## **Conclusão**

Foram muitas as estratégias utilizadas pelos compositores de MPB do período. Entretanto, as estratégias semânticas foram as mais significativas, o que era previsível em se tratando de um período em que a liberdade de expressão era limitada. Evidentemente, os compositores necessitavam utilizar estratégias que permitissem veicular a mensagem de maneira implícita.

Dessa forma, a metonímia, a ironia, as escolhas lexicais intencionais, a intertextualidade/interdiscursividade eram os recursos que eles tinham para “botar a boca no trombone” e, ao mesmo tempo, preservar a face. Entretanto, a metáfora e dialética têm um significado ímpar nesse contexto. Isso era possível porque, primeiramente, a compreensão dessas estratégias não era acessível a todas as pessoas e, também, porque permitiam outras leituras, em caso de censura ou interrogatório. Assim, os compositores lançavam mão de uma leitura ou outra, conforme a conveniência do momento. A dialética, em especial, permitia, ao mesmo tempo, dizer e desdizer, já que, quando se contrapõem ideias, possibilita-se que o interlocutor tome conhecimento de algo e enxergue a realidade diferente da existente, ao mesmo tempo, funcionando como recurso de preservação da face, pois demonstra certa neutralidade de posição. Dessa forma, comprova-se como o discurso está a serviço do homem no processo de construção da história.

Em sala de aula, o trabalho com canções de protesto desse período, além de motivador, estabelece elos com outras áreas de conhecimento, possibilitando que os professores construam diversas competências nos alunos, no que se refere ao reconhecimento, identificação, compreensão de como a história aconteceu, como também de reflexão sobre a importância da conquista da liberdade de expressão e da valorização desse princípio inerente à condição humana.

## Referências

- ABRIL COLEÇÕES. *Chico Buarque – 1971*. São Paulo: Abril, 2010. (Coleção Chico Buarque).
- AMOSSY, Ruth (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FAZENDA, I. C. *A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1992.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.
- JENNY, Laurent. “A estratégia da forma”. In: JENNY, Laurent *et al.* *Intertextualidades*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979. p. 5-49.
- KOCH, Ingedore; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica. *Intertextualidade diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem. *A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras*. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1998.
- STEPHANOU, Alexandre Ayub. *Censura no regime militar e militarização das artes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- VALENTE, André. Intertextualidade: aspecto da textualidade e fator de coerência. In: HENRIQUES, Claudio Cesar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (org.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 177-193.
- VALVERDE, Monclar. Mistérios e encantos da canção. In: MATOS, C. N. de; TRAVASSOS, E.; MEDEIROS, F. T. de. (org.). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008, p. 268-277.
- VAN DIJK, Teun. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

**Maria Aparecida Rocha Gouvêa**

Graduada em Letras e Pedagogia (FERP). Doutora em Língua Portuguesa (UERJ). Professora de 1º grau - 2ª fase da Escola Municipal Prefeito José Juarez Antunes e Professora de Comunicação e Expressão do UniFOA.

# Formação humana/docente em tempos de contradiscursos: ética ferida?

---

**Cristina Novikoff**

**Otávio Barreiros Mithidieri**

**Sérgio Batista da Silva**

*Nós nos formamos quando nós nos damos  
conta do sentido de nossa existência,  
quando tomamos consciência do que viemos  
fazer no planeta, do porque vivemos.*  
(SEVERINO, 2002, p. 185)

## Palavras iniciais/provocações?

A questão prévia que norteia a discussão neste texto<sup>1</sup> ancora-se na epígrafe acima sobre o valor da consciência, sobre o nosso

---

1 O texto é parte da discussão gerada no Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores (LAGERES) da UNIGRANRIO, situado no Programa Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas. A origem da discussão se deu pela experiência vivida dos autores tanto na condição de professores de graduação há mais de duas décadas e como jovens professores de pós-graduação *lato e stricto sensu* interdisciplinar, bem como na participação dos também inaugurais Comitês de Ética e Pesquisa.

papel enquanto professores formadores de professores é “o que e como está sendo considerado “ético” na avaliação dos professores das novas ciências interdisciplinares?”

Para se pensar sobre a formação humana, enquanto tema desta obra, elegemos a articulação entre esta e a formação docente, uma vez que a formação docente/profissional está imbricada na ideia de desenvolvimento das pessoas como “pessoas humanas”. Assim, trouxemos à tona três premissas: 1) a consciência é elemento fundante de uma formação humana (SEVERINO, 2002); 2) a consciência se desenvolve ao relacionar a prática com a teoria dialeticamente (GRAMSCI, 1982); 3) a ética é uma problematização da relação do “alguém” com um “acontecimento” que redefine sua relação com a situação e seus saberes (ABREU, 2012). Então, podemos apontar que avaliar as atividades dos professores implica em questões éticas.

Nesse sentido discutiremos questões éticas da avaliação da produção do professor que foi “formado” na perspectiva do conhecimento ou ciência disciplinar, e agora atua em programas de pós-graduação *stricto sensu* interdisciplinares assentados na grande área multidisciplinar.

É sabido que o caminho do professor em programas de pós-graduação é complexo. Mas este é intrincado e nebuloso para o professor atuante em programas interdisciplinares, muito recentes no cenário acadêmico (surtem em 2008), onde as atividades profissionais e suas relações pessoais são complexas e interdisciplinares. Noutras palavras, o trabalho interdisciplinar exige a integração e interação entre conceitos e métodos (JAPIASSU, 1976), e cobra a revisão do sentido de alteridade e de revisão de atitudes.

É notório o sério dilema ético suscitado pela avaliação de programas denominados de interdisciplinares, pela difícil relação entre *ethos* e o valor do docente ser estabelecido no critério e/ou “medida” da quantidade de publicações associadas

ao fator de impacto das revistas via o Sistema Qualis.<sup>2</sup> Episódio contraditório a ser tratado na perspectiva crítica, examinando conceitos e teorias que nos ajudem a resgatar a consciência e a responsabilidade em contribuir na difusão do tema, para além do conceito simplista e lacônico de dicionários de ética e o necessário debate sobre as políticas atuais de avaliação da Área Interdisciplinar, em especial, da produção docente nesta área.

Como estratégia argumentativa optamos por descrever o enlace teórico-epistemológico dessa temática diuturna, debatendo a validade de programas interdisciplinares estar sendo atestada por especialistas que abstraem o objeto de seu contexto e daí o fragmentam, descaracterizando-o (MORIN, 2001) e, assim, justificamos que o ato avaliativo vigente é uma prática ética que deve ser outra a ser feita.

Portanto, a relação entre a produção e as exigências normativas de publicação e o campo axiológico são registrados sob a luz da formação humana/docente na tentativa de superar o esvaziamento do fazer-pensar do professor e recuperar o debate crítico sobre a ética avaliativa.

Inicia-se o texto questionando o lugar da interdisciplinaridade na academia, descrevendo-a. Seguem as questões acerca da ética, abordando a sua complexidade a partir de questionamentos, como um convite para o diálogo encaminhado a outros pesquisadores na busca de desenhar outras noções que não sejam engessadas ou autoritárias sobre o tema. Então, pensemos juntos nas questões propostas como uma tentativa de retomar o andarilho em Sócrates, na clareza que todos nós

---

2 O sistema Qualis é uma ferramenta usada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível de Ensino Superior – CAPES, órgão da fundação do Ministério da Educação (MEC), para classificar os periódicos nos quais os programas de pós-graduação publicam sua produção científica. A escala atual é formada por oito estratos (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C). Vale ressaltar que o estrato C tem peso zero.

estamos na era da incerteza, onde há uma fresta entre o entre-abrir passado e futuro: o presente que inquieta, assusta e desafia o professor contemporâneo. Daí nos resta uma saída: produzir criticamente sob a égide de Clarice Lispector:

*Não se preocupe em entender.  
Viver ultrapassa todo entendimento.  
Mergulhe no que você não conhece.*

*A grande área multidisciplinar surge para “transportar fronteiras para tratar as questões interdisciplinares”.<sup>3</sup> Daí perguntar sobre quais os entendimentos estão sendo dados à interdisciplinaridade na literatura e nos documentos reguladores da CAPES? Qual conhecimento se faz presente? O regulador ou o emancipador?*

A interdisciplinaridade enquanto conceito é polissêmica, difusa e ainda não efetivada em muitos currículos. Cabe apontarmos que ela não suprimiu e nem irá acabar com a disciplinaridade. Outro aspecto afeto a essa modalidade de pensar e fazer ciência é sua condição de despertar a curiosidade ou a angústia. A última é percebida quando não entende sê-la um exercício conjunto de buscar caminhos para pensar um problema. É desafio, justamente por essa sua possibilidade de ultrapassar a área específica de conhecimento e ir ao encontro de novos saberes na busca da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre um fenômeno ou na realidade.

Ouve-se muito em *pluri*, *multi*, *trans* e *inter*, mas primeiro é necessário entender com clareza seus significados e suas

---

3 Cf. Relatório de Avaliação (2007-2009) “Trienal 2010” (2012, p. 3).

aplicações. Isso provavelmente tem a ver com a incapacidade que temos em romper, em modificar, em *desconstruir* os nossos próprios princípios discursivos, as perspectivas teóricas e a maneira como fomos treinados, formados, educados para aí sim, termos a consciência plena da importância de todos esses prefixos.

Cunha (1982) e Hollanda (2000) definem assim essas palavras:

- PLURI, do latim *plurus*, significa *muitos, vários*;
- MULTI, do latim *multus*, significa *múltiplo, numeroso*;
- TRANS, do grego, significa *através, além de*;
- INTER, do grego, significa *entre, relacionado*;
- DISCIPLINA, que entre as várias definições, as que nos atendem são *qualquer ramo do conhecimento, matéria de ensino*.

Partindo desses diferentes prefixos e da palavra *disciplina*, observa-se, em todos os casos, uma tentativa de romper seu caráter linear, pois é possível aceitar qualquer coisa que atravessa a pluridisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade em diferentes níveis em diferentes graus, pois todas elas se mostram muito próximas em significado e aplicação.

O problema que se apresenta e gera a confusão é que ainda não há clareza suficiente que indique com propriedade como será ou como deveria ser esse rompimento. Existe o consenso da importância da interdisciplinaridade, mas falta direção coletiva para seu sucesso.

Fazenda (2005) mostra que há estudiosos que se perdem nas definições e outros preocupados com o desenvolvimento histórico, mas sem muita clareza do termo. Assim, paradoxalmente, os significados ao se aproximarem, ao se tornarem paralelos, criaram mais dificuldades e tentar dizer o que realmente

elas são ou para o que servem tornou-se uma tarefa árdua até para os especialistas, pois o que se nota é a possível banalização de seus conceitos usados aleatoriamente por diversos profissionais, deixando essas palavras “gastas” e distantes de seus reais objetivos.

Segundo Pombo (1993, p. 156), “há uma intimidade, uma proximidade suave que exigimos ter com as palavras. Ora, a palavra interdisciplinaridade, logo do ponto de vista material, é uma palavra agreste, desagradável, comprida demais.” A pesquisadora portuguesa da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa tem a ousadia e a grandeza de pontuar que a plenitude das ações interdisciplinares só será alcançada se formos capazes de compartilhar o nosso *saber*, se tivermos a coragem necessária para abandonar o conforto de nossa linguagem e para nos aventurarmos pela seara da troca, da convivência, para mostrarmos que o conhecimento pode ser de todos e que ninguém tem a propriedade exclusiva dele. Trata-se de uma postura preocupada com a articulação entre a formação profissional e a formação humana em um sentido que acreditamos seja emergente: integrar e interagir valores que aproximam os saberes, que desenvolvem o sentido de si como incompleto e de alteridade (*alter*) como o outrem capaz de me completar.

Paviani nos mostra que a interdisciplinaridade

[...] se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva – sensibilidade à complexibilidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável – mas também em termos de *atitude* – curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho comum. Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. (PAVIANI, 1993, p. 59)

Por isso, parte-se da reflexão acadêmica que é no leito da produção científica que a interdisciplinaridade encontrará solo fértil para se constituir e se identificar como área de conhecimento. Para tal, a formação de professores deve prever esse exercício de pensar, pesquisar e difundir conhecimentos interdisciplinares.

Assistimos, nas últimas décadas, ao surgimento de novas disciplinas, de novas práticas, de novos problemas, das novas teorias. E não foram obra do acaso ou apenas releituras diferentes de um determinado ponto de vista ou um novo caminho empírico. São frutos da necessidade pós-moderna e seus fundamentos estão na interdisciplinaridade, como afirma Pombo (2004, p. 78): “a interdisciplinaridade não é qualquer coisa que nós tenhamos que fazer. É qualquer coisa que se está a fazer, quer nós queiramos ou não. [...] os nossos projetos particulares não são mais do que formas, mais ou menos conscientes, de inscrição nesse movimento.”

Vasconcelos (2004, p. 37) agrega mais valores ao pensamento de Pombo ao afirmar:

[...] principalmente no contexto atual das sociedades capitalistas avançadas e do pós-modernismo, os conceitos e estratégias epistemológicos de complexidade e de interdisciplinaridade devem constituir valores explícitos da teoria crítica e da agenda de lutas emancipatórias, anti-opressivas, de caráter popular-democrático e por uma globalização mais solidária, no sentido de evitar não só a fragmentação das ciências instrumentais e a crise dos paradigmas totalizantes de cunho modernista, mas também a dispersão micro-política das abordagens pós-modernas.

Assim, afirmamos que o elemento gerador da interdisciplinaridade é a *atitude* de cada um – curiosidade, abertura de espírito, colaboração, cooperação, postura – e do real interesse de cada indivíduo envolvido em conduzir o processo de construção do conhecimento. Ela é um termômetro da nossa capacidade de compartilhar, da nossa coragem de aceitar, de mudar o olhar sobre o que o outro faz ou o que tem a acrescentar.

Japiassu (1976) nos dá outros contornos acertados à noção de interdisciplinaridade que se discute neste texto, ou seja, aponta como os aspectos conceitual e metodológico podem nos orientar em prol da atividade docente interdisciplinar. Assim, ao tomar de empréstimo conceitos de uma disciplina para tratar um determinado tema teórico, a integração entre disciplinas estará apenas fazendo “contato” e a ênfase é epistemológica. Mas quando a integração é de métodos, “temos o direito de falar em pesquisa interdisciplinar propriamente dita, não podendo jamais ser dispensável uma epistemologia prévia” (JAPIASSU, 1976, p. 121).

Para Jantsch e Bianchetti, tanto quanto o agir, “também o saber não o de se dar na fragmentação: precisa acontecer sob a perspectiva da totalidade. E isto é válido tanto para as situações de ensino como de pesquisa” (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 172).

Assinalamos assim, que as definições acerca da interdisciplinaridade passam intrinsecamente por professores formadores engajados e inovadores nos processos de decisão e na ação efetiva para se formar um perfil de professor que o permita assumir os desafios contemporâneos na academia, ou seja, atuar em prol do conhecimento-emancipação de Santos (2000).

Se antes, os citados pesquisadores contribuem com o nosso desvelar da relação existente entre o que se ignora e o que se conhece sobre a interdisciplinaridade, o sociólogo crítico da razão indolente, Santos, nos revela as relações e o poder contido entre as formas de conhecimento. De início esclarece

sobre a inexistência do conhecimento em geral, bem como da ignorância em geral. Conhecimento e ignorância coexistem. E sob essa perspectiva crítica do conhecimento que o pesquisador português aponta duas formas de conhecimento denominadas de “conhecimento-regulação, cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem e o conhecimento-emancipação, cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade” (SANTOS, 2000, p. 29).

A primeira forma, segundo o sociólogo, dominou na modernidade e podemos entendê-lo como fruto da especialização que reduz a atividade docente a um rol específico de atividades a ser medido em nome da “objetividade” inadequada à área interdisciplinar com foco nas ciências humanas, morada das diferentes dimensões educativas.

Sobre esse tópico esclarecemos que segundo Souza (2012), no Brasil as áreas do conhecimento

[...] têm sido tema de discussão envolvendo gestores e administradores, as agências de fomento e avaliação, as sociedades científicas, os institutos de pesquisa e a própria comunidade científica. No final da década de noventa, por iniciativa do CNPq, ocorreram discussões em torno da “revisão” da tabela de áreas do conhecimento em vigor, trabalho este que resultou numa versão preliminar que, por razões circunstanciais à época, não chegou a ser finalizada como versão final para implementação. Atualmente, a “Reclassificação das Áreas ao Conhecimento” é ponto de agenda da Comissão Mista CAPES/CNPq para o desenvolvimento da Pós-graduação e da Ciência e Tecnologia, instalada em 2003.

É notória a busca do conhecimento para dar aso à regulação. Na década de 90, as Áreas do Conhecimento já estavam hierarquizadas em quatro níveis<sup>4</sup> que vão do mais geral aos mais específicos. Pela CAPES abrangeram 8 grandes áreas, 76 áreas e 340 subáreas do conhecimento. Mas somente em 2008, em 23 de janeiro, que se criou a Grande Área Multidisciplinar e, dentro dela, as áreas Interdisciplinares com subáreas.

Tomando o relatório de avaliação de 2007-2009 da trienal 2010, sob a coordenação de Arlindo Phillipi Jr. e de Pedro G. Pascutti, podemos ter visibilidade do esforço hercúleo que é mensurar um programa de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o da área interdisciplinar – fato este que pode levar a avaliações errôneas, a começar pelo peso na quantidade de publicações de artigos em revista de difícil acesso, em detrimento de outras tarefas dignas desse nível de ensino com foco na formação do professor, como é o caso dos programas de ensino e de articulação com as Ciências Humanas. Exemplos de atividades que mereceriam peso equitativo ao de publicação estariam no “ensinar a ensinar”, participar e/ou coordenar projetos de pesquisa de intervenção nas escolas, participar ou promover eventos de formação docente, realizar atividades de extensão, sem esquecer que difundir os seus produtos, mas sem exigência de direcionamento de revistas.

---

4 1º nível – *Grande Área*: aglomeração de diversas áreas do conhecimento em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos.; 2º nível – *Área*: conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas; 3º nível – *Subárea*: segmentação da área do conhecimento estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados; 4º nível – *Especialidade*: caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas e subáreas. (cf. <http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>)

Importa destacar que os critérios em relação ao tipo de produção apontados por Petroianu (2003) podem ser válidos tanto para a saúde como para a área interdisciplinar, desde o menor valor dado à Carta ao Editor até ao mais alto valor apreçoado para “qualquer tipo de artigo que altere um conceito estabelecido”. Mas discordamos da relação número de autores e publicação, considerando que é justamente esse diálogo entre os autores que pode e merece uma caracterização interdisciplinar. Aliás, questionamos a autoria de um único autor em tempos atuais. Será mesmo o artigo composto por reflexões isoladas? Ou será fruto de diálogos que são omitidos ao longo do texto? Até que ponto o enlace dialógico deve ser revelado ou omitido? Óbvio que não se trata de uma discussão ocorrida em eventos científicos onde emergem temas em comum, onde um pesquisador não possa escrever pela sua experiência e seja “imoral” ou se sinta na obrigação de apontar todos os participantes. Mas por outro lado, não acrescentar a autoria de quem escreveu partes das ideias é algo a ser repensado. Arriscamos dizer que esse é um tema emergente em tempos de medida pelo que se publica.

Podemos perceber que o conhecimento-emancipação da área Interdisciplinar está nascendo da luta de poder entre o “colonialismo”, representado pelo grupo de pares disciplinares que atuam como exogrupo ou endogrupo dos programas interdisciplinares, e a “emancipação” de saberes, decorrente do surgimento de pesquisadores interdisciplinares.

Parece ser esse conhecimento o pretendido e declarado no relatório trienal, em que se aponta que os programas *stricto sensu* são divididos em programas de “alta” e de “baixa” densidade. Em se tratando de programa de “alta densidade”, o lugar da interdisciplinaridade parece estar garantido e certificado como certo, pelo texto do referido relatório. Já aos programas ainda jovens, com “baixa densidade”, resta a função de “incubadores” por estarem em “fase de formação e consolidação e

com dificuldades naturais de constituir densidade docente” (CAPES, RELATÓRIO, 2010).

Mas o que vem a ser a densidade de um programa? Como verificá-la? O referido documento não explica o que denomina de “densidade”, mas subentendemos que seja a produção dos professores a maior fonte dessa densidade, uma vez que os pesos para publicações são visivelmente superiores, conforme os Cadernos de Avaliação da CAPES. Sem acesso fácil, podemos verificar nos Cadernos de Indicadores, compostos por 11 documentos, os dados qualitativos sobre: Produção Técnica (PT); Teses e Dissertações (TD); Produção Bibliográfica (PB); Disciplinas (DI); Produção Artística (PA); Corpo Docente, Vínculo Formação (CD); Proposta do Programa (PO); Linhas de Pesquisa (LP); Projetos de Pesquisa (PP); Docente Produção (DP) e Docente Atuação (DA).

Os Cadernos de Indicadores têm o

[...] propósito de garantir amplo conhecimento da forma como é realizada a avaliação da pós-graduação [...], a Capes assegura o pleno acesso de todos os interessados a esse conjunto de relatórios. Para isso basta selecionar o ano desejado para a pesquisa, digitar o código, o nome ou a sigla de sua IES, e selecionar a área de avaliação do respectivo relatório (BRASIL, CAPES, 2010).

Nesses cadernos não se verificam os pesos dados a cada item, mas se apresentam as avaliações de cada programa. Os quesitos e seus pesos podem ser observados nos documentos de Área Interdisciplinar triênio 2007-2009. Destacamos o item III.2.1(4) – *Produção Intelectual*, com o peso do quesito de 35% gerados da análise dos seguintes itens de avaliação: 1) publicações qualificadas do Programa por docente permanente (40%); 2) distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo

docente do Programa (35%); 3) outras produções consideradas relevantes, à exceção da artística (produção, técnica, patentes, produtos etc.) (25%); 4) produção artística nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente (0%). Observa-se que este é o maior peso, que junto ao quesito III, referente ao *Corpo discente, teses e dissertações*, com peso definido de 35%, são focados diretamente e indiretamente na produção docente. Entre os itens do quesito III destacamos três: 1) Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente, com peso de 15%; 3) Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação na produção científica do programa, e 4) Qualidade das teses e dissertações: teses e dissertações vinculadas a publicações.

É evidente que há necessidade de uma atuação do professor junto aos discentes para atender os tais quesitos. Isso nos folga em pontuar que ao professor cabe a maior responsabilidade da existência de um Programa dessa natureza.

A avaliação, enquanto instrumento regulador e normalizador dos programas de pós-graduação, é imprescindível para a excelência da ciência. Seu mérito é reconhecido internacionalmente e nacionalmente. Cabe destacar que o relatório do Capes, que inicia o cumprimento à Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, apresenta a “Ficha de Avaliação” de programas de pós-graduação como sendo

[...] o instrumento em que são especificados os aspectos a serem analisados e valorizados no processo e o aplicativo utilizado para o registro dos resultados da avaliação de cada programa. Sua concepção assegura a indispensável base de uniformidade e padronização do processo desenvolvido pelas diferentes áreas, sem, contudo, deixar de atender às especificidades de cada área.

Se a ficha é um instrumento válido, lembramos que este ainda é preenchido pelo homem, o “especialista” focado na regulação do conhecimento de cursos em que se encontram pares com quem se afeiçoa ou rejeita. São afetos que podem impedir o pensar “diferente”, privilegiar o colonialismo e aniquilar com o conhecimento-emancipação. Daí questionar qual o instrumento garante a lisura e a ética nesse processo? Quem os escolhe e quais critérios de escolhas são adotados?

Assim, seguimos ao próximo desafio discursivo.

*A ética como estudo filosófico da natureza e dos fundamentos do pensamento e das ações morais se fundamenta em diferentes teorias com o objetivo de elaborar a justificação racional da moralidade. Por isso deve-se questionar a relação estabelecida pela avaliação da produção docente nos programas de pós-graduação de natureza interdisciplinar.*

Para essa questão, cabe esclarecer o significado de ética e seu impacto dentro de um contexto peculiar, o da atividade docente inserida em programa de pós-graduação *stricto sensu* interdisciplinar, para tentar arrazoar a discussão proposta nestas questões. Assim, descreveremos brevemente as funções de um docente em tempos atuais, seguindo para a noção de ética e fechando com os indícios de uma justificação de ética percebidos na análise da avaliação da Capes que afeta a produção docente.

As diversificadas e diferentes atividades possíveis e devidas do professor do *locus* supracitado podem ser conferidas na Plataforma Lattes. É óbvio que se um programa é mensurado pela produção docente, ali está o “totem” dos professores e dos programas.

Segundo a plataforma,

A disponibilização pública dos dados da Plataforma na internet dão maior transparência e mais confiabilidade às atividades de fomento do CNPq e das agências que a utilizam, fortalecem o intercâmbio entre pesquisadores e instituições e é fonte inesgotável de informações para estudos e pesquisas. Na medida em que suas informações são recorrentes e cumulativas, têm também o importante *papel de preservar a memória da atividade de pesquisa no país*. (<http://lattes.cnpq.br/Sobre a Plataforma Lattes>; grifo nosso)

Tendo o papel de preservar a memória da atividade de pesquisa no país, pode-se deduzir o valor da “plataforma” na vida do profissional, engajado no ensino superior e que deve atentar para as atividades esperadas pela sociedade que foram normalizadas pelo órgão “regulador” do Estado.

Na Plataforma Lattes, além dos “dados gerais”, é possível conferir no seu menu extenso banco de dados em que se deve informar sobre: a formação; atuação profissional; projetos; produções bibliográficas, técnicas e artísticas e outras; patentes e registros; inovação; educação e popularização de C&T; eventos; orientações; bancas e *Web of Science*. A visualização de cada um desses itens do menu pode ser conferida vista no breve tutorial disponibilizado no site do CNPq.

Para nossa discussão vamos tomar, entre todas essas “tarefas”, apenas a responsabilidade do professor com a publicação. Essa é a atividade que mais é cobrada dos professores e que já revela a sua relação com as outras. Pode consistir em descrever e/ou difundir suas pesquisas, feitos em sala de aula ou em outros espaços/atividades. Daí seu valor. Não bastasse, o docente deve atualizar constantemente o seu *currículo Lattes*. Aqui a nossa pergunta volta à tônica do problema em estabelecer a justa relação entre essa atividade e a ética na avaliação da

publicação. Antes de avançar, cabem alguns apontamentos sobre a noção de ética. Então, seguem abaixo poucas palavras para fundamentar nosso diálogo.

No dicionário podemos encontrar facilmente a definição de ética como “o estudo dos juízos de apreciação que se referem à conduta humana susceptível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente à determinada sociedade, seja de modo absoluto” (FERREIRA, 2006). Ora, sabemos não bastarem definições simples assim, como também não podemos nos esquecer que a ética “é daquelas coisas que todo mundo sabe o que são, mas que não são fáceis de explicar, quando alguém pergunta” (VALLS, 1993, p. 7). Poderíamos, então, propor que existem diferentes representações sobre ética, geradoras de dificuldades de atuação em conformidade com a perspectiva do outro.

Nesse sentido a ética é retomada, desde sua etimologia, próxima da moral e estas são geralmente confundidas como sinônimas, sem o devido cuidado com a revisão da literatura, em especial pela filosofia, para perceber que não carregam o mesmo sentido. A primeira vem do grego *ethos*, podendo ser entendido como “modo de ser” e/ou “caráter”. A segunda vem do seu correlato no latim *morale*, com o mesmo significado de conduta ou algo relativo aos costumes. Assim se diferem. Deste modo, a palavra *moral*, que vem do latim *mos* ou *mores* no plural, significa “costume”, que segundo Vázquez (2003), é o resultado do valor dado às nossas atitudes, correlacionando os valores ao comportamento adquirido ou conquistado pelo homem. Assim, a ética será o agir sob a força de valores.

A ética enquanto “teoria” do comportamento social ou profissional pauta-se por normas, em que consiste o fim visado pelo comportamento moral, do qual faz parte o procedimento do indivíduo ou o de todos. Vale apontar que o dilema entre o “certo” e o “errado”, diante de situações concretas do

homem no seu cotidiano, é problema moral que cabe à ética pensar e propor caminhos.

Assim, falamos dos códigos de ética e das suas aplicações frente aos problemas morais que carecem de orientações de conduta. Mas essa orientação pode ter justificações por diferentes teorias. A saber:

i) a ética fundamentalista, que propõe que os conceitos éticos sejam obtidos de uma fonte externa ao ser humano, por exemplo, nos livros considerados “sagrados”, onde estão os fundamentos do que é certo ou errado;

ii) a ética utilitarista, que se funda na proposição de que o conceito ético seja elaborado com base no critério de maior bem para a sociedade como um todo, ou seja, a escolha da melhor conduta deve ser a que gere, não o maior número de pessoas frente a um bem, mas o “tamanho” do bem. Aqui a moral é submetida a uma regra matemática. A produção docente atenderia como “bem maior” do que o de ministrar uma boa aula? A produção, mesmo sendo publicada numa revista A1 é mais valiosa ou um bem maior do que uma aula que leve o aprendiz a intervir, por exemplo, retirando alguém da ignorância, empoderando-o? Qual o “bem maior para a sociedade”? A ciência quantitativa ou qualitativa? A submissão da moral a uma regra matemática não nos parece ser a melhor escolha em tempos de “desenvolvimento social, político e democrático”;

iii) a ética kantiana, que prioriza o conceito advindo de “princípios universais” e de regras que possam valer para todos e, em iguais condições de cumprimento das mesmas. Daí o clássico exemplo do princípio universal seria o dever de cumprir com um compromisso assumido. Entre as regras kantianas temos: a) se uma conduta ética é aceita como padrão ético deve valer para todos os que se encontram na mesma situação, sem exceções e; b) só se deve exigir dos outros o que exigimos de nós mesmos;

iv) a ética contratualista, que se baseia, sobretudo, nas ideias do estabelecimento de normas que restringem o poder de ação de cada indivíduo. Noutras palavras, “não permitir que certas ações sejam realizadas (ou, em certas circunstâncias, exigir que certas ações sejam realizadas), sem que algum tipo de consequência negativa recaia sobre o transgressor da norma em questão” (STEMMER, 2002, p. 5 *apud* ARAUJO, 2010, p. 60). Os professores estariam associados a essa ética, diante das suas filiações institucionais e da CAPES? e;

v) A ética relativista: o ponto de partida do sujeito para defender algo como sendo ou não ético são as próprias convicções e concepção que esse tem sobre o bem e o mal. Desse modo, o que é ético para um, pode não ser ético para outro.

Observamos que cada conceito ético é justificado pelas crenças, conhecimentos e valores aos quais se afilia tal ou qual teoria. Mas todos são elaborações que se constituem em relação socialmente e historicamente vivenciada. Nesse sentido, a ética pode ser vista como a ética normativa, a teleológica e a situacional. A primeira, com vista voltada para as normas sociais ou profissionais, prega a conduta na legalidade e se orienta por princípios e regras morais fixas. Em suma, está a serviço da norma amparada na deontologia e exprime a ideia do dever (grego *déon*), se materializando no ou pelo valor moral de uma ação que é considerada moralmente boa ou má em si mesma. O comportamento é considerado correto ou errôneo, conforme a vigilância às normas prévias já estabelecidas.

Já a ética teleológica, com foco no resultado material da ação, é a ética dos fins, em que se pauta a ideia de que “os fins justificam os meios”. Então, baseia-se na utilidade das ações para fins imediatos, portanto, o sujeito não mensura os seus atos, não calcula seus juízos de valores para pensar nos prós e contras. E a mais adotada em tempos “pós-modernos” de fragmentação de valores, a ética situacional, funda-se nas circunstâncias: tudo é relativo e temporal.

Por tudo que já foi dito até aqui, a perspectiva aristotélica, onde o bem em sua diversidade, sem generalidades, mas o bem no agir de modo adequado para cada situação, nos parece a medida mais acertada para a avaliação da produção docente. Afinal, o bem que se quer preservar é referente ao ato que tem como finalidade um bem – a qualidade da produção docente. Para tal, o avaliar equitativamente o conjunto da obra docente (material preparado para aulas, relatórios técnicos científicos, publicação relativa às suas pesquisas, publicação com alunos, diversidade de espaços onde se publica) deve ter o mesmo valor de produção. Só assim será realizada a avaliação enquanto um bem com um fim – uma avaliação das atividades do professor sem os exageros de publicação. É preciso um corte epistemológico, uma redução na pressão por publicação quantitativamente.

Destarte cabe compreender qualidade como um “bem” norteado pela autonomia e criatividade sem se desprender da ética normativa.

*Considerando a ética deontológica e a importância da autonomia para a construção do conhecimento no rompimento da hegemonia racionalista vigente, frente à produção docente, como pensar-fazer e difundir a ciência nos programas interdisciplinares?*

Reconhecemos a importância da publicação, pois representa o logos, os pensamentos gerados na academia, mas não acreditamos na ciência quantitativa. Acreditamos na avaliação da produção docente como forma de orientação de rumo, em especial para os jovens programas interdisciplinares, mas não podemos acreditar na avaliação que delimita os *locus* de produção.

É preciso compreender que a ética deontológica ou profissional impulsiona o professor a produzir e difundir seu

pensamento. Ela se materializa como forma de vida adquirida ou conquistada, já que são “os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade em seu conjunto” (SANCHES, 1995).

Assim, a ética profissional é a que mais tem sido ferida em tempos atuais de políticas de avaliação. É aquela em que se aplica a norma ética descritiva e/ou prescritiva e, o seu conhecimento deve ser alargado e discutido. Ela passa, na mesma medida pelo julgo dos opostos sentimentos ou normas de aprovação ou não aprovação, do louvável ou condenável, do bem ou do mal, todos dados pela sociedade ou grupos sociais/profissionais. Essa é a ética que gera um rol de normas a serem cumpridas e que os professores devem conhecer, discutir e atender na medida do bem aristotélico.

Convergindo o sentido de ética profissional como conduta interna que se revela em comportamentos práticos, cabe questionar: De onde vem a deontologia docente? Por quem vem? Onde se sustenta? Um bom caminho para responder a estas perguntas é analisar a força de determinação da CAPES e o de seu valor para os pesquisadores.

Em relação à força de determinação, fica de pronto estabelecido que a CAPES, enquanto instituição de respeitável notoriedade, marcou o lugar da ciência no Brasil e desde a sua criação em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, implementou uma série de programas que vêm contribuindo para o aprimoramento da qualidade da educação em todos os níveis de ensino, mediante suas políticas de estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação, entre outras. Mas o sistema Qualis da CAPES não nos parece ir nessa mesma direção.

As políticas avaliativas do professor atuante em programas interdisciplinares vêm levantando a questão dos valores dados às normas da CAPES enquanto instituição reguladora e avaliadora desses programas de pós-graduação *stricto sensu*. Tais

medidas estão afetando o significado de ciência e, particularmente, a relação entre os sujeitos de “ciência”, agora definidos pelo Qualis como sendo de um lado os pertencentes aos melhores extratos (A1, A2, B1, B2) e de outro lado os demais (B3, B4, B5, C). Vale ressaltar que a métrica do sistema para julgar já foi debatida por Arrais, que inicia seu texto trazendo o anúncio da obra de Lindsay Waters, editor da Harvard University Press, denominada *Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição* – publicado em 2011 no Brasil. Assim como Waters, Arrais, destaca a crítica ao sistema de avaliação das publicações científicas. A crítica é sobre “a cobrança por produtividade intelectual (modelo que justifica as hierarquias acadêmicas) proporcional à precarização dos sistemas de avaliação” (ARRAIS, 2012, p. 1).

Com foco próximo aos editores acima, o problema que levantamos é em relação ao volume de publicação que o professor tem que fazer em periódicos considerados como “Qualis de melhor extrato”. Com isso, devemos provocar a discussão acerca dessa relação quantitativa acima da qualitativa como definidora dos critérios de avaliação dos programas pela CAPES.

O silêncio frente a esse problema, uma vez que poucos ousam discuti-lo – pois implicaria em abrir a “caixa de pandora” e mexer no “organizado” para funcionar do jeito que a lei diz e manda ser e que atende ao “coletivo” de primeiro extrato versus o de segundo –, nos instiga ainda mais a provocar essa discussão. A dificuldade em publicação nos melhores extratos é cada vez mais acentuada, em especial na área interdisciplinar, que é nova e tem reduzido número de publicações qualificadas A1. Hoje temos, segundo dados da Capes,<sup>5</sup> na grande área denominada Multidisciplinar, onde se localizam os programas

---

5 Cf. <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&dbcb-selectedIndex=0>.

interdisciplinares, 7.739 docentes, sendo 6.058 (78,28%) permanentes; 1562 (20,19%) colaboradores e; 119 (1,54%) visitantes. Se distribuídos pelo número de periódicos na área interdisciplinar com foco no programa de Letras e Ciências Humanas, numa estatística rala, teremos uma disputa de 7.739 pleiteando publicar em somente 293 periódicos de extratos superiores.<sup>6</sup> Esclarecendo que esses publicam uma média de 5 artigos por revista, então, temos aproximadamente 5 professores disputando a “vaga” para publicação. Claro que a demonstração é vaga, sem dados concretos de quantos são os professores por programa que se enquadram no perfil de Letras e Ciências Humanas, uma vez que os geógrafos, jornalistas, historiadores, psicólogos e outros entrariam na contagem. Mas certamente já indica a dificuldade quantitativa de se publicar, sem apontar as de outra natureza como o status de pertencimento às instituições de ensino de melhor avaliação como as públicas (Federais e Estaduais) e aos grupos de pesquisas.

Vale lembrar que a CAPES tem como atividade desempenhar um “papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação” (CAPES, 2012). Para cumprir sua missão, a Capes tem que avaliar os programas, mas também, propor soluções para que haja possibilidade de publicação. Ou esta última é devaneio nosso?

Recorremos a Castoriadis (1982), que nos elucida a ideia de que os indivíduos são primordialmente encarnações de instituições heterônimas introjetadas que somente a práxis<sup>7</sup>

---

6 Foram computados somente os destinados ao perfil de professores do programa em Letras e Ciências Humanas.

7 Práxis é um termo valioso e difere da ideia de um fim em si mesmo, como elucida Castoriadis de sê-la uma modalidade do fazer humano que não se confunde com esta, mas que é uma “atividade que considera o outro como ser podendo ser autônomo, e tenta ajudá-lo a chegar a esta autonomia. O outro é entendido no sentido lato, me inclui a mim mesmo como “objeto” de minha atividade” (cf. CASTORIADIS, 1999, p. 62).

permitirá romper com a heteronomia e alcançar a autonomia da sociedade. Assim, para alcançá-la, o docente deve se colocar como ser de subjetividade reflexiva e deliberativa, capaz de fazer e formular um projeto aberto em que não está em jogo o eliminar conflito psíquico nem ensinar o sentido da vida, mas subsidiar a CAPES com novas discussões sobre avaliação da produção docente. É assumir o próprio processo de emergência da subjetividade autônoma e criativa e ajudar outros a criar, inventar ou dar um sentido à produção de modo que se alcance a autoalteração do processo avaliativo.

Lembramos que o projeto de avaliação é um projeto político-pedagógico. Castoriadis diz que o projeto político não é diferente da psicanálise. Trata-se de projeto de autonomia, ou seja, de “atividade coletiva refletida e lúcida, visando à instituição global da sociedade como tal” (CASTORIADIS, 1987, p. 145). Atividade imprescindível aos programas de pesquisa em educação para legitimar o seu discurso. Com isso emerge a necessidade um projeto político de avaliação que permita, instigue a interrogação das significações instituídas à produção docente.

É nessa ideia de autonomia que nos adimos para num primeiro momento apontar o necessário cuidado a ser tomado pelos avaliadores, para que uma determinada área de conhecimento, tomada como “força” produtiva e de ciência, como as áreas disciplinares, não tenha seus valores impostos a todas as áreas de conhecimento. São os produtos de uma evolução histórico-social por meio das ações dos homens de distintas áreas que devem demarcar cada uma. Esse enfeixamento de padrões para se definir status científico de uma área de conhecimento, bem como o apontamento ou a enumeração quantitativa da produção e/ou teorização como medida para todas as áreas, nos parece ser um equívoco da CAPES frente aos programas interdisciplinares. É preciso cuidar das especificidades de cada área.

Observando as formas de se avaliar externamente e internamente o professor e as suas atividades docentes de modo

matematizado é que nos foi possível perceber os diferentes pontos de vista ou abordagens conceituais de ética e ciência em um movimento análogo ao “contradiscorso” de Foucault (2008). Noutras palavras, para além dos livros e suas teorias científicas sobre a avaliação e o conhecimento da profissionalidade do professor, se constitui com certa autonomia e automatismo se sobrepondo às teorias científicas. Por sua vez, o professor atordoado pelas complexas e inúmeras tarefas, também cai na encruzilhada ética em que tem que publicar para garantir seu lugar na academia, evitando participar efetivamente de grupos de pesquisas. De outro modo, os discursos e práticas avaliativas sobre a atividade docente impactam a autoimagem dos docentes e, então, também representam conceitos e teorias materializados em corridas e apressadas publicações que acabam por justificar uma prática reprodutiva.

As práticas são justificadas e apresentam as coerências e as incoerências propícias de uma ética utilitarista que diferem nos conceitos de ciência enquanto campo de criação e autonomia e, sem pressa, é possível encontrar as justificativas, mas que se pensadas cuidadosamente veremos que esbarram nas teorias e aumentam o denominado “contradiscorso”.

Para superar o automatismo, é preciso resgatar a consciência ou dimensão subjetiva elucidada por Severino (2002), ou seja, o desenvolvimento de sensibilidades constituidoras da consciência: a sensibilidade epistêmica, a sensibilidade aos valores morais, a sensibilidade aos valores estéticos e a sensibilidade aos valores políticos.

Acreditamos, junto com Hannah Arendt, que não nascemos iguais; nós nos tornamos iguais como membros de uma coletividade em virtude de uma decisão conjunta que garanta a todos direitos iguais. Por isso o apelo para reflexão do que se está fazendo nos programas de pós-graduação interdisciplinares, representantes do coletivo de ciência, para respirar e valorar o qualitativo e a práxis como forma de expressão da ciência.

Entre elas estariam as aulas, as palestras, as entrevistas, as orientações em tempos e espaços diversos e todos estes, excluídos de uma valoração que se não mereça a mesma “métrica”, mas, que seja, também significativa nos relatórios de avaliação dos programas e da própria CAPES.

Quando não tomamos a discussão conceitual sobre a avaliação em determinado tempo e espaço, negamos a autonomia e caímos na alienação, ou seja, na autonomização das práticas docentes com relação à produção.

Por isso afirmamos ser urgente uma reforma no processo avaliativo de programas de pós-graduação, que estão provocando um retorno a Dostoiévski, muitas vezes aniquilando o homem (o professor-pesquisador) e revelando o seu pouco apreço pela ciência diferenciada – a interdisciplinar.

Uma forma de aniquilamento provocado pela produção quantitativa é a exclusão de colegas menos habilitados ao sistema digital ou a despreocupação com a publicação vinculada na massiva rede de indexação criada para medir o “valor” de um professor. Tal destruição de uma imagem construída ao longo da carreira é notada nos casos de aposentadorias compulsórias por falta de “Lattes” consubstanciado. Estranhamente o professor que orienta, pesquisa e agrega valor cognitivo, social, relacional e normativo aos seus orientandos, mas não se prende a publicações massificadas, autoplagiadas, é perseguido até efetivar a sua exclusão.

A ideia de solidariedade de coletividade levantada como bandeira da Educação não se legitima, pois as deficiências de um são apontadas como tal e sem a mínima chance de apoio quando há outros interesses de substituição em prol do coletivo. O coletivo se faz nas trocas de favores entre os “grandes” para publicação e são eles que podem quebrar as regras de prazos de entrega de artigos nas revistas de maior extrato de Qualis, decidir quem sai e quem entra. O jogo, se continuar nessa direção, dificultará a realização do objetivo de “assegurar

a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (CAPES, 2012). Nessa direção, apesar da enorme contribuição da CAPES para a elevação do país, as perdas serão para o coletivo denominado “ciência” e não somente para programas isolados.

Para fechar esta parte assinalamos as falas de Dewey para quem os valores e os fatos, diferente de Habermas, estão unidos e são equivalentes, pois os valores são em razão dos fatos e vice-versa.

## Algumas ideias finais

Neste texto, a relação entre a ética do processo avaliativo da produção docente e a ética profissional nos suscitou dois aspectos: o conceitual e a atividade prática frente à ética. Faz-se, portanto, necessário compreender a dimensão conceitual de ética enquanto teoria embasadora de uma política avaliativa e como conduta. A complexidade conceitual infere na sua dimensão prática em pleno desenvolvimento nos neófitos programas interdisciplinares.

Buscamos provocar uma discussão do como as noções embutidas na avaliação provocam as práticas profissionais. Noutras palavras, a ideia de uma ética utilitarista, materializada, da avaliação da produção docente vem se materializando em uma ética deontológica. Ambas se fazem contraditórias ao discurso de coletividade sobre respeito, solidariedade e outros que expressem a ideia de ciência para um bem da humanidade ou em termos de comportamentos instituídos nesses valores.

Os programas de pós-graduação interdisciplinares estão escrevendo sua história como *locus* de ciência, mas já sinalizam

sua adesão cega às normativas governamentais e criam também outras normas institucionais locais como hora/aula *in loco*, carga horária na sala de aula acima das possibilidades de dedicação ao estudo e produção teórica. Portanto, a avaliação externa age com a interna e juntas pressionam o docente, de modo que a fluidez da autonomia, da criatividade, tende a ser estagnada e num contradiscurso se justifica e impede a qualidade na produção.

A ciência é o elo entre a ignorância e novas interrogações, que na trajetória encontra respostas, minimiza problemas, erradica alguns em outros campos mais “estáveis” que não o das ciências híbridas como a interdisciplinar e se faz interrogar sempre, mas não cabe silenciar, como demonstra este texto.

Resumidamente, questionamos e abrimos espaços para novas discussões junto com outros sobre o como a ética vem sendo ferida frente às normativas impostas como atividades docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu* interdisciplinares no Brasil. Cabe pensarmos em como superar as práticas hegemônicas no pensar/fazer pesquisa interdisciplinares e difundir seus resultados para além da quantidade.

Findamos as linhas questionando se os programas interdisciplinares estão superando ou contribuindo para a manutenção da ética utilitarista como um empreendimento egoísta de segregar mercado de publicação. Eis a nossa inquietação.

## Referências

ABREU FILHO, Ovídio. Ética: um Ensaio sobre a Consciência do Mal. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, Oct. 1996. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131996000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200009) Acesso em 23 de set. 2012.

- ARAUJO, Marcelo de. O conceito de pessoa na teoria moral contratualista. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 34, n. 108, 2007.
- ARRAIS, Tadeu Alencar. *Editorial crítico ou o enigma do qualis*. Disponível em: <[www.revistas.nfg.br/index.php/bgg/article/download/5737/4533](http://www.revistas.nfg.br/index.php/bgg/article/download/5737/4533)>. Acesso em: 20 ago. 2012.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Critérios de Avaliação Trienal*. Triênio 2007-2009. Área Interdisciplinar. Capes, 2012.
- CASTORIADIS, Cornélius. *A instituição imaginária da sociedade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. Poder, política, autonomia. In: *O mundo fragmentado*. As encruzilhadas do labirinto 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- DE OLIVEIRA, P. M. C. Sobre Avaliação Bibliométrica: não é correta, nem mesmo errada. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/boletim1/msg190.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2012.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. – São Paulo: Papyrus, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Luiz Felipe Baeta Neves (Trad.), 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Org.). *Les représentations sociales*. (p.31-61). Paris: PUF, 1993.
- \_\_\_\_\_. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Ed.), *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001, p. 17-43.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3ª Ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

- NOVIKOFF, C. *As Representações Sociais acerca dos Adolescentes: Perspectivas e Práticas Pedagógicas em Construção no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. –São Paulo: T.A. Queiroz, Editor, Ltda., 1990.
- PAVIANI, J. BOTOMÉ, S.P. *Interdisciplinaridade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos*. Caxias do Sul: Educs, 1993.
- PETRONIANU, Andy. *Critérios quantitativos para analisar o valor da publicação de artigos científicos*. Rev. Assoc. Med Bras. 2003, 49p.
- POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Editora Texto, 1993.
- SANTOS, Boaventura de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SEVERINO, A. J. A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.). *O que é filosofia da educação?* 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 265-326.
- SILVA, Sergio Batista da. *A linguagem e as metáforas nas dissertações dos cursos de Direito: uma análise interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2010.
- SOUZA, Rosali Fernandez de. Áreas do Conhecimento. DataGramZero - *Revista de Ciência da Informação* - v. 5 n. 2 abr/04, Artigo 02, 2012. Disponível em: <[http://www.dgz.org.br/abr04/Art\\_02.htm](http://www.dgz.org.br/abr04/Art_02.htm)> Acesso em: 28 set. 2012.
- VALLS, Álvaro L.M. *O que é ética*. 7ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.
- VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Problemas Morais e Problemas Éticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Ética*. 27ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

**Cristina Novikoff**

Pedagoga (FERP); Licenciada em Educação Física (UNIFOA). Doutora em Educação (PUC-SP); Pós-Doutorado em Educação (UERJ). Professora do Mestrado em Letras e Ciências Humanas e do curso de Pedagogia e Educação Física da UNIGRANRIO.

**Otávio Barreiros Mithidieri**

Licenciado em Educação Física (UNIFOA), Bacharel em Direito (UBM). Mestre em Educação (UCP). Pós-graduação em Docência Superior (Instituto Isabel do RJ); Professor do Curso de Educação Física (UNIFOA). Professor do Instituto de Educação Prof. Manuel Marinho (SMERJ).

**Sérgio Batista da Silva**

Graduado em Português/Literatura, licenciatura plena (UCM). Pós-graduado em Docência do Ensino Superior (UCM). Mestre em Letras e Ciências Sociais (Unigranrio). Professor de Português, Literatura e Redação de Escolas de Ensino Médio no Estado do RJ.

# Festival de vídeos *EmCurta*: práticas interdisciplinares e alternativas da linguagem audiovisual no ensino superior

---

**Daniele Ribeiro Fortuna**

**Dostoiewski M. de Oliveira Champangnatte**

**Lucy Deccache Moreira**

**Protasio Ferreira e Castro**

## Introdução

A Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO é uma Instituição de Ensino Superior localizada em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Seu *slogan* é “Vá além da sala de aula”. Mais do que uma frase de efeito, este é um mote que realmente faz parte do cotidiano dos docentes e discentes da Instituição, que sempre se caracterizou pela liberdade que confere aos seus professores para realizar seu trabalho.

Colocando em prática a tarefa de estimular os alunos a “irem além da sala de aula”, os docentes do curso de Comunicação Social, em parceria com a coordenação e seguindo as diretrizes previstas no Projeto Pedagógico, desenvolvem projetos interdisciplinares que estimulam os estudantes a aplicar na prática o conteúdo aprendido. Além disso, são organizados

eventos que divulgam esses projetos e outros produtos do curso de Comunicação Social.

Um desses projetos é o Festival *EmCurta* – Festival Universitário de Vídeos Publicitários e Curtas-metragens da UNIGRANRIO. O *EmCurta* é uma mostra competitiva em que os alunos da UNIGRANRIO e de outras instituições (de todo Brasil) apresentam seus filmes e vídeos para concorrerem a premiações. Mas o Festival não é apenas uma competição. É um espaço em que os discentes têm a oportunidade de mostrar o que aprenderam e conhecer o trabalho de seus colegas. Pelo fato de aceitar inscrições de todo o Brasil e ser aberto à comunidade em geral, o projeto possibilita ainda uma rica integração cultural, tornando-se um espaço alternativo de exibição audiovisual.

O presente texto relata a história desse Festival – que já comemora seis edições –, situando-o no contexto cinematográfico brasileiro atual. Além disso, o trabalho também analisa o impacto das produções veiculadas e impressões dos seus participantes, por meio da coleta de dados empíricos em observações, questionários fechados e entrevistas não-estruturadas. Discutem-se ainda as práticas pedagógicas e interdisciplinares implicadas no *EmCurta*. Por fim, o trabalho faz uma reflexão sobre a utilização da linguagem audiovisual no Ensino Superior e como ela pode contribuir para aproximar o discente da academia, estimulando-o a participar, aprender e, principalmente, a tornar-se um emissor que detém as ferramentas para atingir seu receptor de forma eficaz.

## **O Festival *EmCurta* e o contexto cinematográfico brasileiro atual**

O Festival Universitário *EmCurta* – *Festival Universitário de Vídeos Publicitários e Curtas-metragens da UNIGRANRIO* – é o único

voltado ao segmento universitário da Baixada Fluminense. É, ainda, um dos poucos festivais do Estado a possuir categorias relacionadas a vídeos publicitários, além de documentários, ficções, videocliques e animações. Portanto, o *EmCurta* é um espaço alternativo de exibição audiovisual, em uma região onde a maioria dos cinemas localizam-se em *shopping-centers* e cuja programação é significativamente composta por filmes americanos.

O *EmCurta* se propôs, desde seu início em 2008, a aceitar produções originalmente em vídeo ou filmes apresentados no formato DVD. Apesar de o festival, na época, se chamar *Festival Universitário de Curtas-metragens da UNIGRANRIO*, podendo fazer alusão apenas a filmes, ficava claro, em seu edital, que, mesmo os filmes deveriam ser apresentados em formato de vídeo, DVD. Em Bentes (2003), é possível observar um conceito usual de que *filme* é o que é feito em película, e que *vídeo* é feito em outros tipos de formato, como VHS ou digital. O trabalho de Bentes (2003) é uma boa análise sobre as tensões de sua época, em que festivais de cinema só exibiam filmes e quando um grande movimento de cineastas ainda defendia a película como condição primordial para se fazer filme/cinema.

É fato que cinema e vídeo são formas de produções diferentes, principalmente em relação aos custos. Entretanto, no contexto atual, a produção em vídeo está cada vez mais barateada, no que se refere aos gastos com equipamentos e também à exibição. Já produzir um filme em película, além de caro, torna-se extremamente custoso quando se trata de produção de cópias, distribuição e exibição. Um filme de cinema, para ser exibido, necessita de um projetor de película; já o vídeo pode ser reproduzido em um DVD ou mesmo visto *online* na internet. Ainda quanto à produção, os custos referentes à realização de um filme em película são bem maiores do que em vídeo, o qual já nem implica a utilização de uma bitola, um suporte físico, podendo ser gravado diretamente no *HD* da própria câmera. Estas possibilidades do vídeo contribuíram para uma

descentralização da produção e exibição audiovisuais, acentuadas com o crescimento de redes de compartilhamento e sociais *online*.

Os próprios filmes, depois de saírem dos cinemas, são transformados em vídeo. São, nessa forma, exibidos e disponibilizados em outros espaços, como TV e internet. Essa hibridização de formas, abordada em Bentes (2003), também chega ao campo dos conteúdos. Por ser mais barato, e até mais prático de se lidar, o vídeo permite algumas experimentações linguísticas que acabaram influenciando a produção dos filmes. Um exemplo dessa hibridização está relacionado à produção de documentários de cinema no Brasil. No contexto atual, muitos deles são captados e finalizados em vídeo e depois são transportados para a película. Isso possibilita ao diretor uma maior liberdade de explorar linguagens e personagens, sem se preocupar com os altos custos de latas de filmes e revelações (RAMOS, 2008).

Ainda nesse contexto de hibridização, é válido ressaltar, como influência para a concepção inicial do festival,<sup>1</sup> a atuação do cineclube *Mate com Angra* na cidade de Duque de Caxias. Este cineclube possui sessões mensais e é o único atuante na cidade, incluindo sessões e debates de temas diversificados (GOUVEA, 2007). Os cineclubes, assim como alguns festivais, são espaços alternativos de exibição e contribuem para a divulgação de filmes que não entraram em circuito comercial de cinema, assim como de vídeos variados. Atuam também, segundo Butruce (2003), como pontos de diversidade cultural, seja popular ou de algum movimento específico, como por exemplo, cineclubes LGBT, do movimento de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros.

---

1 O blog produzido pelos alunos para a primeira edição pode ser acessado em: <<http://EmCurta.wordpress.com/>>

A distribuição e a exibição são pontos importantes de discussão dentro do cenário do cinema brasileiro, no qual muitos filmes e vídeos nacionais não conseguem chegar ao circuito de exibição. Há políticas governamentais de incentivo à produção cinematográfica, tanto de filmes como de vídeos, mas a distribuição e a exibição são, em sua maioria, controladas por grupos multinacionais cujos interesses estão voltados ao lucro e, conseqüentemente, à exibição de filmes rentáveis. De acordo com Bernadet (2009) e Nagib (2002), os festivais de cinema e vídeo, portanto, são importantes, e às vezes os únicos espaços de exibição para alguns filmes e vídeos que não conseguem seduzir as cabeças marqueteiras das grandes distribuidoras e exibidoras atuantes no Brasil. Nota-se, portanto, uma verdadeira luta para conseguir espaços de exibição para filmes nacionais nos cinemas brasileiros. E assim como os vídeos, que têm praticamente este espaço negado, os filmes buscam formas alternativas na internet, em portais como o *YouTube*.

Dessa forma, o festival *EmCurta*, como afirmado anteriormente, surgiu no espaço de hibridização entre cinema e vídeo, optando por ser um festival de vídeo. Tem como objetivo principal ser mais do que um espaço de exibição audiovisual alternativa em Duque de Caxias e na Baixada Fluminense. O *EmCurta* fomenta exposições, debates e, conseqüentemente, a própria produção audiovisual na região. Além disso, o festival se insere nas práticas pedagógicas do curso de Comunicação Social da UNIGRANRIO.

## Um pouco mais sobre a história do *EmCurta*

O Festival surgiu no ano de 2008, na Universidade do Grande Rio, sob a coordenação do professor Dostoiowski Champangnatte, no curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. A ideia de fazer um festival de vídeo universitário em

Duque de Caxias foi discutida em conjunto com a coordenadora do curso, professora Maria Rita Braz. A intenção inicial era criar um espaço de exibição que estimulasse os alunos do curso de publicidade e propaganda, única habilitação existente até então (no primeiro semestre de 2012, foi criada a habilitação de Jornalismo), a assistirem e produzirem vídeos. Estes não seriam necessariamente propagandas, mas vídeos de ficção, documentários, animações, incentivando novas formas linguísticas de expressão e comunicação dentro do curso. Tanto é que, como já dito, na primeira edição, o festival apenas se chamava *Festival Universitário de Curtas-metragens da UNIGRANRIO*. Além disso, já na primeira edição, os alunos foram convidados a se envolverem com a produção do festival, como evento.

É importante ressaltar que, com o objetivo de avaliar o impacto do Festival e o *feedback* de seus participantes, foram colhidos dados empíricos por meio de observações, questionários fechados e entrevistas não-estruturadas, feitas durante o festival, com os realizadores dos vídeos e os espectadores. Esse tipo de abordagem caracteriza a metodologia escolhida para observação e desenvolvimento da pesquisa. Portanto, trata-se de um estudo de caso a partir de uma enquete com os participantes, de acordo com a qual os realizadores do festival são os próprios pesquisadores (LAKATOS, MARCONI, 1991; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000). Durante as cinco edições já ocorridas do *EmCurta*, esta coleta de dados foi realizada. A sexta edição ocorreu em maio de 2012 e, apesar de ter havido coleta de dados, a análise dos resultados ainda não está sedimentada. Por esta razão, decidiu-se não abordá-la neste trabalho.

A primeira edição, que foi produzida em apenas dois meses, aconteceu em novembro de 2008. Foram apresentados 33 vídeos, muitos deles eram filmes e já haviam participado de outros festivais. A maioria das inscrições foi feita através de convites aos diretores e equipes de filmes e vídeos universitários,

conhecidos pelo curador do Festival, professor Dostoiewski. Houve a participação apenas de um vídeo de ficção do curso de Comunicação Social da própria universidade. Apesar da reduzida atuação na função de produtores, os alunos do curso participaram ativamente assistindo às sessões e participando dos debates. Essa participação, na condição de espectadores, os estimulou a tomarem parte da segunda edição, como se pode notar pelo depoimento colhido abaixo, na época da segunda edição:

*A.P.P.1* – Eu assisti o festival no ano passado e fiquei muito empolgado pra ter um vídeo participando! Isso me motivou muito! E foi muito bom ver as pessoas assistindo o meu vídeo, debatendo sobre ele ao final da exibição!<sup>2</sup>

Ainda sobre a primeira edição, cabe abordar aspectos relacionados às premiações. Desde o início, diversas categorias foram premiadas, como diretor, fotografia, ator, edição. Isto pode ser considerado um diferencial em festivais universitários, que geralmente não seguem a linha de premiações tradicionais por funções, mas sim pelo conjunto da obra como expressão artística, cultural, como se fazia na época o Festival Brasileiro de Cinema Universitário. A ideia de se premiar categorias partiu dos próprios alunos organizadores da primeira edição, claramente influenciados por prêmios tradicionais como o Oscar. Diferencial positivo ou não, os premiados, que como afirmado anteriormente, já haviam participado de outros festivais, ficaram contentes em serem reconhecidos por suas funções.

---

2 Os depoimentos colhidos nesta pesquisa estão agrupado em “siglas”. O primeiro “A” significa Aluno, “P.P.” de Publicidade e Propaganda e um número para diferenciar de outros depoimentos.

A segunda edição, no primeiro semestre letivo de 2009, contou apenas com vídeos do curso de Comunicação Social da UNIGRANRIO. Os vídeos participantes dos projetos interdisciplinares do curso foram maioria no festival. Entretanto, houve uma significativa participação de vídeos feitos por iniciativa própria dos alunos. Nessa segunda, edição a premiação foi diferente daquela do primeiro festival. Ao invés de se premiar funções, os jurados tinham a tarefa de escolher apenas um filme por categoria: melhor vídeo publicitário, ficção e documentário. Além disso, o júri tinha a liberdade de atribuir menções honrosas para qualquer característica dos vídeos participantes do festival. O público escolheu, por meio de votação, os melhores vídeos em cada categoria, semelhante às dos jurados. A decisão de não se fazer uma premiação por funções foi tomada com o intuito de deixar os alunos mais livres em suas produções e, de certa forma, pensá-las como um todo.

Para direcionar o foco dos alunos também para a produção audiovisual publicitária – afinal até então existia apenas a habilitação Publicidade e Propaganda –, o festival mudou de nome e incorporou a categoria “vídeo publicitário” em seu título. Essa foi uma preocupação das coordenações do festival e do curso com o objetivo de aproximar também esse gênero dos alunos, tanto como produção, exibição e discussão. Chamando ainda mais atenção para a produção audiovisual publicitária, nessa segunda edição houve uma palestra de abertura sobre os comerciais premiados no Festival de Cannes de 2008. A palestra obteve um *feedback* interessante dos alunos, o que, juntamente com os esforços interdisciplinares, resultou em um aumento da produção de comerciais para a terceira edição do *EmCurta*. A segunda edição, portanto, foi um sucesso, tanto é que se repetiu outra edição no mesmo ano de 2009, no segundo semestre.

A terceira edição do *EmCurta* ocorreu em novembro de 2009, segundo a coordenadora do curso de Comunicação Social,

“para aproveitarmos o entusiasmo desses alunos em produzir vídeos, como foi no segundo *EmCurta*”. Houve um fato que chamou bastante atenção do público. Um grupo de alunos tinha a proposta de desenvolver um documentário sobre um cinema pornô existente no centro de Duque de Caxias, chamado Cine Santa Rosa. Porém, o dono do estabelecimento não permitiu nenhuma filmagem e recusou-se a fazer qualquer tipo de depoimento. Os estudantes resolveram, então, fazer um vídeo no qual representavam, em tom cômico e bastante crítico, o próprio dono do cinema e seus frequentadores. Com uma linguagem diferenciada, a produção *Cine Santa Flor*, dirigida pela aluna Michelle Assunção, foi inscrita no Festival e conquistou um prêmio do júri e do público. Além disso, foi alvo de críticas positivas e perguntas durante o debate após a sessão em que foi exibida.

Ao final do terceiro *EmCurta*, a coordenação do Festival e do curso fizeram um balanço das edições anteriores. Concluiu-se que os alunos haviam amadurecido quanto à produção audiovisual, não só em termos de conteúdo e técnica, mas principalmente no interesse por essa prática, assim como continuavam participantes ativos como espectadores e interessados nos debates. Atendendo pedido de muitos alunos, foi resolvido que, a partir do quarto *EmCurta*, seriam aceitos novamente vídeos de outras instituições de ensino superior.

O quarto *EmCurta*<sup>3</sup> aconteceu no ano de 2010, aberto novamente à participação de alunos de outras instituições. Face ao grande número de inscrições, foi necessário realizar uma pré-seleção dos vídeos. Essa pré-seleção, prevista no edital desde a primeira edição, nunca havia sido feita, para estimular

---

3 O site, blog, do quarto *EmCurta* ainda está disponível em: <<http://EmCurta.wordpress.com/2010/05/15/4%C2%BA-EmCurta-programacao-oficial/>>. Os blogs das segundas e terceiras edições foram perdidos por problemas técnicos.

a produção e exibição dos filmes dos alunos do próprio curso. Mas o grande número de inscritos, tanto de dentro do curso como de outras universidades, tornou necessária a pré-seleção, pois as exposições acontecem apenas em quatro dias, em duas horas de cada dia. Formou-se uma equipe de curadores para realizar a seleção e montagem das sessões. Os critérios utilizados, direcionados pela coordenação do festival, foram criatividade, originalidade, pertinência do tema quanto a discussões sociais.

A produção do evento sofreu alterações, os alunos do quarto período não ficaram mais responsáveis por todo o evento, apenas pela sua promoção. Nesse sentido, vale salientar que eles também firmaram importantes parcerias com emissoras de rádio do Rio de Janeiro, como a FM *O Dia*. Esta montou gratuitamente, durante as tardes, uma unidade na universidade, promovendo brincadeiras e jogos, animando os alunos e divulgando o *EmCurta* em sua programação.

A inscrição de vídeos de outras universidades e a premiação foram os pontos que mais chamaram a atenção no quarto *EmCurta*. Os alunos do curso de Comunicação da UNIGRANRIO, tomados de surpresa com o nível técnico e a qualidade das ficções realizadas, principalmente, por alunos do curso de cinema da Universidade Federal Fluminense, se sentiram desafiados, como é possível perceber pelo depoimento abaixo:

*A.P.P.2* – Nossa! Humilharam! Cara, esse filme *Rapto da Lua* é excelente! Vai levar todos os prêmios de ficção, certeza! Desse jeito até desanima a gente! Eles são de cinema, poxa! Da UFF, é diferente! ... Mas pensando bem, acho que faz mesmo é instigar a galera! Temos que melhorar a qualidade de nossas ficções! Tudo bem que seremos publicitários! Mas é tudo a mesma linguagem, poh!

O filme a que o aluno se refere é *O rapto da lua*, dirigido por Vinícius Pereira, aluno da UFF. O filme, que foi exibido como vídeo, conta uma história em estilo *cinema noir* de um roubo de um filme. Ele recebeu praticamente todos os prêmios do júri do festival e o prêmio de melhor ficção do júri popular. Este filme impactou tanto os alunos e o festival em si, que na reunião de *feedback* do quarto *EmCurta*, foi cogitada a exclusão novamente de filmes de outras universidades. Porém, as coordenações do festival e do curso resolveram manter essa característica, pois estimulava a troca de informações e conhecimento.

Contudo, o efeito *rapto da lua*, como ficou chamado pelos coordenadores do festival, provocou algumas mudanças. As categorias de premiações, a partir de funções de equipe, voltaram no quarto *EmCurta*. Havia prêmios para melhor direção, melhor fotografia, melhor direção de arte, entre outros. Porém, essas premiações eram abertas, ou seja, os jurados poderiam conceder esses prêmios tanto para vídeos de ficção, documentários ou publicitários. Um dos jurados, após o quarto *EmCurta*, apontou que seria desigual a concorrência de um vídeo de ficção de dez minutos com um vídeo publicitário de trinta segundos, que eles possuem linguagens diferentes e que é natural que os jurados percebam mais as características técnicas premiáveis nos vídeos de ficção e documentários do que nos publicitários. A partir do efeito *rapto da lua* e dessa consideração do jurado, decidiu-se especificar melhor as categorias premiáveis, e isto foi aplicado no quinto *EmCurta*.

O quinto *EmCurta* aconteceu em 2011. As inscrições para outras universidades continuaram e também houve uma grande participação destas. O foco do quinto *EmCurta* foram os vídeos publicitários – nota-se isso já na primeira página do site.<sup>4</sup>

---

4 O site do quinto *EmCurta*, assim como sua identidade visual, foram produzidos pela Agência Escola Marco Zero, da Unigranrio. O site pode ser acessado através do link: <http://www.canalunigranrio.com.br/EmCurta/2011/festival.php>

Esta foi uma decisão do colegiado do curso para fortalecer a categoria publicitária como produção e exibição, afinal o curso ainda só contava com a habilitação de Publicidade e Propaganda. A premiação também seguiu essas diretrizes, segundo as quais as categorias de funções foram destinadas somente aos vídeos publicitários como melhor direção, melhor edição e melhor direção de arte.

Depois de tanto foco voltado ao vídeo publicitário desde o início da produção do quinto *EmCurta*, os vídeos mais comentados foram publicitários, tais como os comerciais *Seios* e *Efeito Axe*, ambos dirigidos pela aluna Fabrinni Meireles. Outro destaque foi relacionado à ficção. Várias ficções de outras universidades e da UNIGRANRIO participaram do *EmCurta*. Houve muita expectativa quanto a esta premiação, devido às lembranças do quarto *EmCurta*, pelo efeito do *Rapto da Lua*. O vídeo vencedor foi *O gatilho*, dirigido por Rhuan Andrade, da UNIGRANRIO. O seu depoimento enfatiza o quanto foi importante a manutenção da aceitação de vídeos de outras universidades:

Com certeza foi emocionante ganhar esse prêmio sabendo que estou competindo com um monte de vídeo e de filme de fora! Muito legal! Não pela competição, mas por saber que nossa produção melhorou do ano passado pra cá! Poxa, ano passado foi sinistro, ver aquele filme da UFF levar tudo! E esse tô eu aqui! Foi bom demais! Parece que acordamos para a produção! (CHAMPANGNATTE, 2012).

Outros vídeos que chamaram a atenção foram o documentário em animação *Viajando entre as mídias e os tempos*, dirigido por Thiago Scramingan, e o vídeo experimental *Fotobiotridimensionalidade*, dirigido por Henrique Monteiro. O primeiro,

dirigido por um aluno do primeiro período e que também integrou a mostra *Mídia e cotidiano* – a qual será abordada no item a seguir – contou a história da mídia no Brasil de uma maneira bem irreverente. O segundo, dirigido por um aluno do curso de Artes Visuais da UNIGRANRIO, foi um *stop-motion* (técnica de animação quadro a quadro) que explorou a linguagem da fotografia e suas interlocuções com o cinema.

A organização do quinto *EmCurta* parecia ter encontrado uma receita correta para a realização do Festival, privilegiando os vídeos publicitários. Porém, a estrutura do sexto *EmCurta* precisou ser repensada com a criação da habilitação de Jornalismo e o desenvolvimento dos cursos de Design Gráfico e Design de Moda na Universidade UNIGRANRIO. Os pormenores do sexto *EmCurta* não serão abordados neste trabalho, apesar do evento ter ocorrido neste primeiro semestre de 2012. Faz-se necessário notar que por ser bastante recente, ainda não foi possível uma análise sedimentada e conclusiva dos dados coletados e das impressões obtidas pela organização do festival.

## **Interdisciplinaridades e percepções da linguagem audiovisual no *EmCurta***

Uma das características do curso de Comunicação Social da UNIGRANRIO é a realização de projetos interdisciplinares – previstos em seu Projeto Pedagógico. Eles envolvem disciplinas de vários períodos, com conteúdos afins, ou que abordam temas que, a princípio, se tangenciam. O objetivo é proporcionar ao aluno uma visão integrada dos conteúdos e estimular uma consciência crítica e reflexiva a respeito do que ele aprende em sala de aula.

Paralelamente à organização da segunda edição do Festival *EmCurta*, no primeiro período do curso, foi criado o trabalho

interdisciplinar *Mídia e Cotidiano*, envolvendo as disciplinas Comunicação Comparada; Comunicação, Sociedade e Cultura; Inovação e Criatividade e História da Arte. A disciplina central foi Comunicação Comparada, na qual o professor incitou os alunos a refletirem sobre seu cotidiano, que é fortemente influenciado pelas mídias. A partir da reflexão proposta neste trabalho interdisciplinar, foram produzidos 25 vídeos, envolvendo turmas dos turnos matutino e noturno. Os temas, que deveriam conter alguma discussão envolvendo mídia e cotidiano, foram bem variados. A maioria dos vídeos foi do gênero documentário e algumas ficções foram produzidas como o vídeo *Surtando*, dirigido pelo aluno Daniel Gonzaga. Este vídeo aborda a história de uma adolescente obesa fascinada pelos programas de televisão e seus parâmetros de beleza. No enredo, constrói-se uma crítica bem fundamentada quanto ao papel das propagandas diretas, de produtos e serviços, e indiretas, relacionadas aos discursos vendidos pela mídia televisiva. A exibição do vídeo suscitou um acalorado debate ao final da sessão em que foi apresentado. Vários espectadores se apresentaram como seguidores de determinados padrões comportamentais e de consumo, abordados em novelas e outros programas de TV.

A iniciativa de projetos interdisciplinares continuou na terceira edição. Dessa vez, foi sugerida pela coordenação do curso a ideia de se trabalhar no primeiro período um projeto interdisciplinar relacionado ao município de Duque de Caxias, chamado de *Caxias 360 graus*. O trabalho visou estimular os alunos a pensarem a sua própria cidade, o seu próprio cotidiano, indo além dos conteúdos ministrados em sala de aula, ou seja, aplicando-os criticamente e de maneira integrada. Havia uma grande liberdade sobre o tema e, a partir disso, foram produzidos diversos vídeos. Muitos foram documentários e se pautaram nos problemas enfrentados pela cidade, como a pobreza, o prostituição infantil, o descaso dos políticos com a população.

Já no quarto período do curso, no qual no currículo existem as disciplinas Produção Publicitária em TV e Cinema e Relações Públicas e Eventos, os alunos foram estimulados a criarem propagandas e também a produzirem a segunda edição do *EmCurta*. Como atividade interdisciplinar com a disciplina de Relações Públicas e Eventos, todo o planejamento, produção executiva e divulgação do Festival passaram a ser responsabilidade dos discentes. Desta forma, mais um valor foi agregado ao projeto: apresentar os conceitos da disciplina em questão e possibilitar a sua prática. É importante salientar que a Universidade sempre apoiou o festival de maneira irrestrita. Contudo, a estrutura, como, por exemplo, telão, *dressing* do auditório para se assemelhar a um cinema e atividades promocionais, tais como aquisição de troféus e brindes, foram conseguidos com grande esforço da professora de Eventos, da coordenadora do curso e do envolvimento dos alunos.

A produção do evento, como projeto interdisciplinar do quarto período, revelou alguns aspectos muito interessantes. Os alunos fizeram a promoção do *EmCurta* sair dos limites da Universidade, firmando parcerias com duas emissoras de rádio do Rio de Janeiro, *FM O Dia* e *Multishow FM*. As emissoras, durante sua programação, falavam da ocorrência do evento, gratuitamente. A rádio *FM O Dia*, além disso, fez inserções ao vivo em sua programação, diretamente do Festival, através de seu estúdio móvel. Essas atividades promocionais aumentaram ainda mais a empolgação dos alunos, que participaram ativamente do festival como espectadores, e inclusive levaram familiares e amigos para assistirem ao festival. Desta forma, englobaram a comunidade de Duque de Caxias e da Baixada Fluminense, pois muitos alunos são de outras cidades da região.

Em relação à produção de vídeos publicitários, houve significativa participação dos alunos do quarto período, com cerca de dezessete inscrições, tanto na turma matutina quanto noturna. Outros alunos, de diversos períodos, também fizeram

comerciais e os apresentaram no Festival, que teve um número bem maior de vídeos dessa categoria do que os anteriores.

Na quinta edição do *EmCurta*, o tema do trabalho interdisciplinar foi alterado, voltando a ser *Mídia e Cotidiano*. Desta forma, foi evitado a repetição e o esgotamento do tema *Caxias 360 graus*, além de minimizar a desmotivação dos alunos quanto ao tema. Todavia, é interessante notar que, mesmo a mostra sendo sobre *Mídia e Cotidiano* muitos grupos abordaram questões envolvendo os municípios onde residem, Duque de Caxias, Nova Iguaçu e Belford Roxo.

A realização dos projetos interdisciplinares citados acima concomitantemente à organização do Festival *EmCurta* incitou o debate a respeito da importância não apenas da interdisciplinaridade para as práticas pedagógicas do ensino superior, como também da linguagem audiovisual, já que esta, cada vez mais, faz parte do universo do estudante de graduação. Quando se trata, então, de alunos de cursos de Comunicação Social, é impossível dissociar a utilização dessa linguagem às práticas pedagógicas da área. Além de todos os motivos listados anteriormente, foi com o objetivo não apenas de se adequar às práticas pedagógicas inerentes a um curso de Comunicação Social, mas também com o intuito de estimular o aprendizado (disciplinar e interdisciplinar), que o *EmCurta* foi criado.

O *EmCurta*, como prática pedagógica, tem por objetivo não somente aproximar seu espectador – alunos de graduação, na faixa dos 18 aos 22 anos, provenientes das classes C, D e E – dos temas, devido à acessibilidade da linguagem, mas também em função do meio audiovisual utilizado, já que, como considera Martín-Barbero (2003), promove uma descentralização na circulação dos saberes e uma socialização a partir disso, colocando em um mesmo espaço diversas culturas, padrões e visões de mundo.

E a universidade tem um papel fundamental nessa descentralização, já que, como analisa Martín-Barbero a respeito

da relação entre mídia e escola, a universidade, da mesma forma, deve [...]

[...] interagir com as mudanças no campo/mercado profissional, ou seja, com as novas figuras e modalidades que o ambiente informacional possibilita, com os discursos e relatos que os meios de comunicação de massa mobilizam e com as novas formas de participação cidadã que eles abrem, especialmente na vida local (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.67).

Além disso, a linguagem audiovisual, principalmente no que concerne à imagem veiculada pelo vídeo – ou seja, à tela da televisão – parece ter uma força que as demais mídias não têm, pois, de acordo com Baudrillard (1999, p. 146): “Diferentemente da fotografia, do cinema e da pintura, onde há uma cena e um olhar, a imagem-vídeo, como a tela do *computer*, induz a uma espécie de imersão, de relação umbilical, de interação ‘*tátil*’, como já dizia McLuhan sobre a televisão”. O filósofo francês aprofunda sua análise, afirmando que a imagem do vídeo possibilita interação, modificação e até imersão:

Imersão celular, corpuscular: entramos na substância fluida da imagem para, eventualmente, modificá-la. Assim como a ciência se infiltra no código genético para transformar desse modo o próprio corpo. Livre para deslocar-se, cada um faz o que quer da imagem interativa, mas a imersão é o preço dessa disponibilidade ilimitada, dessa combinatória aberta (*Ibid.*).

Com isso, o impacto do vídeo sobre o espectador seria considerável, influenciando seu modo de agir e de pensar.

Entretanto, para que esse impacto ocorra a ponto de possibilitar essa influência, é preciso que haja uma aproximação entre o vídeo e a realidade de seu espectador.

No que diz respeito à estruturação do *EmCurta*, a simples utilização do meio audiovisual já permite aproximar-se da realidade do público-alvo – alunos de graduação –, pois este é formado basicamente por uma geração que não concebe o mundo sem a linguagem audiovisual. Dessa forma, para que o impacto do Festival fosse ainda mais profundo, buscou-se uma aproximação da cultura desse aluno, da maneira como analisa Canclini:

A cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos. A cultura apresenta-se como processos sociais, e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social. Não é algo que apareça sempre da mesma maneira. Daí a importância que adquiriram os estudos sobre recepção e apropriação de bens e mensagens nas sociedades contemporâneas (CANCLINI, 2009, p. 41).

Nesse sentido, os temas que nortearam o *EmCurta* foram o próprio município em que a Universidade se localiza e em que vive grande parte dos alunos e “mídia e cotidiano” – ambos inerentes à cultura dos estudantes. Cabe considerar como cultura tudo o que faz parte do universo que cerca o aluno de graduação. Por isso, também é possível considerar como parte da sua cultura o contato cada vez maior com a linguagem audiovisual. Como afirma Martín-Barbero: “os jovens vivem hoje a emergência das novas sensibilidades, dotadas de uma especial empatia com a cultura tecnológica. [...] Experimentam uma

empatia cognitiva, feita de uma grande facilidade na relação com as tecnologias audiovisuais e informáticas”. (MARTÍN-BARBERO, *apud* MORAES, 2005, p. 66).

Os Estudos Culturais, nos quais se apoia este texto, ratificam esse conceito de cultura:

[...] através da análise da cultura de uma sociedade – as formas textuais e práticas documentadas de cultura – é possível reconstituir o comportamento padronizado e as constelações de ideias compartilhadas pelos homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas culturais daquela sociedade. É uma perspectiva que enfatiza a ‘atividade humana’, a produção ativa da cultura, ao invés de seu consumo passivo (STOREY, *apud* HOHLFELDT *et al*, 2001, p. 155).

Assim, é possível afirmar que a linguagem audiovisual faz parte do repertório cultural do público-alvo e do público que concorre no Festival *EmCurta*.

Procurou-se também considerar o próprio meio de comunicação utilizado neste texto – nesse caso, a linguagem audiovisual –, pois, cada vez mais, as mídias tornam-se fundamentais no processo de comunicação. Segundo Santaella e Nöth (2004, p. 60), a partir da década de 1980 observou-se uma proliferação e “uma intensa penetração social [...] de dispositivos e equipamentos, tais como fotocopiadoras, videocassetes, aparelhos para gravação de vídeos, filmes em vídeo, televisão a cabo etc.”, o que acabou constituindo a cultura das mídias. Por sua vez, tal cultura implicou a intensificação dos fluxos culturais, principalmente nos anos 1990. De acordo com as autoras:

Embora essa proliferação dos meios e crescimento exacerbado das produções culturais tenha

resultado em diversificação, hibridização e complexificação dos fenômenos comunicacionais na sociedade, o que continua saltando imediatamente aos olhos, por ser mais superficial, são os próprios meios de comunicação. Por isso mesmo, eles passaram, de certa forma, a tomar conta do cenário intelectual até se tornarem onipresentes quando, em meados dos anos 90, assistimos à explosão das redes teleinformáticas de comunicação (SANTAELLA; NÖTH, 2004, p. 60).

Dessa forma, a princípio, aproximar temas do cotidiano dos estudantes também é uma iniciativa bem sucedida, já que, como afirma Thompson (2011, p. 71):

Na recepção e apropriação das mensagens da mídia, os indivíduos são envolvidos num processo de formação pessoal e de autocompreensão – embora em formas nem sempre explícitas e reconhecidas como tais. Apoderando-se de mensagens e rotineiramente incorporando-as à própria vida, o indivíduo está implicitamente construindo uma compreensão de si mesmo, uma consciência daquilo que ele é e de onde ele está situado no tempo e no espaço.

Na verdade, o termo *recepção* é bastante abrangente, podendo significar o mesmo que *pesquisa de audiência*. Entretanto, como afirmam Jacks e Escosteguy, “nesse contexto, os estudos de recepção dizem respeito a apenas uma vertente do amplo quadro de investigações nessa área” (2005, p. 15). Para este texto, considerou-se a plasticidade do termo que “sofreu um processo de resignificação” (*Ibid.*), o que indica que a “recepção vem sendo trabalhada [...] como um conjunto de

relações sociais e culturais mediadoras da comunicação como processo social, ou atividade complexa de interpretações e de produção de sentido e prazer”. (SOUSA, *apud* JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 15). Segundo Thompson, “[...] a recepção é uma atividade situada: os produtos da mídia são recebidos por indivíduos que estão sempre situados em específicos contextos sócio-históricos” (2011, p. 67). O autor afirma ainda que “[...] a recepção de um produto da mídia, implica [...] um certo grau de atenção e de atividade interpretativa por parte do receptor” (*Idem*, p. 69). Considerou-se também que a comunicação é um “aspecto constitutivo da cultura” (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 19) e que os “processos de recepção são complexos e criativos, envolvendo necessariamente reinterpretções e ações de resistência ativa” (SANTAE-LLA; NÖTH, 2004, p. 56).

Dessa forma, é importante salientar que, ao refletir sobre o Festival *EmCurta*, foi necessário aprofundar o foco da análise, tomando como base os estudos culturais – notadamente Stuart Hall (HALL, 2011, p. 333-385) –, já que, de acordo com essa vertente teórica, “as mensagens dos meios de comunicação [...] são tomadas como discursos estruturados, os quais são relevantes para a audiência, de acordo com suas práticas sociais e culturais” (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 39).

Mauro Wolf considera que os estudos culturais tendem “a analisar uma forma específica de processo social, relativa à atribuição de sentido à realidade, ao desenvolvimento de uma cultura de práticas sociais compartilhadas, de uma área comum de significados” (WOLF, 2010, p. 102-103). No que concerne à cultura, para os estudos culturais, o conceito desta abarca “tanto os *significados* e os *valores* que surgem e se difundem nas classes e grupos sociais, quanto as *práticas* efetivamente realizadas, por meio das quais valores e significados são expressos e nas quais estão contidos” (WOLF, 2010, p. 103). Com isso, não é possível conceber a comunicação sem refletir acerca do

contexto sociocultural que a cerca e, principalmente, acerca da realidade na qual os indivíduos estão inseridos.

Segundo Hall (2011, p. 370):

A realidade existe fora da linguagem, mas é constantemente mediada pela linguagem ou através dela: e o que nós podemos saber e dizer tem de ser produzido no discurso e através dele. O ‘conhecimento’ discursivo é o produto não da transparente representação do ‘real’ na linguagem, mas da articulação da linguagem em condições e relações reais.

Assim, realidade e linguagem devem articular-se, já que a última está intrinsecamente ligada à primeira. O contexto sociocultural no qual o espectador se situa, suas crenças, sua forma de ver o mundo influenciam a maneira pela qual a mensagem é por ele entendida e interpretada. A mensagem poderá ser compreendida de diversas formas, dependendo do público-alvo ao qual se dirige, já que “há um certo grau de liberdade para a apreensão desses ‘sentidos’, porque variadas faixas de *público* ‘irão reconhecer’ e ‘irão interpretar’ os ‘sentidos’ veiculados à sua maneira própria, isto é, de modo não-ortodoxo” (POLISTCHUK; TRINTA, 2003, p. 132). Por isso, uma mensagem cujo conteúdo está muito distante do universo do espectador deve ser trabalhada de forma a atingi-lo. Da mesma forma, para um estudante, é sempre mais fácil trabalhar com temas que se aproximaram do seu cotidiano.

Por isso, para além da realidade, há que se considerar o papel do espectador – também como estudante – na recepção e sua relação propriamente dita com a obra com a qual ele mantém contato. De acordo com Canclini (1998, p. 150-151), “toda mensagem está infestada de espaço em branco, silêncios, interstícios, nos quais se espera que o leitor produza sentidos

inéditos. As obras, segundo Eco, são ‘mecanismos preguiçosos’, que exigem a cooperação do leitor, do espectador para completá-las”. Por isso, procurar entender como se dá essa recepção é fundamental.

É importante também buscar perceber se o código utilizado está adequado à audiência. Isso porque, como considera Hall (2011, p. 369):

A falta de adequação entre os códigos tem a ver em grande parte com as diferenças estruturais de relação e posição entre transmissores e audiências, mas também tem algo a ver com a assimetria entre os códigos da “fonte” e do “receptor” no momento da transformação para dentro e para fora da forma discursiva. O que são chamadas de “distorções” ou “mal-entendidos” surgem precisamente da *falta de equivalência* entre os dois lados na troca comunicativa.

Assim, de nada adianta uma mensagem bem estruturada se ela não se adequar ao código do receptor. Para tanto, é necessário que haja, por exemplo, uma reformulação e adaptação da linguagem, ou seja, uma negociação do código, já que, como afirmam Armand e Michèle Mattelart ao se referirem aos estudos de Stuart Hall (2006, p. 109):

O código negociado é uma mescla de elementos de oposição e de adaptação, um misto de lógicas contraditórias que subscreve em parte as significações e valores dominantes, mas busca numa situação vivida, em interesses categoriais, por exemplo, argumentos de refutação de definições geralmente aceitas.

Cabe também salientar que a comunicação é um processo intencional. Parafraseando S. J. Schmidt, Santaella e Nöth (2004, p. 51) afirmam que “a comunicação é um ato intencional, porque comunicar significa agir e cada ato é uma atividade intencional”.

Dessa forma, é possível perceber que os alunos da UNI-GRANRIO, ao seguirem a orientação de seus professores, realizaram os vídeos e filmes com foco na intencionalidade da linguagem. Nota-se ainda que a utilização dessa linguagem foi influenciada pelas propostas dos projetos interdisciplinares, que os permitiram produzir criticamente.

## Considerações finais

Mesmo tendo sendo escrito pelos realizadores e professores participantes do projeto, este trabalho manteve-se em terceira pessoa para que houvesse um distanciamento da prática ao analisá-la, se é que isto é realmente possível. Foram cinco edições de Festival, nas quais dados foram colhidos e analisados, experiências vivenciadas e diversas decisões tomadas.

A prática de realização e o pensar sobre festivais poderia se tornar mais comum. Entretanto, é mais fácil encontrar cineclubes no âmbito acadêmico ou em associações sociais, como em organizações não governamentais e sindicatos. Assim como também existem mais trabalhos acadêmicos voltados para cineclubes do que para festivais. Não é intenção desmerecer a prática cineclubista e favorecer a existência de festivais. Muito menos estimular festival como competição. Aborda-se essa questão para que seja levantada a discussão da importância de espaços de exposições audiovisuais coletivos, onde se fomentem discussões e críticas, sejam festivais, mostras ou mesmo cineclubes.

O *EmCurta* representa para Duque de Caxias e para a Baixada Fluminense um espaço alternativo de exibição audiovisual. Nele se pode assistir, criticar e também exibir vídeos. A participação da comunidade não universitária está cada vez mais significativa, claro que a maior parte dela constituída por familiares e amigos dos universitários. Entretanto, nota-se também um olhar crítico desses participantes, não universitários, nos debates sobre os vídeos. Este Festival surgiu para estimular a produção e exibição audiovisual dentro do curso de Comunicação Social, habilitação Publicidade e Propaganda, da UNIGRANRIO. Ele extrapolou suas funções pedagógicas, previstas no Projeto Pedagógico do Curso, e se tornou um polo de exibição alternativa audiovisual na Baixada Fluminense. Isto é extremamente relevante para uma região que possui somente cinemas dominados pelas distribuidoras e exibidoras do grande circuito cinematográfico.

Além disso, o *EmCurta* permitiu que os alunos do curso de Comunicação Social da UNIGRANRIO utilizassem a linguagem audiovisual de forma interdisciplinar e criativa. A partir de conteúdos abordados em sala de aula e outros apresentados pelos docentes nos projetos interdisciplinares, os alunos criaram vídeos em diversos formatos e diferentes propostas. A intimidade com a linguagem audiovisual – sempre presente em seu dia-a-dia – e a proximidade dos temas escolhidos tornaram possível a apreensão e formulação crítica desses conteúdos.

Por fim, ainda que muitas vezes não totalmente conscientes do seu papel de emissores, em função da pouca idade e, conseqüentemente, da pouca experiência, os estudantes da UNIGRANRIO souberam realizar de forma eficaz o processo de comunicação, atingindo seus receptores (não somente a audiência, mas também os patrocinadores e apoiadores do Festival) e provocando o que todo comunicador almeja: um *feedback* positivo.

## Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ANDRADE, Rhuan. *O gatilho*. [Ficção]. Direção de Rhuan Andrade. Duque de Caxias, Universidade do Grande Rio, 2011. 1 DVD, 6 min. color. son.
- ASSUNÇÃO, Michelle de. *Cine santa-flor*. [Documentário]. Direção de Michelle Assunção. Duque de Caxias, Universidade do Grande Rio, 2009. 1 DVD, 9 min. color. son.
- BAUDRILLARD, Jean. *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- BENTES, Ivana. Vídeo e Cinema: rupturas, reações e hibridismo. In: MACHADO, Arlindo (org.). *Made in Brasil: Três décadas do vídeo brasileiro*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.
- BERNARDET, Jean Claude. *Cinema Brasileiro: Propostas para uma História*. Edição de Bolso. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.
- BUTRUCÉ, Debora. Cineclubismo no Brasil: esboço de uma história. *Revista do Arquivo Nacional*, v. 16, n. 1. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, jan.-jun./2003
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- \_\_\_\_\_. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2010.
- CHAMPANGNATTE, Dostoiowski Mariatt de Oliveira. *Entrevista com Rhuan Andrade*. Gravação em CD, 5 mar 2012.
- GONZAGA, Daniel. *Surtando*. [Ficção]. Direção de Daniel Gonzaga. Duque de Caxias, Universidade do Grande Rio, 2009. 1 DVD, 4 min. color. son.
- GOUVEA, Maria José Motta. *Com a palavra Mate com Anju: uma intervenção estética no município de Duque de Caxias*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

- HALL, Stuart. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- HOHLFELDT, Antonio *et al.* *Teorias da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JACKS, Nilda; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Comunicação & recepção*. São Paulo: Hacker Editores, 2005.
- MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Denis de. *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- MEIRELES, Fabrinni. *Efeito axe*. [Publicitário]. Direção de Fabrinni Meireles. Duque de Caxias, Universidade do Grande Rio, 2011. 1 DVD, 30 seg. color. son.
- \_\_\_\_\_. *Seios*. [Publicitário]. Direção de Fabrinni Meireles. Duque de Caxias, Universidade do Grande Rio, 2011. 1 DVD, 30 seg. color. son.
- MONTEIRO, Henrique. *Fotobiotridimensionalidade*. [Publicitário]. Direção de Henrique Monteiro. Duque de Caxias, Universidade do Grande Rio, 2011. 1 DVD, 5 min. color. son.
- NAGIB, Lúcia. *O cinema da retomada: depoimento de 90 cineastas dos anos 90*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- PEREIRA, Vinicius. *O rapto da lua*. [Ficção]. Direção de Vinicius Pereira. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2009. 1 DVD, 10 min. color. son.
- POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio Ramos. *Teorias da comunicação*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- RAMOS, Fernão Pessoa. *Mas afinal... o que é mesmo documentário?* São Paulo: Editora Senac, 2008.

SCRAMINGAN, Thiago. *Viajando entre as mídias e os tempos*. [Ficção]. Direção de Thiago Scramingan. Duque de Caxias, Universidade do Grande Rio, 2011. 1 DVD, 10 min. color. son.

WOLF, Mauro. *Teorias das comunicações de massa*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

### **Daniele Ribeiro Fortuna**

Jornalista (ECO – UFRJ), Mestre em Literatura Brasileira (UERJ), Doutora em Literatura Comparada (UERJ). Professora do Mestrado em Letras e Ciências Humanas e do curso de Comunicação Social da Unigranrio.

### **Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champagnatte**

Cineasta (UFF), Mestre em Educação (UNESA – RJ), Doutorando em Educação (UERJ). É coordenador do Festival *EmCurta* (Unigranrio) e professor do curso de Comunicação Social (Unigranrio).

### **Lucy Deccache Moreira**

Relações Públicas (Universidade Gama Filho). Possui MBA em Comunicação Empresarial e Marketing pela Universidade Veiga de Almeida. Organiza o Festival *EmCurta* (Unigranrio) e é professora do curso de Comunicação Social (*EmCurta*).

### **Protasio Ferreira e Castro**

Engenheiro civil (UFRJ), Mestre (UFF) e Doutor (University of London) em Engenharia Civil. É professor titular aposentado da UFF. Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da Unigranrio (2006-2011).

# Ética, valores e educação: reflexões contemporâneas

---

**Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun**

**Patricia Maneschy**

*A Pedagogia funda-se ao mesmo tempo na Filosofia e em fatos positivos.*

Planchard

A análise da educação enquanto uma prática social incorpora aspectos da Ética, da moral e dos valores, tanto na formação de conceitos, como nos próprios embasamentos teóricos necessários à compreensão daquela prática.

A dimensão ética do ato educativo decorre de sua própria essência. Por ser uma práxis humana, a educação se inclui na esfera de competência da normatividade ética. Para Sucupira (1980, p. 28), “toda educação envolve múltiplas atividades. Compreende aprendizagem de comportamentos, de saberes técnicos, organização de hábitos, formação de disposições e atitudes, formação intelectual, internalização de normas e valores sociais”.

O conceito de educação, diz Sucupira, “é inevitavelmente teleológico, valorativo e normativo, pressupondo alguma concepção ideal do ser humano” (*Idem*, p. 32).

O aluno, como indivíduo é um ser dotado de entendimento, vontade, sentimentos e paixões; os aspectos cognitivos e afetivos se inter-relacionam. Estão juntos tanto o que ele pensa e age, como o que almeja e deseja. A utilização do que existe na sociedade vai depender do que está disposto, nesse momento, pelo próprio desenvolvimento científico. A educação está comprometida com a formação do indivíduo em todos os sentidos e, portanto, faz parte de seu funcionamento a inter-relação com todos os segmentos da sociedade, inserida em determinado momento histórico.

Este estudo aborda as questões da Ética, dos valores e da própria Educação como questões básicas e necessárias à compreensão da sua prática pedagógica. Há uma complexidade entre todos esses aspectos abordados, destacando-se, em especial, o embasamento necessário de uma filosofia da educação na prática efetivada. Esta prática está diretamente relacionada com a questão da Ética, enquanto ela se compromete com a questão dos valores, sendo a pessoa humana o seu valor fonte, de onde emana e para onde se dirige toda a finalidade de suas ações.

Um dos pontos básicos da Educação – que está entre o seu princípio e fim – é a questão da liberdade. A liberdade se define nas ações do indivíduo. Para Paulo Freire (1974) ela se apresenta na práxis, na medida em que se funda no saber/fazer. Este saber/fazer envolve os aspectos da escolha, da decisão, do exercício da liberdade de e para o estabelecimento das condições viáveis de inserção do homem no mundo. Da dialética liberdade/necessidade nascem os valores que conduzirão a conduta do ser humano: o encontro das possibilidades e necessidades individuais com as oportunidades e realidades sociais constituem o cerne do desenvolvimento da inserção do homem no seu meio. Nesta nuclearização, onde iremos trabalhar com o homem real e concreto, a Educação delineia suas finalidades, acompanhando o desenvolvimento do aluno para a consecução de seus objetivos.

Este estudo pretende refletir sobre a Ética, valores e educação que hoje se desenham na contemporaneidade.

## A Ética

Na medida em que a Educação desenvolve suas atividades voltadas para a formação do educando, ela está comprometida com o valor fonte da educação que é a pessoa humana.

O problema do valor da pessoa humana como ser que age põe-se de tal forma que a ciência se mostra incapaz de resolvê-lo. Este problema que a ciência exige, mas não resolve, é um problema ético. Entendida a Ética como doutrina do valor, do bem e da conduta humana que os visa realizar, é preciso estar atento a que ela represente uma forma de atualização ou de experiência de valores. Segundo Reale (1988), a Ética pode ser distinta, de acordo com a predominância da subjetividade do homem (domínio da Moral), ou de acordo com a predominância dos valores comunitários (domínio da Moral Social e do Direito). Cada sociedade tem o seu *ethos* próprio que lhe configura um caráter distinto das demais sociedades. Os conceitos de Ética e moral, na realidade, se confundem, sendo a Ética vista como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão do comportamento humano. Ética vem do grego *ethos*, e significa, segundo Vásquez (1987), caráter, modo de ser, forma de viver, adquirida ou conquistada pelo homem. Para Heller (1989, p. 23):

As exigências e normas da ética formam a intimação que a integração específica determinada (e a tradição do desenvolvimento humano) dirige ao indivíduo, a fim de que este submetta sua particularidade ao genérico e converta esta intimação em motivação interior.

Vásquez (1987, p. 13) diz que “a ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva... a ética pode servir para fundamentar uma moral sem ser, em si mesma normativa ou preceptiva”.

A Ética, enquanto campo da Filosofia está diretamente relacionada a outras ciências, na medida em que há uma dificuldade em precisar os objetos de estudo de diferentes ciências, tais como, a Psicologia e a Sociologia.

Moral é uma palavra que provém do vocábulo latino *mos* (s.) ou *mores* (pl.) e significa costume, costumes adquiridos, hábitos. Heller (1989) chama de moral à Ética como motivação interior. A moral vai aparecer através dos valores, normas e conduta de uma sociedade e como ocorre a livre escolha de atitudes do indivíduo perante as questões da sociedade. Para o prof. Miguel Reale (1988, p. 179), “o primado da Moral está inerente à ideia de cultura, entendida como processo intersubjetivo de objetivação dos valores da consciência intencional”.

Reale afirma que a relação indivíduo–comunidade só pode ser colocada no plano ético, no plano da subjetividade moral, enquanto pressuposto transcendental de uma experiência histórico-cultural. A relação de um eu com outro eu (alteridade) é o fundamento da ética e Reale diz que “a pessoa é a medida da individualidade, pois quando um indivíduo se coloca perante outro, respeitando-se reciprocamente, ambos se põem como pessoas, não de maneira abstrata, mas na concreitude da história e da cultura” (*Idem*, p. 215).

Esta questão de trabalhar a relação do eu com o outro eu consiste num dado relevante nas ações que a Orientação desenvolve junto aos alunos. Procurando auxiliar o autoconhecimento e a identificação da alteridade, a Orientação está, também, fundamentando-se na Ética para o desempenho das suas funções.

A dimensão ética da Orientação, enquanto um ato educativo, decorre da sua própria essência. Por ser uma práxis humana

por excelência, a educação se inclui na esfera da normatividade ética. O ato de orientar pressupõe um comportamento ético definido, com base numa responsabilidade moral precisa.

Vásquez diz que a moral é histórica; ela representa um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa certa comunidade social. Mostra-nos o autor que não existe uma ética científica, “mas existe – ou pode existir – um conhecimento da moral que pode ser científico. Aqui, como nas outras ciências, o científico baseia-se no método, na abordagem do objeto e não no próprio objeto” (VÁSQUEZ, 1987, p. 13).

Para Vásquez, a moral surge a partir do momento em que o homem conquista a natureza social, percebendo-se membro de uma coletividade. Para o autor, a moral é um fato social, verificando-se somente na sociedade, em correspondência com necessidades sociais e cumprindo uma função social, podendo ser definida como:

[...] um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social sejam acatadas livres e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal. (VÁSQUEZ, 1987, p. 69)

Para Heller (1970), uma das funções da moral é a inibição, o veto. Outra das funções é a transformação, a culturalização das aspirações da particularidade individual. A autora ainda nos mostra que a vida cotidiana está repleta de escolhas e elas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral, mas também podem estar moralmente motivadas. Afirma que quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso

peçoal, da individualidade “[...] tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade” (*Idem*, p. 24).

No momento em que ocorre a escolha está presente o conflito. A origem de toda a vivência especificamente ética é sempre o conflito. O critério decisivo do conflito reside, para Spranger (1966), na vivência do dever que destaca das tendências que vibram em conflito permanente a direção de valor eleita pelo indivíduo e por isto, ponto de conflito de todas as outras que se encontra em plano inferior. Essas considerações sobre a escolha nos encaminham para a discussão do problema da liberdade, cujo conceito envolve vários enfoques na sua compreensão. Na medida em que ninguém é solitário, pois convive na comunidade, a liberdade apresenta-se como um desafio que permeia todos os campos das atividades humanas. A educação envolve tanto a realização do ser individual como a realização do ser social, compreendendo esta o significado das “liberdades” que existem na comunidade.

Assim é que temos uma liberdade econômica, uma liberdade jurídica, uma liberdade política e uma liberdade ética, que diz respeito ao sujeito moral enquanto ele tem autonomia para tomar decisões a respeito de sua conduta e da relação com os outros. Nesse sentido, como diz Reale (1988), a liberdade é um valor, sendo a liberdade individual, dentre outras invariáveis axiológicas, o que se constitui no fundamento da vida ética.

Kant dizia que a liberdade consiste na obediência às leis que o próprio sujeito moral impõe, enquanto Sartre dizia que o “homem é livre, o homem é liberdade, [...] porque é responsável por tudo quanto fizer” (SARTRE, 1973, p. 15).

A liberdade moral constitui-se na possibilidade da escolha de motivos que solicitam a vontade em sentidos opostos. A liberdade vai nos remeter para a questão da vontade resultante de uma consciência da obrigação moral em contraponto à questão do desejo, como um ato involuntário. Como não podemos atender todos os desejos, a moral surge como um controle do

desejo, não como uma repressão, mas como uma conscientização de suas ações e de seus limites.

Para Kant (1996), o limite à liberdade humana coloca-se em agir de tal forma a alcançar a “máxima” que possa ser objeto de si mesma como lei universal. Somente subordinando os instintos a regras e ideais, o homem transcende ao mundo da natureza podendo considerar-se livre. Ele atua, escolhe, aperfeiçoa-se, sempre, porque tem consciência de si e de sua finitude. Na medida em que o indivíduo age livremente, o ato moral está sujeito tanto a aprovação, elogio, como a censura ou desaprovação; ele envolve, pois, uma sanção. A liberdade tem um compromisso com a moral social.

O Prof. Roque Spencer Maciel de Barros afirma que

[...] metafisicamente, o homem é sempre livre – a liberdade é sua condição e sua essência – moralmente ele o é apenas quando age segundo a regra racional ou quando, ainda de acordo com ela, arrepende-se do ato imoral e se afirma como transcendência, superando a esfera da natureza física. (1971, p. 43)

A cultura humana resultante da superação do homem como natureza e que tem sua raiz na liberdade, remete-nos para a questão dos valores. Toda a ação humana é realizada em vista de um determinado fim, sempre estando ligada a uma forma de valor. O indivíduo quando age, quando escolhe, está continuamente aceitando ou contrariando algo que tem valor. Ao observarmos a existência de valores na história, a objetividade desses valores implica num dever, na medida em que no fundo obedecemos a nós mesmos, em nosso significado universal de homens. O dever ser dos valores provém da fonte que eles se originam. Torna-se, pois, evidente a relação entre a Cultura e a Ética.

Os problemas éticos caracterizam-se pela sua generalização e, isto os diferencia dos problemas morais que são os que se nos apresentam nas situações concretas.

Todas essas situações concretas que propiciam ao homem expor a sua maneira de ser, de viver, de comportar-se, podem ser sintetizadas numa conduta social que é um dos componentes da cultura. A cultura vai ser o “pano de fundo” onde a moral emergirá, correspondendo a algo constitutivo, então, da sociedade. Para o Prof. Antonio Paim (1992, p. 11), a moralidade “revestiu-se de feição perfeitamente distinta entre o Oriente e o Ocidente”. Tomando por base a cultura ocidental, a nossa cultura, no seu desdobramento histórico, Paim nos apresenta uma reflexão filosófica ensejada pela moral que nos levaria aos seguintes modelos éticos: “Ética grega, ética de salvação, ética social, ética do dever, ética eclética, ética dos fins absolutos e a ética da responsabilidade” (*Idem*, p. 19).

A partir desta análise, Paim (1992) apresenta a busca do conceito de Ética, desde a Ética grega, que estava dissociada do conceito de política e identificada com a sabedoria, até a Ética da responsabilidade, com Weber que, de certa forma, vincula o surgimento da moral ao aparecimento da vida urbana. Max Weber não se ocupou de estabelecer os pré-requisitos da moral, entretanto chama a atenção para os traços essenciais do conceito, como poder e dominação.

São as seguintes as características dos “modelos éticos” apresentados por Paim:

I – A ética grega – segundo a qual a virtude não é obrigatória, exigindo pré-requisitos [...], achando-se associada ao saber.

II – A ética de salvação, elaborada durante a Idade Média [...] dando precedência à vida eterna.

III – A ética social, elaborada nas nações protestantes, na Época Moderna, com o propósito

de fixar critérios para incorporação de princípios morais à sociedade.

IV – A ética do dever, formulada por Kant, que circunscreve o problema ético ao da fundamentação da moral, preconizando uma solução racional, sem recurso à divindade.

V – A ética eclética, que se propõe conciliar o racionalismo kantiano com a simultânea admissão de inclinações morais nos homens, adotadas pelos neotomistas.

VI – A ética dos fins absolutos, segundo o qual “os fins justificam os meios”, que sem abdicar dos pressupostos cientificistas [...] veio a ser encampada pelos marxistas.

VII – A ética de responsabilidade, proposta por Max Weber, que pretende fazer renascer a tradição kantiana, no que diz respeito à eliminação da dependência à religião [...]. (PAIM, 1992, p. 19-20).

Os modelos éticos expostos nos permitem perceber não só a importância da cultura, mas o tratamento que se dá às questões da moral a partir do posicionamento ético que a dimensiona. A moral corresponde ao conjunto de regras de conduta admitidas em determinadas épocas, podendo nesse momento serem consideradas como absolutamente válidas. Durante um grande período de nossa cultura ocidental as regras morais eram entendidas como os preceitos tornados válidos por inspiração religiosa. Isto ocorreu porque o destino histórico que teve a moral no Ocidente foi o da moral judaico cristã, sendo o Decálogo de Moisés considerado a primeira tentativa de delimitar-se a esfera da vida social. Mais tarde, na época Moderna, empreendeu-se um grande esforço para que a moral fosse válida por si mesma, independente das religiões.

O código moral cristão não representa um código racional, mas nele está o núcleo básico da moral ocidental que é o ideal de pessoa humana. Kant tentará sistematizar os diversos mandamentos do código, formulando o imperativo categórico de se tratar a pessoa como “fim e nunca como puro meio” (KANT, 1996, p. 92).

No estudo, na reflexão sobre o ideal da pessoa humana, aprofundamo-nos nas ideias que revestem a sua configuração ao longo das diferentes concepções éticas. Questões ligadas à liberdade, ao livre arbítrio, à responsabilidade, ao desejo, entre outras, são colocadas no bojo do conhecimento da pessoa humana.

No que diz respeito ao nosso estudo, temos que estar atentos ao orientar o aluno, a pessoa humana que carrega essas características, esses compromissos éticos, em busca de uma autorrealização que ocorre num processo permanente de interação dessa pessoa com as demais.

Rouanet (1992, p. 160) afirma que

[...] o indivíduo só existe em interação, mas essa pressupõe o reconhecimento da dignidade e integridade de cada participante. O homem tem direitos como indivíduo, que não podem ser cancelados pelos direitos da comunidade. Entre esses direitos do homem como indivíduo, e não apenas como membro da comunidade, está o direito à autorrealização, segundo seu próprio estilo e sua própria concepção de felicidade.

Nesta autorrealização do indivíduo está em jogo, a moral, como um conjunto de regras e normas que determina como deve ser o seu comportamento como membro daquela comunidade e a sua liberdade e consciência de aceitar essas normas. Isso significa que um ato só é propriamente moral se passar pelo crivo da aceitação pessoal da norma. À exterioridade da

moral contrapõe-se a necessidade de uma aceitação pessoal. A aceitação de um caráter social da moral como predominância nas decisões leva-nos a um dogmatismo e legalismo. Bornheim analisa a questão do sujeito e da norma, mostrando que na relação dos mesmos, num primeiro momento os dois termos se constituem “[...] como dois polos antitéticos, e que compete à tessitura das forças sociais convencionar entre alguma forma de equilíbrio; ou então reconhecer que o equilíbrio se faz difícil e mesmo impossível” (BORNHEIM, 1992, p. 247).

Bornheim diz que as mudanças existem, mas sempre elas estão indo em busca a uma consolidação; as normas, os valores morais têm uma duração muito maior que o próprio homem. O autor afirma que o sujeito, no fim da Idade Média e nos primeiros tempos da Modernidade, passa a desenvolver a autonomia – que ainda nos caracteriza – em contraponto a todo o teocentrismo da cultura anterior.

Para Paim (1992), a moral social muda através dos tempos e nos diferentes momentos da História temos alterações na relevância atribuída a determinadas questões. O autor afirma que nos nossos dias o homem das nações em desenvolvimento coloca como valor mais alto “[...] a conquista do bem estar material, enquanto o das nações desenvolvidas destaca a qualidade de vida” (*Idem*, p. 77).

Esta mudança, que vai ocorrendo à medida que o homem vai produzindo aqueles momentos históricos, apresenta-nos cada vez mais uma complexidade entre os seus valores pessoais, sua autonomia e as normas que a sociedade impõe. Bornheim fala de um mapeamento do projeto burguês que marca esse indivíduo moderno, no que ele afirma ser esse projeto “uma aventura em tudo inédita do individualismo, através da qual um homem novo é arrancado de suas raízes multimilenárias” (BORNHEIM, 1992, p. 248).

Entre as características desse projeto, Bornheim destaca: a autonomia, o trabalho, a propriedade privada, o capitalismo,

o conhecimento e a liberdade. Acredita que o homem, hoje, sabe situar-se dentro da totalidade da evolução histórica e se consegue ver não apenas como participando de uma determinada cultura ou determinado político, mas “ele se sabe agora pertencente à história da humanidade, do próprio envolver cósmico” (*Idem*, p. 260).

O que observamos, hoje, é que os indivíduos vão se rebelando contra as regras estabelecidas e provocando reações ao meio, através de mudanças. Para Paim (1992, p. 77), “as alterações na Época Moderna nos aspectos importantes da moral social ocorrem por consenso”.

Esta questão do consenso precisa ser trabalhada ao nível do indivíduo para que ele descubra sua participação, como indivíduo consciente, histórico, no processo de transformação da sociedade.

Em síntese, ao refletirmos sobre a Ética, sobre a moral, buscamos compreender melhor a fundamentação da conduta do indivíduo, procurando os subsídios necessários à formação e de sua cidadania. No momento em que há uma amplitude do espaço desse indivíduo, em termos de ação e decisão, discutir sobre aquelas questões torna-se tarefa indispensável no processo educacional. Arendt (1991) diz que “os homens vivem agora num todo global e contínuo” e que “cada homem é tanto habitante da Terra como habitante do seu país” (p. 262). Esta nova dimensão de perceber o “universo” do indivíduo leva-nos a meditar sobre a importância da educação, cada vez mais, em dotá-lo das condições básicas para que ele, ao fazer parte desta totalidade, possa de fato sentir-se consciente nesse todo. Por certo, ele necessitará de um referencial ético e de uma conduta moral para conviver com o seu tempo histórico.

A maneira de ver este mundo, de nele pertencer, vai exigir, também, uma nova “leitura” de suas ações nesse contexto. Como diz Calvino (1990, p. 19): “preciso considerar o mundo

sob outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos”.

Cabe lembrar também, neste tópico da reflexão do problema ético, sobretudo em termos de Ética Social – que é a dos direitos e deveres do homem em relação à comunidade –, a questão dos Códigos de Ética que representam a normatização de determinadas áreas, em termos de desempenho individual, configurando-se numa conduta específica, a partir de valores eleitos por um segmento da comunidade.

## Ciência

A Ciência também se constitui numa área de estreita relação com a Orientação, principalmente se considerarmos que a Orientação, no seu processo de ajuda ao indivíduo, tem um compromisso de promover as condições onde se instala e se desenvolve o pensamento desse indivíduo.

A forma de pensamento mais dinâmico que existe é a Ciência. No plano epistemológico, a Ciência surge como um saber geral e sistematizado da realidade, com um determinado objetivo formal, e deve satisfazer algumas condições que a caracterizam, através de um método próprio. As ciências exercem um peso significativo e uma importância própria na cultura e nas sociedades contemporâneas. A cultura e a civilização do mundo moderno encontram, efetivamente, no desenvolvimento das ciências e da técnica nelas fundadas, uma das mais importantes e fundamentais características que as distinguem das culturas e civilizações dos séculos passados. Os progressos da técnica, viabilizados pelo desenvolvimento da Ciência Moderna, podem instigar toda a gama dos valores humanos que o homem carrega, tendo uma repercussão muito maior em termos sociais, a partir dos seus efeitos morais e sociais.

O conhecimento científico é uma conquista recente da humanidade, uma vez que a Ciência surge quando começa se desvincular da reflexão filosófica. O método científico, na concepção que se entende hoje, surge na Idade Moderna, e o que se identifica de mais significativo é a nova concepção de saber que ele nos apresenta. Os novos tempos são marcados pelo racionalismo, que se caracteriza por uma valorização da razão, pelo saber cada vez mais dinâmico e específico para o domínio da totalidade de outros saberes e pelo conhecimento que ocorre a partir do surgimento de novas ciências.

Ferrater Mora define Ciência como: “[...] um modo de conhecimento que procura formular mediante linguagens rigorosas e apropriadas... leis por meio das quais se regem os fenômenos” (MORA, 1982, p. 56).

Em termos contemporâneos, no que se refere à Ciência, observa-se, como diz Japiassu (1975), um cientificismo muito poderoso e autoritário, uma vez que, subvertidas por interesses políticos e econômicos, a Ciência e a técnica, deixam de cumprir seu papel verdadeiro. O conhecimento científico estaria, então, sendo um objeto de reflexão no que tange à contribuição que ele permite à humanidade e à forma como esta mesma humanidade se conduz frente aos novos conhecimentos.

Entre as características do conhecimento científico podemos identificar: o seu caráter fatural (parte dos fatos, dos dados e sempre retorna a eles); o seu caráter de transcendência dos fatos (coloca-os de lado e produz fatos novos para explicá-los); a sua abordagem analítica (de decomposição dos elementos que compõem o fato); a sua dimensão especializada; o seu domínio claro e preciso; o seu aspecto da comunicação (a linguagem científica comunica informações para as pessoas); o método empregado; a sistematização utilizada (uma ciência não é um agregado de informações desconexas, mas um sistema de ideias ligadas logicamente entre si); a possibilidade de generalização; a normatização legal (busca leis na natureza e na cultura,

aplicando-as depois); a forma explicativa (tenta explicar os fatos em termos e leis e as leis em termos de princípios); o seu caráter preditivo (ela prevê acontecimentos futuros).

Caminhamos, hoje, na história do próprio pensamento científico, a identificar uma ruptura entre o conceito moderno de racionalidade e ao surgimento de um aspecto dialético do pensamento. A concepção clássica de Ciência implicava numa dimensão cumulativa, em que novos resultados são somados aos anteriores, complementando-os; a concepção dialética do desenvolvimento do conhecimento científico, tal como foi proposta por Hegel e aceita por Marx e vários outros pensadores a partir do século XIX, fez a ciência tornar-se muito mais “transformadora” do que cumulativa. As novas dimensões da Física no século XX, por exemplo – tanto a do aspecto da relatividade, como a de cunho teórico–quântico – se apresentam muito mais transformadoras, nas suas implicações e afirmações, do que cumulativas nos seus resultados.

À medida que a Ciência foi fazendo esse caminho, que tornou possível fazer previsões e transformar o mundo, ela foi desprezando outras abordagens da realidade, como o mito, a religião, o bom senso, a vida afetiva e a Filosofia. Por outro lado, há um mito sobre a neutralidade científica, como diz Japiassu (1975), que nos faz refletir sobre as questões da Ciência enquanto um saber neutro e do papel do cientista na discussão do uso político de suas descobertas. Neste tópico sobre Ciência, neste presente estudo, não se constitui objetivo primeiro um aprofundamento sobre esta temática, no que diz respeito ao seu conteúdo e às diferentes posturas que assume, principalmente com as novas orientações do conceito de Ciência, dos critérios de certeza, da relação entre ciência e realidade, assim como da validade dos modelos científicos. Por certo, este caminho nos levaria à análise dos postulados de Popper, da contraposição assumida por Thomas Kuhn, e das propostas conciliadoras apresentadas por Lakatos e Feyerabend. O que

se pretende, com a análise sobre dados relevantes neste estudo, entretanto, é tentar mostrar a importância desta área no desenvolvimento das atividades da Orientação, em especial junto ao aluno. E por quê?

1) Para mostrar o papel da ciência, da necessidade do método científico, da concepção do mundo, das características da ciência e dos avanços da tecnologia advindos desta Ciência. Nesse sentido, convém refletir sobre o desenvolvimento tecnológico, possibilitado pela Ciência e abstraído de um sentido de humanização; até que ponto a técnica está a serviço do homem, ou o homem é que dela se torna escravo. Pretende a Orientação, junto ao aluno, trazer os questionamentos que o desenvolvimento tecnológico impõe ao homem e, por outro lado, discutir a necessidade de se ter a Ciência como aliada no que tange às questões do progresso e do desenvolvimento da humanidade.

2) Para evidenciar o papel das Ciências Humanas, do seu objeto e das dificuldades que ela encontra em se constituir uma Ciência. Entre esses obstáculos, encontramos a questão da subjetividade e da própria liberdade humana. Este quadro advém na medida em que o homem é o sujeito e o objeto desta ciência. O homem busca entender-se a partir do referencial histórico-cultural que o produziu. E nessa área das Ciências Humanas, assume um papel significativo, além da história já detectada, a questão da linguagem que se constitui, para Japiassu (1982), numa contraciência que integra os diversos componentes – pseudocientíficos – das ciências humanas. Esta linguagem que vai me permitir a comunicação, e permitir ao aluno que oriento “traduzir” as leituras que ele faz do mundo, expressando-se a partir dos conceitos que ele tem da realidade, e representar um papel de suma importância – além do seu papel específico – no contexto da Orientação Educacional. Neste momento, possibilita-me a linguagem caminhar na busca de melhor exatidão da conduta do aluno. Retorno a Calvino (1992, p. 72),

quando ele define exatidão como “[...] uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico e em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação”.

Há que se voltar, ou melhor, estar ao lado da Ciência para compreensão dos fenômenos da natureza, para obter maiores informações e agir, enquanto educador que transita na área das Ciências Humanas, desenvolvendo o referencial necessário para a qualificação e desenvolvimento do aluno.

## Educação

No mundo de hoje, talvez a Educação seja o problema mais significativo que temos, uma vez que ela está comprometida com todas as outras áreas e os outros segmentos que compõem o tecido social. Dela faz parte a realidade, onde o indivíduo se educa, e o próprio indivíduo no seu processo de educar-se. Inúmeras são as definições e conceituações sobre Educação que estão diretamente relacionadas à Filosofia que delinea os seus objetivos. A Educação é, geralmente, considerada um empreendimento moral. Sucupira (1980, p. 29) afirma que

[...] o conceito de educação é inevitavelmente teleológico, valorativo e normativo, pressupondo alguma concepção ideal do ser humano... Toda a educação se move na tensão polar das categorias: natureza e liberdade, facticidade e sentido, ser e dever ser.

Os significados do *ser* de do *dever ser*, principalmente, precisam ser clarificados e precisos na Orientação Educacional; há necessidade de entendermos o conceito de Educação, a Filosofia da Educação que sustenta o processo, porque é a partir dela que se instaura a Orientação, na finalidade de auxiliar os

objetivos educacionais. Se para Aristóteles a Educação teria a função de promover a aquisição da virtude (*aretê*) ou do bem moral, podemos encontrar em Durkheim a conceituação de que a Educação é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não estão preparadas para a vida social. A diversidade de conceituações permite-nos observar o encaminhamento da questão educacional ao longo de um processo histórico, assim como, a relação da Educação com a sociedade, em termos de expectativas, interesses e valores, a partir de suas dimensões políticas, econômicas, sociais e éticas.

A Educação envolve os valores que emergem da sociedade e os que decorrem da proposta do educador; esses valores não são vistos como alguma coisa que se quer ou não, mas como um dever ser, no sentido de uma dimensão maior que se caracterize como legítima e pertinente. O elemento ético permeia todo o processo educativo, sendo que a situação identificada por alguns como crise na educação, na verdade pode ser identificada como uma crise de valores na sociedade.

Nesta crise estão colocados os problemas da própria sociedade e da cultura em que se instala a Educação. É por meio da Educação que o indivíduo será levado a compartilhar da totalidade dos acontecimentos que existem na sociedade. No caso da nossa Educação, temos que nos deter no conhecimento da sociedade brasileira, dos fatores socioculturais que interferem no processo educativo. Não podemos falar em Educação sem falar da política da e na Educação advindas da sociedade; sem falar na Filosofia da Educação brasileira, cujas raízes, como diz Capalbo (1980) estão no humanismo de inspiração pragmática e utilitária. Uma Educação emancipatória realiza-se no enfrentamento prático da questão dos valores e da questão da coordenação dos planos para a ação coletiva, da formação da vontade política.

A temática – Educação – exposta neste estudo tem por objetivo ressaltar (o que diríamos, o óbvio) a interdependência

desta área com a Orientação. Como não se trata, aqui, de uma análise mais profunda da Educação, gostaríamos de salientar, entretanto, alguns tópicos de reflexão que, no seu desdobramento, poderão receber a parceria da Orientação na melhor obtenção de seus objetivos, para compreendê-la e efetivá-la.

1) A Educação analisada sob a luz de determinados princípios que a concebem como um “sistema” na realidade brasileira. Toda a situação da efetividade da Educação estaria aqui colocada com a verticalidade e horizontalidade dos seus segmentos de ensino e a relação dos mesmos com a sociedade.

2) A Educação trabalhada num determinado contexto que envolve os valores que emergem desse contexto, os princípios éticos que regem a conduta dita como “desejada e satisfatória” por essa sociedade. Aqui acreditamos que resida uma grande contribuição da Orientação na reflexão, junto aos alunos, dos valores que perpassam nesta sociedade.

3) A Educação do ponto de vista da moral. O que significa uma Educação moral? Qual o papel da Escola na definição de suas regras, de seus códigos de conduta? Como se ajuda a formar uma consciência crítica? A questão da autonomia e da liberdade do sujeito moral está muito presente nesta situação.

4) A Educação como um objeto amplo de debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que vão interferir na formação dos educadores. Hoje, o discurso pedagógico reveste-se de total coerência e profundidade; a prática, porém, apresenta-se distanciada destes princípios, tornando-a ou improdutiva ou aquém do desejado.

5) A Educação tem dificuldades em estabelecer seus valores em virtude da crise de valores existente em todas as instituições sociais. Na medida em que, na nossa sociedade, valoriza-se o imediatismo, o “levar vantagem”, o papel da Educação é de suma importância na discussão desses valores. Este tópico nos remete para o aprofundamento da questão da moralidade pública na sociedade brasileira – se temos um modelo de

moral social do tipo consensual, como diz Vélez-Rodríguez (1990) e suas implicações com a Educação.

6) A Educação e suas relações com o desenvolvimento das outras ciências, em termos da sua atualização e revisão de seus próprios objetivos.

7) A Educação e os meios de comunicação, no que diz respeito à (des)(in)formação que os mesmos produzem, assim como da utilização desses recursos para melhor produtividade de seus alunos.

8) A Educação e a questão do imaginário social. Isto nos faz pensar sobre a realidade em que ocorre esta Educação, onde a razão e a emoção estão presentes “[...] imbricadas, e não há como dicotomizá-las”, diz Teves (1992, p. 96). Neste tópico, a reflexão passa pela questão das representações reais e imaginárias do aluno, a questão das vontades, dos desejos, etc., que vão se direcionar para o estabelecimento da autoestima do indivíduo, nossa área conhecida, em Orientação. Capalbo (1992) diz que a Educação atual faz pouco apelo à consciência imaginante, sendo que ela prioriza mais a memorização dos conteúdos. Afirma Capalbo (1992, p. 216): “com isto deixa de fazer apelo para a consciência imaginante que é a espontaneidade, liberdade e criatividade”.

9) A Educação na formação dos aspectos cognitivos e afetivos. A discussão passa pela construção da parte afetiva do indivíduo, como forma de vivenciar suas próprias emoções, trabalhando seus sentimentos em unidade com os conhecimentos.

10) A Educação e a (pós) modernidade. Aqui colocada, esta reflexão para pensar no seu papel frente à (pós) modernidade onde coexistem valores, práticas e comportamentos, remanescentes de outras formas de organização, mas que prenciam uma nova ordem. Este tópico possibilitaria rever todas as funções de uma gestão educacional que deverá encaminhar suas questões em “tempos modernos”. A questão do sucesso escolar, a evasão dos alunos, a marginalidade educacional, a

educação informal, educação e trabalho, entre tantos outros tempos, teriam seu espaço para reflexão, não só da situação existente, mas uma viabilização consciente para esta modernidade. Quem sabe, pudéssemos chamá-la de Educação: A Utopia da Esperança.

## **○ encontro da orientação educacional concluindo**

As conclusões que foram ocorrendo no desenvolvimento desse estudo, em alguns momentos, já foram até explicitadas ao longo de observações feitas na discussão dos temas apresentados. A importância da Educação, enquanto um valor em si mesmo, originou esta análise que realizamos, que neste momento não pretende “terminar” o debate sobre os assuntos expostos, mas sim “concluir” com um encontro desses temas na Orientação Educacional. Seria, pois, um encontro da Orientação. Um encontro marcado.

O que pretendemos mostrar é a estreita ligação das áreas apresentadas para o trabalho da Orientação Educacional, enquanto esta compartilha e ajuda o aluno no seu processo de desenvolvimento, favorecendo-o a construção de conhecimentos, a conscientização de seus sentimentos de forma a torná-lo um cidadão crítico. Nesta observação estão sendo “mobilizadas” as questões relacionadas ao autoconhecimento, em busca – se possível – de sua autorrealização.

A Ética como nuclearização de toda a gama da sociedade, da Educação e da própria Ciência, servirá para propiciar ao aluno as posições a serem tomadas na sua conduta, no seu processo de escolha, na sua postura social. Com a clarificação dos valores emergentes de uma sociedade, com a reflexão dos princípios éticos que a dimensionam e a estruturam, o aluno poderá ter melhores condições para refletir e discutir os valores da verdade, da liberdade e da responsabilidade.

A Ciência, enquanto um conjunto organizado de conhecimentos relativos a uma determinada área – seja ela humana, física ou social – nos permite elucidar, junto ao aluno, a questão do que seja a observação, a experiência dos fatos e o próprio método científico. A discussão das tecnologias, num sentido de sua utilização pelo homem, por certo faz parte desse concerto de reflexões que inclui a relação da Ciência e da Ética. Não apenas a atividade pedagógica possui uma dimensão ética, mas, também, o fazer científico, o processo de aprendizagem e de ensino do fazer científico.

A Educação, por fim, estando comprometida com os atos humanos, irá levar ao aluno – objeto e objetivo dessas ações – o entendimento do que sejam os conhecimentos, os valores, as crenças, os mitos, os desejos, os interesses e as necessidades. A Educação acompanhando e interferindo na própria história e, por conseguinte, na história que o aluno produz, poderá e deverá promovê-lo a ser um agente mais crítico e consciente – pelo saber e poder – na transformação da sociedade, e, portanto, na sua própria transformação individual. Um ser que pensa, que age, que constrói, que se emociona e que, por certo, há de se juntar aos demais na busca de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

A Orientação não prescinde, pois, dessas áreas para a implementação de sua tarefa. Se é complexa sua prática, há que se ter maiores fundamentos teóricos para que ela se efetive. Isto é um desafio, enquanto a Orientação Educacional se debruça em ajudar o aluno como pessoa humana. Este é um valor, a fonte dos valores para Educação.

E, para concluir... há um retornar ao início das reflexões, um retomar de novas posições e, para tanto... há que se começar tudo, outra vez., com outros estudos, com novas pesquisas.

## Referências

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1991.
- BARRETO, Vicente. Ética e Sociedade. *Presença Filosófica*. Rio de Janeiro 4(4): 68-75, out/dez, 1980. *Ética Hoje*, v.1.
- BARROS, Roque Spencer Maciel. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, EdditorialGrijalbo, 1971.
- BORNHEIM, Gerd. *O sujeito e a norma*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BUNGE, Mario. *La ciência, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veintre, 1973.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Trad. Estela dos Santos Abreu; Claudio Santos. Campinas: Papirus, 1991.
- CAPALBO, Creusa. Filosofia da Educação Brasileira. *Ciências Humanas*. Universidade Gama Filho, IV (12): 17-22, jan/mar, 1980.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos filosóficos do imaginário. In: TEVES, Nilda (org.). *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educação para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRINSPUN, Mírian, P. S. Z. *O espaço filosófico da Orientação Educacional na realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A Ética social e a Orientação Educacional*. Rio de Janeiro: Mimeo, 1993.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A Filosofia radical*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

- \_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.
- KREMER- MARIETTI, Angèle. *A Ética*. São Paulo: Papirus, 1989.
- MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- NAGEL, Ernest. Ciência: natureza e objetivo. In: NAGEL; ERNEST et al. *Filosofia da Ciência*. São Paulo: Cultrix, s/d.
- NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PAIM, Antonio. *Modelos éticos*. São Paulo: Ibrasa, Curitiba, Editora Universitária Champagnat, 1992.
- \_\_\_\_\_. Os problemas da moral social contemporânea. *Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, IV (15): 6-9, out.-dez./1980.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos morais da cultura brasileira. *Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, II (5): 5-7, abr.-jun./1978.
- REALE, Miguel. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 1988.
- REBOUL, Olivier. *Les valeurs de l'éducation*. France: Presses Universitaires de France, 1992.
- ROUANET, Sergio Paulo. Dilemas da moral iluminista. In: NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- SARTRE, Jean Paul. *O existencialismo é um humanismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- SPRANGER, E. *Formas de vida*. Trad. Ramón de la Serna. Madrid: Revista de Occidente, 1966.
- SUCUPIRA, Newton. Ética e educação. *Presença Filosófica*. Rio de Janeiro, VI (4): 28-42, out.-dez./1980. Ética Hoje.
- TEVES, Nilda (org.). *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.
- TEVES, Nilda. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

VÉLEZ RODRIGUES, Ricardo. Ética y Política em la cultura brasileña. *Revista Universidad de Medellin*. Medellin, n. 55, jul.-set./1990.

**Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun**

Pedagoga (PUC-RJ). Orientadora Educacional (UERJ). Doutora em Filosofia (UGF). Atualmente é professora aposentada (UERJ); desenvolve a pesquisa *Culturas Juvenis*.

**Patricia Maneschy**

Pedagoga (UFRJ). Doutora em Educação (UERJ). Professora Adjunta e Pesquisadora no Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ/ FAETEC/ RJ). Professora, Pesquisadora e membro do NDE da Associação Educacional Dom Bosco (AEDB/ Resende).



# Das tradições africanas à serenata de Conservatória: um projeto de extensão interdisciplinar

---

**Idemburgo Frazão**

**Jaqueline Pinheiro Lima**

**José Geraldo da Rocha**

*Só os artistas podem remontar a trajetória e  
recompor o contorno borrado das imagens, de-  
volvendo-nos sua nitidez.*

Eclea Bosi

## **Introdução**

O presente estudo expõe algumas das reflexões resultantes de um grande exercício de ação e interlocução interdisciplinar e dá ênfase a questões relativas à “serenata de conservatória” – evento que ao longo de décadas tem encantado centenas de pessoas, em sua grande maioria, idosos –, refletindo sobre a importância da memória como mecanismo de “ação cultural”, ou como recurso, para lembrar os estudos de George Yudice. O eixo das discussões aqui implementadas está centrado nas reflexões sobre o desenvolvimento social e econômico de uma região que, no passado, teve como principal atividade econômica a produção

do café e que, hoje, tem como importante fonte de arrecadação, o turismo. Tais discussões integram estudos sobre o Projeto de Extensão e Pesquisa coordenado por um dos autores do presente artigo, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ), denominado *Estudo das relações das representações sociais das manifestações musicais com o cotidiano de Conservatória, Ipiabas e Região*.

A permanência de um importante “clima” histórico, remanescente do período áureo das plantações de café, marcadamente presente nas fachadas dos casarios e nos eventos realizados no Distrito de Conservatória, tem atraído turistas e impulsionado o desenvolvimento cultural e econômico na região estudada. Atividades que remetem os visitantes a lugares e sabores que vão do aroma do café dos tempos antigos ao som das melodias dolentes da “Era do Rádio” fazem da memória um elemento especial. Há nesse instante, para quem viveu aqueles momentos, uma viagem no tempo, no seu tempo, no tempo da memória. Como afirma Eclea Bosi (2003, p. 53): “a memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura, pelo indivíduo”. As fazendas habitadas pelos famosos Barões do Café com seus inúmeros escravos, as praças e os casarios, que se tornariam definitivamente passado(s), se renovam, tornam-se presente(s).

Hoje esse cenário bucólico é o local onde se desenvolvem atividades que vêm atraindo enormes quantidades de visitantes. A serenata de Conservatória e outras manifestações culturais (como o jongo e a capoeira) desenvolvidas nos municípios de Valença e Barra do Pirai são atividades culturais que se transformaram, ou podem se transformar (no caso de Ipiabas), em importantes meios de desenvolvimento cultural e econômico, trazendo inúmeros benefícios para a região.

A primeira parte do presente artigo é constituída pela apresentação do projeto, de seu contexto, de alguns pressupostos teóricos e de parte da metodologia aplicada. Busca-se

ainda apontar algumas características básicas de cada uma das localidades trabalhadas. Em seguida, é aprofundada a discussão sobre a memória e as práticas culturais locais, com ênfase na serenata de Conservatória em seus diversos aspectos e desdobramentos. Por fim, procura-se trazer algumas contribuições ao campo dos estudos da “palavra cantada” em diálogo com a problemática da memória, da cultura e do desenvolvimento local.

### **Memória de um projeto de extensão interdisciplinar**

O projeto de extensão e pesquisa aqui destacado foi desenvolvido entre os anos de 2010 e 2012 e composto por várias etapas, divididas em pesquisas documentais e de campo. Em um estudo realizado a partir da análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo, coletados através dos questionários, das entrevistas com comerciantes, hoteleiros, moradores, estudantes e professores e moradores, discutiram-se as relações da memória com o desenvolvimento de atividades culturais e turísticas dos distritos de Conservatória (Município de Valença) e Ipiabas (município de Barra do Piraí). A análise dos dados foi realizada à luz de estudos teóricos sobre memória, identidade, poesia, música, teologia, dentre outros. Como já se antecipou, o trabalho desenvolvido tem uma forte natureza interdisciplinar, contando com a participação de três pesquisadores da área das Ciências Humanas: Literatura, História e Teologia. O projeto de pesquisa e extensão citado permitiu que se percebessem, além da utilização da memória enquanto recurso, a profundidade e a importância das discussões sobre a interdisciplinaridade, pois as pesquisas documentais e as atividades de campo realizadas mostraram como o diálogo interdisciplinar permite que haja uma maior abrangência nas ações que visam ao desenvolvimento (social e cultural) de importantes regiões do Brasil. A interdisciplinaridade, por sua própria natureza, transforma-se

em um potente instrumento na busca de auxiliar atores sociais e grupos a atingir suas metas, sejam elas culturais, econômicas, educacionais, artísticas, turísticas, ou qualquer outra.

Por meio da coleta de informações e do trabalho com oficinas nas instituições de ensino de Ipiabas e Conservatória, foram estudados aspectos da memória coletiva, tendo como focos temáticos a seresta e a serenata. Justifica-se o ponto de partida do projeto na música por ser Conservatória considerada a “Capital da seresta e da serenata”. Torna-se importante destacar, aqui, que de acordo com os seresteiros e estudiosos locais, a seresta se diferencia da serenata pelo fato de que a primeira se realiza em recintos fechados, enquanto a segunda (mais propriamente a peculiaridade de Conservatória) se relaciona ao cortejo musical noturno, que vai pelas ruas interpretando canções de amor, sem acompanhamento de instrumentos de percussão.

Uma das peculiaridades das atividades realizadas foi a de trabalhar, no projeto, com questões culturais, envolvendo jovens e idosos, visando à reflexão sobre as identidades e sua íntima relação com a memória e com a cultura. A problemática da memória foi aprofundada levando em consideração o estudo das histórias contadas, da “rememoração” dos idosos e das perspectivas dos jovens a partir da exposição da importância da tradição cultural para o desenvolvimento da região, não apenas em termos econômicos, como educacionais e culturais.

A partir dessa visão, a memória é entendida aqui, principalmente, como ponto de partida para a criação de atividades de geração de renda. O turismo tem sido o campo que mais tem aproveitado essa característica da memória enquanto recurso (YUDICE, 2004). A memória coletiva influencia a memória individual (HALBWACHS, 2006), e é nessa relação entre o individual e o coletivo que a “tradição” se construiu na região. Tal fato se deu a partir, principalmente, do trabalho de dois seresteiros, os irmãos José e Joubert Borges, realizado ao

longo de décadas. Ao fundar o Museu da Seresta em sua própria casa, o seresteiro José Borges criava um “local” para a memória da seresta e da serenata (MAGNO, 2005, 2011). Nesse “local de cultura” a memória armazenada não apenas auxiliou na preservação das canções do passado, como atuou como impulsionadora do desenvolvimento econômico de Conservatória e do seu entorno (*Idem*).

Em Conservatória, em suas procissões sonoras noturnas (as serenatas), as “memórias” “se encontram” nas canções que remetem os idosos aos seus ídolos do passado, às suas canções prediletas (ver MAGNO, 2005). O passado, “reinventado”, traz para o presente, nas vozes dos seresteiros, passagens importantes, guardadas na memória dos que seguem o cortejo musical (ver BOSI, 2003). Para aqueles que adicionam as lembranças dos áureos tempos do rádio e, mesmo na releitura das modinhas do século XIX, o cortejo os leva muito além dos logradouros da “capital da serenata”. Os visitantes viajam, portanto na memória, com a memória, ao encontro da memória.

## Os recursos da memória

Em Ipiabas, a “memória-em-ação” tem seu lugar nas tradições afrodescendentes, nas festas e celebrações que buscam manter vivas as práticas ancestrais. No caso específico desse distrito de Barra do Piraí, o projeto se concentrou na tentativa de demonstrar, através de algumas ações específicas, como a população poderia utilizar elementos da tradição cultural africana como ponto principal das (poucas) atividades culturais realizadas no local. Principalmente, tentou mostrar evidências de que a identidade de toda a região de Barra do Piraí (assim como a de Valença) possui um imenso manancial de elementos culturais e que a memória precisa ser preservada, inclusive para, caso se entenda ser necessário, transformar-se em atrativo

turístico – mas não apenas para isso. Uma baixa autoestima é percebida, de certa maneira, nas atitudes dos atores sociais da região, no que diz respeito aos aspectos identitários locais, exatamente por não se enxergar que certas práticas culturais familiares, tidas como pouco importantes (ou, mesmo, nefastas) são, em realidade um tesouro cultural precioso.

Como se pôde demonstrar, através das afirmativas acima, o projeto em questão facilita o aprofundamento de reflexões acerca das discussões sobre a abrangência da atuação da memória na contemporaneidade e da importância do trato responsável e cuidadoso das instâncias saudáveis da interdisciplinaridade para a realização do próprio projeto. As pesquisas e as atividades realizadas mostraram que, além do diálogo interdisciplinar, que permitiu que houvesse uma maior abrangência nas ações do Projeto, a problemática da memória enquanto recurso é um fator preponderante para a dinâmica social local. As manifestações culturais e musicais, o jongo, a capoeira, a serenata, a poesia, as perspectivas econômicas e políticas, dentre outras, fazem parte de um mesmo conjunto de questões, tais como a do desenvolvimento cultural e econômico das regiões implicadas e da manutenção da memória como um dos elementos fundamentais nesse contexto.

A serenata de Conservatória promove o desenvolvimento de inúmeras espécies de atividades geradoras de recursos econômicos. A cultura e a memória podem ser ativadas como recursos tanto para a continuidade das atividades econômicas (bares, pousadas, lojas, etc.), que geram emprego e renda para a região, quanto para a manutenção das “procissões” das músicas românticas do passado, que caracterizam a serenata, dando continuidade a uma tradição inventada (HOBSBAWN, 1984) ou ainda na formação das novas gerações de seresteiros.

A ação da memória pode impulsionar a ação da cultura. Para lembrar discussões como as mantidas por George Yudice em seu *A conveniência da cultura*, pode-se refletir sobre a utilização

da memória, como se faz aqui, como “recurso”. Como afirma Yudice (2004, p. 17):

A noção de cultura como recurso pressupõe seu gerenciamento, uma perspectiva que não era característica nem da alta cultura nem da cultura cotidiana no sentido antropológico. E para complicar ainda mais a questão, a cultura como recurso circula globalmente, numa velocidade crescente.

Entendendo que se deve ter em mente que as questões dos “usos” e da “conveniência da cultura” não podem ser dissociadas da reflexão sobre a ética na cultura e acerca de outros problemas complexos inerentes a esses debates, o projeto aqui destacado também tem como uma de suas frentes de reflexão e ação a intenção de auxiliar os atores sociais locais a pensar na importância de sua atuação enquanto atores culturais. Mas sabe-se que atores sociais em geral, interessados na problemática da cultura, enfrentam problemas muitas vezes difíceis de superar, principalmente no que diz respeito a aspectos sociais e econômicos. “Nem sempre é fácil fazer com que ambos os aspectos – sócio-políticos e econômicos – de gerenciamento cultural cheguem a um acordo sem problemas ou contradições” (YUDICE, 2004, p. 14).

Um exemplo das imensas dificuldades que gestores culturais ligados à cultura de matriz africana têm encontrado para tornar a cultura motor de desenvolvimento<sup>1</sup> em alguns locais do Brasil está na ignorância de muitos dos atores sociais no que diz respeito à importância de sua herança cultural africana. Os tesouros culturais do distrito de Ipiabas são pouco perceptíveis

---

1 O conceito de desenvolvimento trabalhado nesse artigo extrapola o campo econômico, diz respeito ao desenvolvimento social e humano, que tem em seu interior a questão econômica, mas não se restringe a ela.

e se ocultam principalmente na pouca importância que tem sido dada à memória, aos elementos herdados da cultura dos povos da África – que foram forçados a viver na região, depois, abandonados pelos senhores com o fim da escravidão e, nessas terras, construíram suas vidas, montaram suas famílias e partilharam suas heranças.

Em recente encontro internacional de especialistas em política cultural, uma funcionária da UNESCO lamentou o fato de que a cultura é invocada para resolver problemas que anteriormente eram da competência das áreas econômica e política. No entanto, ela prosseguia, o único meio de se convencer os líderes governamentais e empresariais de que vale à pena apoiar a atividade cultural é argumentando que ela reduz os conflitos sociais e promove o desenvolvimento econômico. (YUDICE, 2004, p. 13)

Valença e Barra do Piraí têm, em seu entorno, um grande e pouco conhecido manancial de memória das heranças culturais dos escravos africanos (LIFCHITZ, 2011). As duas localidades aqui estudadas desenvolvem poucas atividades relacionadas à memória das tradições herdadas dos ancestrais africanos, cabendo destacar a existência de algumas importantes e “heroicas” ações e reflexões praticadas por parte dos professores das instituições de ensino locais (não apenas os historiadores), com destaque àqueles ligados, de alguma maneira, às paróquias da região. As dificuldades em desenvolver atividades relacionadas à cultura africana passam tanto pelos preconceitos raciais e sociais enraizados, quanto pela visão negativa de alguns grupos religiosos em relação às práticas culturais de matriz africana, não apenas na região estudada, como em outras partes do país.

O conflito de religiões afro-brasileiras e neopentecostais alcançou, em algumas regiões do país, tal grau de intensidade que alguns autores chegaram a falar em “batalha espiritual”, “guerra religiosa popular urbana” ou ofensiva pentecostal, assumindo diferentes variantes que iriam da recusa ritual até ataque contra terreiro” (*Idem*, p. 152).

Um mestre de capoeira que ministra aulas em Ipiabas, em conversa com o coordenador do Projeto, mostrou ser a questão da religião um sério entrave para o desenvolvimento do seu trabalho. Na comunidade do Imbé, estudada por Lichitzs, uma “moradora relata que quando houve uma apresentação de capoeira num dos eventos da Fundação Palmares, alguns moradores que frequentam a Assembleia de Deus foram embora” (*Idem*, p. 155). O grave problema aqui apontado tem se tornado um forte entrave ao desenvolvimento pleno das atividades culturais, impedindo, inclusive, que se percebam as dimensões, a diversidade e as complexidades da cultura. Como afirma Yudice, para a maioria das pessoas, a cultura

[...] não evoca a mesma urgência no combate à ameaça de morte, embora seja verdade que muitos lamentam a devastação que o turismo “*fast food*” [comida rápida] e as indústrias de entretenimento global provocam nos estilos de vida tradicionais (YUDICE, 2004, p. 14).

## A memória da palavra

O desenvolvimento das regiões aqui destacadas, atualmente, tem como principal propulsor a memória, mas não apenas a memória social, em si mesma, mas um de seus desdobramentos

do trabalho com as composições musicais. É importante, portanto, refletir sobre aspectos relacionados à “memória da palavra cantada”, mais especificamente. A esse respeito, devem-se destacar, nesse momento, as atividades de um projeto importante, em termos de preservação da memória, que existe em Conservatória desde 2005. Denomina-se “Conservatória Meu Amor” e é desenvolvido pelas seresteiras (e professoras de serenata) Marluce Magno e Elenice Lessa. Dentre os desmembramentos das atividades desse projeto estão as aulas de serenata. Um grupo de alunos advindos das duas instituições educacionais públicas de Conservatória reúne-se com as professoras, às sextas-feiras, na Praça Getúlio Vargas, no centro histórico de Conservatória, para aprender a cantar canções consagradas do passado.

Há, entre as composições do repertório da serenata de Conservatória, algumas que remontam ao século XIX, como é o caso das obras de Carlos Gomes. Além dos alunos, os passantes também participam da atividade realizada em praça pública. Ao ensinar canções do passado, simultaneamente, as professoras levam seus alunos a conhecerem elementos contidos nas composições que fazem parte de um outro momento e de outros gostos musicais. Ao longo do tempo, essas canções são memorizadas, juntamente com as informações a elas inerentes. À memória individual, à captação dos ensinamentos pelos alunos das aulas na praça, são adicionados, direta ou indiretamente, elementos da vivência dos seresteiros. Não se trata apenas da apreensão do conteúdo de uma disciplina, como ocorre em qualquer escola. Aspectos da identidade local, a importância da serenata para os moradores e principalmente a maneira como os seresteiros e o público se comportam e se comportavam no passado são enfocados também.

Como se vê, os alunos aprendem não apenas a cantar, mas a “vivenciar” as músicas, sendo informados de como se “vivenciava” a serenata. As aulas, em si mesmas, são aulas de

lembranças. Sabe-se que a lembrança é um dos fatores principais da educação e fundamental para inúmeras disciplinas, principalmente da História, da Literatura, do Direito. A memória individual é impregnada pela memória coletiva. O passado povoa o presente, consciente e/ou inconscientemente. Como afirma Halbwachs (2006, p. 31), “para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível”. Mas, no caso da serenata, elementos da “memória coletiva” servem como material indispensável. É simultaneamente mecanismo de lembrança, que serve à educação e a outras disciplinas; e parceira inseparável da música, na serenata. A memória faz da música a principal base de atração turística na pequena localidade. Isso se dá, principalmente, por ser a lembrança de momentos importantes do passado uma “companhia” de vida. A memória é um aspecto fundamental da vida dos idosos, sendo a rememoração, um exercício vital.

Voltando às aulas propriamente ditas, não se trata, ratifica-se, apenas de memorizar melodias e letras, mas também de conhecer os “quês” e “porquês” das manifestações musicais que envolvem e atraem inúmeros visitantes, todas as semanas.

## A palavra da serenata

Pode-se, a partir da apresentação de aspectos relevantes que envolvem as aulas de serenata de Conservatória, refletir sobre a relação das mesmas com a educação, com a memória da música e com a identidade local. Tais reflexões já vêm sendo realizadas tanto em alguns textos publicados a partir das pesquisas do projeto (aqui destacado) quanto através das disciplinas do Mestrado em Letras e Ciências Humanas da Unigranrio. Mesmo tratando da importante interferência da memória individual na memória coletiva e da relação desta com a identidade

desse distrito de Valença, no estado do Rio de Janeiro, não se trata, aqui, de demonstrar apenas a importância das aulas de serenata com a memória pelo viés da música, da melodia cantada, mas também da palavra interpretada.

A “palavra cantada”, na serenata, também está a serviço da memória. Além da lembrança das melodias que embalam a rememoração, estão presentes, nas letras das composições, elementos que ligam quem relembra ao seu próprio passado. A maneira como cada participante da serenata se lembra das situações pessoais, faz com que as imagens, retomadas pela mente, sejam suas e, simultaneamente das pessoas que acompanham o cortejo da serenata.

Para ratificar a presença de elementos “despertadores”, propulsores e constitutivos da memória individual transposta para a memória coletiva, dar-se-á um exemplo da contribuição da letra das composições para a (re-)posição da memória nas (e das) serestas, interpretando-se textualmente *O Velho Realejo*, uma das canções mais executadas nas noites muitas vezes enluaradas de Conservatória, composta por Custódio Mesquita e Sadi Cabral na década de 1930:

*Naquele bairro afastado  
onde em criança vivias  
a remoer melodias  
de uma ternura sem par,  
passava todas as tardes  
um realejo risonho  
passava, como um sonho,  
um realejo a tocar...  
Depois tu partiste  
ficou triste a rua deserta...  
Na tarde fria e calma,  
ouço ainda o realejo a tocar...  
Ficou a saudade*

*comigo a morar...*

*Tu cantas alegre e o realejo*

*parece que chora, com pena de ti.*

(POUSADA AZUL, 1994, p. 62)

Na primeira estrofe do texto dessa composição criada em compasso ternário, percebe-se que o eu-lírico rememora o seu passado, tratando de um lugar afastado de seu tempo de criança. O realejo já não pertencia ao presente do eu-lírico, no momento em que escreve o texto. A “ternura sem par” faz parte de uma lembrança que o eu-lírico relembra de forma nostálgica. Pode-se afirmar que os jovens, nas aulas de serenata, cantam a memória do passado e participam da escrita de outra memória, a do futuro. Ao tratar da letra da composição musical, é importante que se alerte, optou-se, aqui, por trabalhar com denominações advindas do campo da literatura. Cada linha das composições musicais será denominada verso, como se faz no trato da “lírica” (da poesia), na área de Letras. Aristóteles, em sua *Arte poética*, estudou os gêneros, de forma triádica, dividindo-os em: épica, dramática e lírica. A épica se relaciona à narrativa e pode, também, ser escrita em versos (longos, descritivos), a dramática está relacionada ao teatro, com seus elementos cênicos e a lírica, que mais importa aqui, refere-se a criações textuais em versos que, geralmente, dão ênfase à subjetividade de um eu que se manifesta. Portanto, ao tratar do “agente”, do agenciador da letra da composição musical, utilizou-se denominação eu-lírico, por entender que quem age no texto não é o compositor em si (o poeta) e sim o seu eu-lírico, o seu eu-poemático.

## A memória e a economia da palavra cantada

O *Velho Realejo* é uma composição exemplar para que se demonstre a importância do estudo da “palavra cantada” como

um todo e não apenas da melodia que envolve a letra para a preservação da memória. Nessa valsa, percebe-se a presença de palavras e expressões costumeiras das serenatas, como: “ternura”, “tristeza”, “sonho”, “partida”. A velha máquina sonora que ficara na memória, o realejo, é ouvida novamente pelo eu-lírico quando a saudade substitui a presença da pessoa que partiu. A força da tristeza é aumentada pela forte idealização caracterizadora desse tipo de composição lírica, nos moldes do período romântico (séc. XVIII e XIX, na Europa, no século XIX, no Brasil).

Pode-se, em uma interpretação do texto, afirmar que enquanto ignorava o amor, o eu-lírico ouvia alegremente o realejo, mas depois de sua partida, o antigo e alegre som desse artefato musical foi substituído pela saudade. O mais interessante, na letra dessa composição, é a presença da prosopopeia. O realejo é personificado e, em um determinado momento, “parece que chora”. Ou seja, a máquina, que tem sentimentos, parece chorar pela ausência de sentimentos da pessoa que abandona seu lugar de origem. Assim, de acordo com a letra da composição, seguindo a leitura aqui desenvolvida, a pessoa que partiu ainda canta alegre na memória. Remetendo esse sentimento de saudade às cantigas de amor e de amigo, poder-se-ia afirmar que há um tratamento da partida de uma pessoa que se aproxima daquele dedicado à “coita de amor” medieval. A “coita” é marcada, respectivamente, pelo sofrimento pela partida de uma pessoa de quem se gosta ou pela impossibilidade de realização de algum tipo de enlace amoroso. Na valsa *O Velho Realejo*, portanto, o sofrimento pela ausência é transferido ao objeto que provoca a rememoração, o realejo. É ele quem “parece que chora” e tem pena de quem partiu.

O realejo, em sua personificação, é testemunha de todo o processo de memorização dessa “coita de amor” contemporânea. Para utilizar uma passagem de um texto de Walter Benjamin acerca da obra de Marcel Proust, pode-se afirmar

que a voz que permaneceu na memória foi aquela que ficou nas “franjas do esquecimento”. O bairro distante, o cotidiano da pessoa que partiu, a melodia, com sua “ternura sem par”, perder-se-iam, não fosse a parte que o esquecimento deixou ficar (BENJAMIN, 1987, p. 37).

Juntamente com a melodia das canções, a letra, quando interpretada (no momento da performance), dá margem a inúmeras questões marcantes, que ficariam na memória dos idosos e se perderiam, caso a composição não fosse regravada ou reinterpretada, ao longo do tempo. “A palavra cantada”, no caso, a “música” das serenatas, é composta por letra, melodia e *performance* (MATOS, 2011). Entendendo-se *performance* como o momento da interpretação da composição, a maneira como a canção é cantada (*Ibid.*). No cortejo da serenata, essa “palavra cantada” é reforçada pela memória. Não se trata de qualquer palavra, mas de um “ponto de rememoração. Walter Benjamin afirmou, ao tratar da obra de Proust, como se lembrou acima, que o que fica não é o que a memória tece, mas o que ficou nas franjas, nas tranças do esquecimento. A palavra cantada, nas serenatas, no momento mesmo em que retoma elementos do passado, projeta a serenata de Conservatória para o futuro.

Percebe-se, portanto, pelo que aqui se afirma, que a memória não é estática. Memorizar é também agir. Isso permite que o passado conviva com o presente e permaneça no futuro. Não se trata de entender que a memória possa ocasionar o retorno do passado exatamente como ocorreu, mas é possível perceber, pelo filtro contemporâneo, sua presença, recriada pelo olhar dos alunos seresteiros. A valsa *O Velho Realejo*, dentre inúmeras outras, é um dos importantes exemplos de composições que auxiliam na demonstração de como a viagem ao passado remete ao futuro de Conservatória enquanto *lócus* de educação, cultura, turismo e economia.

Conservatória constitui-se em uma das maiores fontes de arrecadação de impostos do município de Valença. Percebe-se,

portanto, o quanto uma aula de serenata pode valer – sem entrar, aqui, efetivamente na questão econômica – em termos de rendimento educacional e de propulsão da memória, a longo prazo. Vê-se que se trata de um investimento fundamental para a efetiva manutenção da serenata. Da problemática da memória musical à memória social, a questão da identidade não pode deixar de ser anexada às preocupações com a preservação da memória em várias instâncias. Preservação das composições, dos monumentos, das tradições locais.

A palavra cantada, em *O Velho Realejo*, para voltar ao exemplo do trato da letra da composição musical, apresenta aos jovens uma antiga máquina, talvez tataravó dos “tocadores” de CDs, que adquiriam sentido mágico, não apenas por levar música pela rua, mas por deixar imagens marcadas na memória. Essa memória, para lembrar, novamente, Halbwachs, ultrapassa os limites da memória individual. O realejo marcou uma geração. As crianças de hoje, acostumadas a extrair som das máquinas, das diversas TICs, podem entrar em contato com um outro mundo que está contido nos versos, um universo de jovens de outro tempo. Afirma-se, portanto, que as aulas de serenata são múltiplas, como a serenata o é. Não se ensina apenas a melodia, mas também o sentido das composições. Remete-se ao clima silencioso e lento dos tempos dos realejos. A pedagogia da serenata não pressupõe apenas uma inserção no universo musical, mas também no mundo das imagens e da imaginação, da poética, da preservação e da invenção inerente à literatura.

## Conclusão

Nesse trabalho, como se pôde observar, apresentaram-se questões advindas do projeto de extensão e pesquisa apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ),

“Estudo das relações das representações sociais das manifestações musicais com o cotidiano de Conservatória, Ipiabas e Região”, que pode ser entendido como um efetivo exercício de diálogo interdisciplinar. Tal exercício possibilitou a implementação de discussões de grande amplitude entre diversas disciplinas acadêmicas e linguagens artísticas. Esse estudo ressalta a importância que as universidades e instituições de ensino dão a pesquisas como a que aqui se apresentou, de cunho fundamentalmente interdisciplinar, tratando de questões diversas relacionadas à memória, à identidade e à cultura, em termos gerais.

No caso desse estudo interdisciplinar, a memória e a cultura se apresentaram como instrumentos de ação. Como já se disse anteriormente, não se traz o passado de volta, mas se pode recriá-lo a partir da perspectiva contemporânea. A saudade passa a ser condimento que dá um sabor novo ao olhar presente sobre o que ficou nas “franjas do esquecimento”. A serenata, através do filtro da memória, torna-se um veículo possante que tem levado inúmeros moradores e turistas a viajar no tempo. Assim, a memória individual, impregnada pela memória coletiva, se investe de um vigoroso poder. O exemplo dado na sintética análise da valsa *O Velho Realejo* intentou mostrar como se pode sentir a presença de certos ecos do passado. A serenata, a “procissão musical” pelas ruas de Conservatória, é muito mais que um mero entoar de composições musicais do passado. Através das palavras e da música, na *performance* dos seresteiros fixam-se as identidades, presentificam-se as memórias.

Procurou-se, no desenvolvimento deste trabalho, refletir sobre a relação da memória com a música e com a cultura, entendendo esta última pelo viés do desenvolvimento em termos amplos, pensando também que a memória pode servir como “recurso”, seguindo reflexões de autores como George Yudice.

## Referências

- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar*. Textos em história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. In: *Cultura Brasileira: Temas e situações*. São Paulo: Ática, 1992.
- BOSI, Eclea. *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.
- FINNEGAN, Ruth. O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de. (org.) *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: FAPERJ/7 LETRAS, 2008.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora*. Identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovic. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG/ Brasília: Representação da UNESCO.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das Tradições*. Trad. Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LIFSCHITZ, Javier Alejandro. *Comunidades tradicionais e neocomunidades*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.
- MAGNO, Marluce. *Projeto Conservatória meu amor*. Jovem também gosta de serenata. Valença: Ed. Marluce Magno, 2005.
- MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de. (org.) *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: FAPERJ/7 LETRAS, 2008.
- POUSADA AZUL. *Letras das canções*. Valença (Conservatória): Edição da Pousada, 1994.
- YUDICE, George. *A conveniência da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

**Idemburgo Frazão**

Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Graduação e do Mestrado em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO. Coordenador do Projeto *Estudo das relações das representações sociais das manifestações musicais com o cotidiano de Conservatória, Ipiabas e Região*, apoiado pela FAPERJ.

**Jaqueline Pinheiro Lima**

Bacharel e Licenciada em História (UERJ). Doutora em Sociologia (Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro). Pós-Doutora pelo Programa de Pós Graduação em História (UERJ). Professora do Programa de Mestrado em Letras e Ciências Humanas e do Curso de História da UNIGRANRIO.

**José Geraldo da Rocha**

Doutor em Teologia; Professor Adjunto no Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO. Professor Associado do projeto *Estudo das relações das representações sociais das manifestações musicais com o cotidiano de Conservatória, Ipiabas e região*.



# A busca do sagrado na obscenidade poética de Hilda Hilst

---

**Patricia Maria dos Santos Santana**

*Extasiada, fodo contigo ao invés de ganhar  
diante do Nada.*

Hilda Hilst, *Do Desejo*

Nesse texto, discorreremos sobre poesia erótica de Hilda Hilst em seu vínculo íntimo com o sagrado, salientando a busca divina da autora como fator essencial em seu processo de criação. Hilst procurou dizer o que angustiava o seu interior através de suas poesias eróticas. Na sua procura por Deus, a autora exteriorizou o seu fazer criativo de maneira irreverente.

A obra *Do Desejo*, de Hilda, permite estudar esteticamente a questão de gênero na sociedade brasileira, representando a forma como a mulher daquela época procurava mostrar o seu pensamento e ser vista como ser social independente. O erotismo da obra representa a vivência da carne como fonte e local de prazer e libertação. Em sua poesia profana, Hilda Hilst age como se pudesse falar de igual para igual com o criador em tom de raiva, desespero e reivindicação, quebrando a ordem natural das estruturas sociais no que tange à religião. Dessa incomunicabilidade existente, uma vez que não mais estamos transitando em uma era mítica em que ocorria livremente a

comunicação entre deuses e homens, cria-se uma erótica profana e desesperada, fruto de um diálogo que não se concretiza, gerando uma espécie de monólogo enraivecido. Em termos éticos, a obra propõe a questão do feminino e da erotização como caminhos possíveis para se construir uma nova visão da mulher no seio da sociedade brasileira.

O livro de poesias profanas *Do Desejo* é uma coleção de sete livros integrais que foram publicados de 1986 a 1992, sendo esses livros *Do Desejo*, *Da Noite*, *Amavisse*, *Via Espessa*, *Via Vaçia*, *Alcoólicas* e *Sobre tua Grande Face*. Em *Do Desejo*, os livros não seguem a ordem cronológica original. Essa disposição mais solta e livre do livro prova que o grande filão de Hilst é mesmo a abordagem erótica, em qualquer que seja o momento de sua vida.

No que se refere à sua obra, muitas vezes, Hilda é uma autora ilegível para o leitor distraído que se refugia nas obras à procura de respostas. Hilda Hilst não procurou dar respostas e sim questionar o que via e sentia. Quem mergulha em sua poética atrás de entendimentos, possivelmente, irá se enganar e, até mesmo, decepcionar-se ao sentir que retornou de tais leituras com uma sensação incompreensível de vazio. Aí está o grande trunfo de Hilst através do seu modo peculiar de insinuar o indizível. Interessante, todavia, é que, mesmo não respondendo, Hilst acaba por dizer tudo ao que veio.

Hilda de Almeida Prado Hilst nasceu em 21 de abril de 1930, na cidade de Jaú, São Paulo e faleceu em Campinas, também em São Paulo, em 4 de fevereiro de 2004. Foi dramaturga, poetisa e romancista. Formou-se em Direito pela Universidade de São Paulo em 1948, onde conheceu sua melhor amiga, a também escritora Lygia Fagundes Telles. Ao mudar-se em 1966 para a sua nova residência, a chácara “A Casa do Sol”, localizada em Campinas, começou a dedicar seu tempo integralmente à produção artística. O local serviu como grande fonte de inspiração e abrigou muitos escritores e artistas durante diversos

anos. Hilst teve uma produção literária instigante por quase cinquenta anos. Recebeu diversos prêmios literários no Brasil e suas obras foram traduzidas para diversos idiomas. Em 1995, o arquivo pessoal da autora foi comprado pelo Instituto de Linguagem da Unicamp, que disponibiliza o acervo a pesquisadores de todo o Brasil e de todo o mundo.

No ano de 1937, aos sete anos de vida, Hilst foi matriculada como aluna interna do Colégio Santa Marcelina, em São Paulo. No mencionado colégio de formação católica rígida, a menina cursaria o primário e o ginásial. Seu desempenho era muito bom, apesar de nessa fase da vida já ter presenciado e sofrido bastante com a separação dos pais, Bedecilda e Apolônio. Como era de se esperar de um colégio de forte formação católica, a presença do que se cataloga como bem *versus* mal, certo *versus* errado, santidade *versus* pecado torna-se muito latente em diversas posturas do comportamento da pequena aluna interna. A menina Hilda cresceu diante desses preceitos doutrinários. Em fase tão tenra, muitas definições religiosas podem tolher e causar traumas irreparáveis para aqueles que as tentam seguir, ficando muito difícil manter-se integral, mesmo quando Deus coloca seus olhos em todos os lugares:

Para o homem religioso, a Natureza nunca é exclusivamente “natural”: está sempre carregada de um valor religioso. Isto é facilmente compreensível, pois o Cosmos é uma criação divina: saindo das mãos dos deuses, o Mundo fica impregnado de sacralidade. Não se trata somente de uma sacralidade comunicada pelos deuses, como é o caso, por exemplo, de um lugar ou um objeto consagrado por uma presença divina. Os deuses fizeram mais: manifestaram as diferentes modalidades do sagrado na própria estrutura do Mundo e dos fenômenos cósmicos (ELIADE, 1992, p. 59).

É através da religiosidade que Hilda Hilst procura manter a sua relação com Deus e, ao mesmo tempo, burlar a obediência ao que lhe fora imposto como Sagrado. Ela amava justamente os temas controversos que envolviam tabus sociais. A homossexualidade, a pedofilia e o lesbianismo também foram algumas das temáticas abordadas pela escritora ao longo de sua criação artística. Todavia, Hilst opta claramente por uma conversa rica em blasfêmias, direta e certa com Deus. Assim, faz dessa heresia uma espécie de ponto instigante para que Deus se manifeste e lhe responda. Em entrevista concedida ao seu caderno especial lançado pelo Instituto Moreira Salles (1999, p. 30), a poetisa comenta sobre a sua busca pelo Sagrado:

Cadernos: Para nós, a questão do erotismo em sua obra pode ser melhor explicada pela busca do Sublime, ou, melhor ainda, do Sagrado, que aqui deve ser grafado com S maiúsculo, para designar algo que é quase uma categoria perene da poesia. Mas não apenas da poesia, é claro, por ser também, enquanto sentimento, uma forma de experiência religiosa. A convivência entre o erótico e o sublime tem raízes profundas na tradição da literatura ocidental, a começar pela Grécia, e no mundo cristão pela poesia mística da Espanha quinhentista. Tomemos os exemplos de Sórora Juana Inés de la Cruz e Santa Teresa D'Ávila. Em ambos, o sentimento de perder-se em Deus, tão típico da ascese mística de língua espanhola, não significaria a renúncia do corpo. Ao contrário, muitas vezes o objeto erotizado era o corpo divino. A Sra. reconhece essas presenças, embora remotas, na sua literatura chamada "pornográfica"?

Hilda Hilst: É verdade. É a busca de Deus. É por isso que A Obscena Senhora D pergunta: “Deus, você me entendeu?” A senhora D, aliás, foi a única mulher com quem eu tentei conviver – quer dizer, tentei conviver comigo mesma, não é? As mulheres não são assim tão impressionantes, essa coisa de uma busca ininterrupta de Deus, como eu tive. Eu tenho uma certa diferença com as mulheres, porque sinto que elas não são profundas. Eu tenho um preconceito mesmo em relação á mulher. Nunca conheci mulheres muito excepcionais como, por exemplo, Edith Stein. Ela era uma mulher deslumbrante e uma santa também.

O processo criativo de Hilst, tanto na prosa quanto na poesia, foi baseado numa espécie de inconformismo em não atingir na vida pessoal um estado de beatificação comum às mulheres consideradas santas, que eram pessoas de sua inteira admiração. Como resultado, procurou atingir o nível do sagrado de outra forma, ou seja, em sua busca frenética por Deus. Sobre este ponto, vejamos a seguinte passagem:

Cadernos: E a vontade de ser santa em vez de escritora? Houve isso mesmo?

Hilda Hilst: Houve. Quando eu tinha oito anos, minha maior vontade era ser santa. Eu estudava em colégio de freiras, rezava demais, vivia na capela. Sabia de cor a vida das santas. Eu ouvia a história daquela Santa Margarida, que bebia a água dos leprosos, e ficava impressionadíssima. Vomitava todas as vezes que as freiras falavam disso. Elas diziam: “Não é pra vomitar!” Eu queria demais ser santa.

Cadernos: E o que ficou dessa sua formação religiosa?

Hilda Hilst: Ah, ficou toda a minha literatura. A minha literatura fala basicamente desse inefável, o tempo todo. Mesmo na pornografia, eu insisto nisso. Posso blasfemar muito, mas o meu negócio é o sagrado. É Deus mesmo, meu negócio é com Deus. (INSTITUTO MOREIRA SALLES, 1999, p. 30)

Com a separação dos pais, Hilda pouco se encontra com seu genitor. Entretanto, a figura do pai sempre foi marcante à autora. Daí também podermos afirmar que muito de seus textos possuem certo “Complexo de Electra” e, ao, mesmo tempo, uma fusão tão grande entre o humano e o sagrado que se torna impossível definir se o pai com quem entra em choque e questiona é realmente Deus, o pai celestial, ou Apolônio, seu pai terrestre. A esquizofrenia de Apolônio e a falta de contato com ele acentuaram sua imagística paterna, configurando um dos principais componentes de sua obra literária. Um dos poemas que mais causam comoção é o que abre *Do Desejo*, aludindo ao ato de amor com o próprio Deus e, mais adiante, mostrando a figura divina como a de um mortal, momento em que torna possível concretizar, de fato, o seu ato de amor.

São muitas as tentativas de ter para si “Aquele Outro”, o Deus que se nega a aparecer para o eu-lírico, permanecendo surdo ao latido humano que ela emite. No momento que deixa de pensar o cotidiano como algo somente possível nas alturas e abandonar a fixação dos penhascos para aceitar o jardim que estava sempre ao seu lado, o eu-lírico vê-se realizado, deleita-se com o ato de prazer sem precisar mais “ganir diante do Nada”. Hilst associa esse Nada ao Deus que está presente, mas não pode ser visto, sendo sua presença uma não-presença, um verdadeiro “nada”:

*Por que há desejo em mim, é tudo cintilância.  
Antes, o cotidiano era um pensar alturas  
Buscando Aquele Outro decantado  
Surdo à minha humana ladradura.  
Visgo e suor, pois nunca se faziam.  
Hoje, de carne e osso, laborioso, lascivo  
Tomas-me o corpo. E que descaso me dá  
Depois das lidas. Sonhei penhascos  
Quando havia o jardim aqui ao lado.  
Pensei subidas onde não havia rastros.  
Extasiada, fodo contigo  
Ao invés de ganir diante do Nada*  
(HILST, 2004, p. 17)

Sempre que pode, Hilst convoca Deus para diálogo, provoca-O como se Ele fosse um ser acessível, esquecendo-se de sua inferioridade como ser humano perante o Criador. O eu-lírico insiste na reclamação de que Deus se faz de surdo ao seu latido, mas mesmo assim, ela O deseja. Sua poética marca exatamente essa construção de falar de igual para igual. Por referir-se a Deus em posição de igualdade, seu eu-lírico se mostra tão supremo quanto o Todo-Poderoso, “esquecendo-se” dessa diferença de marcação de espaço, dessa delimitação sublimadora que há entre as coisas celestiais que não se confundem jamais com as terrenas. É o tom de atrevimento que marca a mensagem de sua poética, ignorando hierarquias e divisões religiosas entre o Céu e a Terra, entre Deus e os simples humanos, fazendo valer o pensamento crítico de Mircea Eliade (1992, p. 17):

Para o homem religioso, o espaço não é homogêneo: o espaço apresenta roturas, quebras; há porções de espaço qualitativamente diferentes das outras. “Não te aproximes daqui, disse o Senhor a Moisés; tira as sandálias de teus pés, porque o

lugar onde te encontras é uma terra santa.” (Êxodo, 3: 5) Há, portanto, um espaço sagrado, e por consequência “forte”, significativo, e há outros espaços não sagrados, e por consequência sem estrutura nem consistência, em suma, amorfos. Mais ainda: para o homem religioso essa não-homogeneidade espacial traduz-se pela experiência de uma oposição entre o espaço sagrado – o único que é real, que existe realmente – e todo o resto, a extensão informe, que o cerca. É preciso dizer, desde já, que a experiência religiosa da não-homogeneidade do espaço constitui uma experiência primordial, que corresponde a uma “fundação do mundo”. Não se trata de uma especulação teórica, mas de uma experiência religiosa primária, que precede toda a reflexão sobre o mundo. É a rotura operada no espaço que permite a constituição do mundo, porque é ela que descobre o “ponto fixo”, o eixo central de toda a orientação futura. [...] A manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo.

Podemos, assim, dizer que a manifestação do sagrado é o princípio fundador do pensamento hilstiano, visto que para Hilda sexo, fé, desejo, amor, erotismo e religião se entrecruzam de forma natural e espontânea. Ela sentia um estranho prazer em ser obscena, em mostrar-se pornográfica, por mais que negasse o fato. Usava todos esses fatores juntos para causar comoção, para transgredir de forma muito particular os preceitos sociais, juntando temas que não admitem junção, principalmente quando percebeu, em definitivo, a não aceitação de sua obra por parte do público leitor. Costumava dizer que obscena não era ela e sim, a fome que assolava o país. Nomear o sexo e as partes do corpo de forma explícita forma a alma de

sua poesia erótico-pornográfica, que procura chocar e transgredir as normas sociais.

Segundo Bataille (1987), a transgressão é uma desordem organizada, na medida em que introduz num mundo organizado algo que o ultrapassa. Este acordo é encontrado nas religiões arcaicas. O cristianismo inventou um caminho aberto à transgressão que permite falar da própria transgressão. A linguagem do prazer é uma negação da transgressão que gera a proibição. Assim, Hilda Hilst foi incompreendida quanto à sua produção criativa. A recepção da crítica não foi feita de forma positiva por rotulá-la como exclusivamente pornográfica e erótica, como se em sua obra ela nada tivesse a dizer como sujeito social, como mulher e como ser pensante. Todavia, não podemos nos esquecer de que quanto mais incompreendida em seus textos, mais Hilst nos dá o seu manifesto interior.

A relação da autora com Deus parece um eterno prestar contas. A lembrança do Divino representa angústia e sofrimento. Para Hilda Hilst, Deus é Deus, Deus é o desejo, Deus é o Outro citado em diversos poemas. Uma mistura de procuras e entendimentos. No poema abaixo, até mesmo na tentativa de se relacionar sexualmente com um homem de carne e osso, a lembrança de Deus vem à mente do eu-lírico da poetisa:

*E por que haveria de querer minha alma  
Na tua cama?  
Disse palavras líquidas, deleitosas, ásperas  
Obscenas, porque era assim que gostávamos.  
Mas não menti gozo prazer lascívia  
Nem omiti que a alma está além, buscando  
Aquele Outro. E te repito: por que haverias  
de querer minha alma na tua cama?  
Jubila-te da memória de coitos e de acertos.  
Ou tenta-me de novo. Obrigame.*  
(HILST, 2004, p. 25)

Essa forma de enfrentamento a Deus é o que Bataille classificou como “transgressão”. Tratar Deus de forma sexual e erótica é considerado socialmente como um interdito, uma proibição. Porém, “não existe interdito que não possa ser transgredido” (BATAILLE, 1987, p. 59). O sagrado é tabu, mas Hilst não se importa com isso. A subversão é o que realmente a toma por impulso, é o que interessa para ela no ato criador.

Parece que a intenção da autora também é nos confundir durante todo o tempo. Vejamos o seguinte poema:

*Olhando o meu passeio  
Há um louco sobre o muro  
Balançando os pés.  
Mostra-me o peito estufado de pelos  
E tem entre as coxas um lixo de papéis:  
– Procura Deus, senhora? Procura Deus?  
E simétrico de zelos, balouçante  
Dobra-se num salto e desnuda o traseiro.  
(HILST, 2004, p. 25)*

O poema acima é muito interessante, pois expõe duas possibilidades de leitura: ao mesmo tempo em que o louco se mostra como mais um personagem, interagindo com o eu-lírico durante seu simples passeio na rua, ele se mostra um louco capaz de ler a poetisa por dentro, descobrindo seu desejo íntimo de conhecer Deus, sem, de fato, conhecer a poetisa pessoalmente. Em uma construção do absurdo, na voz do louco está a verdade da poetisa. Outra leitura possível é a possibilidade de o louco ser o próprio Deus que observa o passeio da poetisa e conhece intimamente seu interior. O final do poema traz um humor patético que traduz o caminhar da vida à procura do Todo-Poderoso como um grotesco exhibir de nádegas.

Parece existir na poesia de Hilda Hilst uma necessidade de conscientizar que o processo poético de criação não foi

feito para, efetivamente, revelar ideias ou sentimentos. Poemas representam o ato criador como um processo de velamento e/ou desvelamento. Aquilo que é desvelado no ato da criação pode ser velado na coisa-criada, isto é, no poema. É como se a criação poética fosse um desvelamento interior e um velamento exterior simultâneo. Eni Orlandi nos aponta que o que é dito nas linhas de um texto está intimamente relacionado com o não-dito nessas mesmas linhas. As novas maneiras de ler, inauguradas pelo dispositivo teórico da análise do discurso, nos indicam que o dizer tem relação com o não-dizer. A autora alerta que ao longo do dizer devemos prestar muita atenção nos diversos não-ditos que são igualmente significativos na mensagem. Há sempre no ato de dizer, um não-dizer extremamente necessário (ORLANDI, 2005). Hilst se mostrou muito capaz de criar essa atmosfera poética do dito e do não-dito, do velado e do desvelado. Luisa Destri e Cristiano Diniz afirmam que havia para a autora uma enorme diferença entre o processo de criação da poesia e o da prosa de ficção:

O primeiro era definido como um estado febril que inesperadamente a tomava por dias consecutivos. A autora começava anotando um verso aqui, uma frase ali. O processo se intensificava e os poemas tomavam forma. Sua mesa de trabalho começava a encher-se de papéis. Não importava o dia, a hora ou o que estivesse fazendo; poderia estar lendo, tomando banho ou assistindo à televisão (o que se tornaria um de seus passatempos favoritos, especialmente quando acompanhado de doses de uísque), os versos “vinham”, “eram recebidos” a qualquer momento enquanto ela se encontrava neste “estado poético”. Assim, em sua opinião, não adiantava se sentar e se propor a escrever um poema se não estivesse

nesta condição. O “receber”, entretanto, não era obra apenas de centelhas divinas. Hilda reconhecia que leituras, estudos e, principalmente, questionamentos precediam esse momento “imprevisto” de criação poética. (DESTRI; DINIZ, 2010, p. 42-43)

São justamente os questionamentos em relação ao divino que fazem toda a diferença na escrita hilstiana. Como escritora de poemas, Hilda Hilst parecia receber o transe da criação artística poética que a tomava por completo, deixando de lado o que estivesse fazendo no momento da inspiração. Essa constatação nos leva a entender a sua criação poética como um específico momento de contato com algo superior que a inspirava e a dominava por completo.

Como mencionamos anteriormente, *Do Desejo* foi lançado em 1992, reunindo sete livros de Hilda Hilst. É importante mencionar que *Do Desejo* (obra que gerou o nome da coleção) e *Da Noite* eram, até então, inéditas ao público. *Amavisse*, *Via espessa*, *Via vazia*, *Alcoólicas* e *Sobre a tua grande face* já haviam sido editadas anteriormente e a ordenação dos poemas fora da cronologia seguiu a determinação da própria autora. Além disso, em *Do Desejo*, os poemas não são intitulados e apenas recebem uma numeração classificatória. Contudo, o primeiro poema que inicia a obra mostra-se sem numeração, mais parecendo uma epígrafe para o leitor desavisado:

*Quem és? Perguntei ao desejo.*

*Responden: lava. Depois pó. Depois nada.*

(HILST, 2004, p. 15)

Esse poema nos traz à mente a perspectiva abordada por Bataille (1987) de que a morte concentrada no erotismo se faz presente nas linhas desse poema inaugural. Mediante a

efemeridade do desejo e de se desejar o objeto de desejo, a ideia de finitude se revela forma de destruição. O gozo e o desejo são fugazes, fato que nos remete outra vez a Bataille ao afirmar que “o erotismo é um aspecto da vida interior do homem”. Como sabemos, o erotismo é um tema abrangente para análise, requisitando não apenas gozo e prazer, como muitos possam pensar, mas também a própria morte, a dor e o aniquilamento. Daí que, para Bataille, o erotismo é julgado também como um desequilíbrio no qual o indivíduo coloca a si mesmo em questão. Por isso,

[...] é aos meus olhos o desequilíbrio em que o próprio ser põe conscientemente em questão. Em certo sentido, o ser se perde objetivamente, mas nesse momento o indivíduo identifica-se com o objeto que se perde. Se for preciso, posso dizer que, no erotismo, EU me perco. Não é, sem dúvida, uma situação privilegiada. Mas a perda voluntária implicada no erotismo é flagrante: ninguém pode duvidar disso. (BATAILLE, 1987, p. 29)

Compreender essa perspectiva é fundamental para entendermos também o erotismo de Hilda Hilst, visto que em sua íntima relação com o erotismo profano, a poetisa se eleva, mas também se pune e se perde, como no poema a seguir:

*Ver-te. Tocar-te. Que fulgor de máscaras.  
Que desenhos e rictus na tua cara  
Como os frisos veementes dos tapetes antigos.  
Que sombrio te tornas se repito  
O sinuoso caminho que persigo: o desejo.  
Sem dono, um adorar-te vívido mas livre.  
E que escura me faço se abocanhas de mim  
Palavras e resíduos. Me vêm fomes*

*Agonias de grandes espessuras, embaçadas luas*  
*Facas, tempestade. Ver-te. Tocar-te.*  
*Cordura.*  
*Crueldade.*  
 (HILST, 2004, p. 18)

O objeto de desejo, ou seja, o amado, em *Do Desejo* não só pode ser subentendido como um ser palpável, de carne e osso, dentro da concebível proporção humana como também um ser invisível, inatingível e intocável. É exatamente nesse caso que podemos dizer que a literatura poética de Hilst se volta ao Deus Todo-Poderoso. Seu mencionado Deus entra nos versos como alguém de onde ela espera ver e tocar com atos de acordo e crueldade. Acordo, por Ele ouvir seus pedidos, e crueldade, por ela não ser merecedora de vê-Lo e tocá-Lo. Como bem menciona Alcir Pécora (2010, p. 29), “nos escritos de Hilda Hilst, a expectativa mística não se realiza se não como estigma, dor e vazio. Maldade e vileza são os atributos divinos mais palpáveis”.

*Colada à tua boca a minha desordem.*  
*O meu vasto querer.*  
*O impossível se fazendo ordem.*  
*Colada à tua boca, mas descomedida*  
*Árdua*  
*Construtor de ilusões examino-te sôfrega*  
*Como se fosses morrer colado à minha boca.*  
*Como se fosse nascer*  
*E tu fosses o dia magnânimo*  
*Eu te sorvo extremada à luz do amanhecer*  
 (HILST, 2004, p. 19)

O paradoxo entre morrer e nascer se unem no poema como exemplos de uma grande desordem por parte da poetisa.

Todo o poema narra, de fato, o momento de um beijo esplendoroso (e até mesmo imaginado) que significa luz, loucura, desejo, morte e renascimento. Na ação do beijo estão presentes sensações descomedidas da parte da poetisa, justamente por saber que é impossível ter para si o seu objeto de desejo.

*Se eu disser que vi um pássaro  
Sobre o teu sexo, deverias crer?  
E se não for verdade, em nada mudará o  
Universo.*

*Se eu disser que o desejo é Eternidade  
Porque o instante arde interminável  
Deverias crer? E se não for verdade  
Tantos o disseram que talvez possa ser.*

*No desejo nos vêm sofomanias, adornos  
Impudência, pejo.  
E agora digo que há um pássaro  
Voando sobre o Tejo. Por que não posso  
Pontilhar de inocência e poesia  
Osso, sangue, carne, o agora  
E tudo isso em nós que se fará disforme?  
(HILST, 2004, p. 20)*

Como se pode perceber, a autora brinca com uma improvável definição sobre o desejo. Na dúvida, não ousa afirmar que desejo significa Eternidade, apesar de muitos já terem afirmado tal fato, como mesmo menciona. Sobre o desejo, a poetisa nos diz que dele vêm as vontades de conhecer mais as coisas e de querer se enfeitar. Também dele vêm o descaramento e o pudor. O desejo é tratado de maneira importante, pois não produz apenas sentimentos pelos quais o eu-lírico possa se envergonhar. Tal desejo é capaz de despertar também o conhecimento e esta é uma característica bem vista socialmente.

Recorrendo, mais uma vez, aos pressupostos teóricos, Eni Puccinelli Orlandi nos diz que

[...] não há sentidos “literais” guardados em algum lugar – seja o cérebro ou a língua – e que “aprendemos” a usar. Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transfêrências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes. (ORLANDI, 2005, p. 60)

Esses jogos simbólicos são constantes em nossa sociedade. Muitas vezes, um falante de determinada língua, um escritor ou mesmo um poeta não se dão conta de que estão trabalhando com um mundo complexo de informações ideológicas ao utilizarem determinadas palavras e expressões. Pode ser que Hilda Hilst nem mesmo soubesse de suas intenções reais ao escrever seus poemas. A intencionalidade do falante é algo bastante difícil de definir. Durand (1997) nos explica que o sentido comum compartilhado em épocas diferentes por diversas sociedades possibilita o surgimento de imagens como explicação dos temores e dúvidas que as pessoas vivenciam. O autor elege a imagem de Deus e o desconhecimento com que devemos encará-lo e entendê-lo como um dos arquétipos mais polêmicos no inconsciente coletivo de todos os indivíduos.

A Crítica do Imaginário propõe-se a estabelecer relações interpretativas baseadas na recorrência de imagens presentes em uma determinada obra literária ou em um conjunto de obras artísticas de determinada época. Seu suporte teórico são os regimes ou polaridades diurna e noturna sistematizadas por Gilbert Durand, considerando, também, várias ciências tais como História, Antropologia, Etnologia, Psicanálise, Filosofia,

Sociologia entre outras, devido ao seu caráter interdisciplinar. O regime noturno da imagem estará constantemente sob o signo da conversão e do eufemismo. Ao contrário do regime anterior, o noturno não antagoniza com o tempo, mas, sim, procura conciliar-se com ele e mesmo fazer parte dele. Nele vão gravitar os símbolos que remetem a imagens de inversão, de intimidade, bem como aos símbolos cíclicos. Os símbolos noturnos não chegam a libertar-se das expressões diurnas: a valorização faz-se muitas vezes em termos de iluminação. A poética noturna tolera as claridades do regime diurno. Ela transborda de riquezas, sendo, portanto, indulgente.

O próximo poema apresenta dois importantes tópicos de inspiração em Hilda e que se referem diretamente à literatura de apoio à nossa pesquisa, segundo Gilbert Durand. Ao diferenciar a ‘noite’ do ‘breu’, a poetisa acaba tratando, de certa forma, a questão do diurno e do noturno detectados pelo autor acima citado:

*Existe a noite, e existe o breu.  
Noite é o velado coração de Deus  
Esse que por pudor não mais procuro.  
Breu é quando tu te afastas ou dizes  
Que viajas, e um sol de gelo  
Petrifica-me a cara e desobriga-me  
De fidelidade e de conjura. O desejo  
Este da carne, a mim não me faz medo.  
Assim como me veio, também não me avassala.  
Sabes por quê? Lutei com Aquele.  
E dele também não fui lacaia.  
(HILST, 2004, p. 21)*

A noite é aqui relatada como algo mais suave que o breu. Ela é um exemplo bíblico de criação divina que se opôs ao dia. O breu nos é retratado no poema como a definição de total

escuridão e também como expressão de isolamento e da ausência. Para o eu-lírico, o breu não é divino, pois se opõe à noite que significa o “velado coração de Deus”. O eu-lírico da poetisa diz que, devido ao pudor, não mais procura por Deus. No breu, ou seja, no abandono é que a poetisa se encontra desobrigada de fidelidade e de conjuração, ficando livre para encarar as idas e vindas do desejo, uma vez que este não lhe causa medo, sobretudo ao afirmar que nada mais teme por não ter se rendido e ter lutado com Aquele. A letra maiúscula nos leva a crer que “Aquele” seja o próprio Deus. Apesar de a poetisa tentar diferenciar a noite do breu, ambas as palavras se mostram com o mesmo significado pejorativo de abandono e desolação. “Noite” e “breu” podem ser vistas como um único símbolo, uma vez que estão semanticamente dentro do mesmo significado, ou seja, de escuridão.

Para Durand (1997), a noite opõe-se ao regime diurno. A noite recolhe na sua substância maléfica todas as valorizações negativas precedentes. O autor fala que a noite é o dia no mundo dos mortos, sendo o mundo invertido dos vivos; que ela é um prólogo do dia, sendo “inefável e misteriosa”, um símbolo do inconsciente que possibilita que sentimentos antigos possam emergir para o coração, produzindo uma valorização do luto. A mulher, em sua visão social, não pertence ao regime diurno, mas, sim, ao regime noturno da imagem, um regime de trevas e morte por significar um ser dominado. O homem pertence à simbologia diurna, uma vez que é ser dominador. A mulher é o exemplo da dominação que a sociedade patriarcal exerce. Em um jogo eufêmico, o eu-lírico de Hilst nos mostra que não adianta fugir da dominação. Não há saída, mas podemos encarar a verdade e lutar contra ela. Porém, o regime noturno é também uma doce forma de mostrar o outro lado, uma vez que não procura o embate agressivo e direto.

Torna-se realmente impossível dissociar a mulher Hilda Hilst desses dois fatores chamados língua e história. Polêmica

como sempre foi, ela soube muito bem que a história social de cada indivíduo pode determinar o que somos. Através de tudo o que acredita é que a autora cria o sentido de seus poemas, descrevendo intimamente as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos subjacentes à ideologia e ao inconsciente. Também na “noite” e no “breu” mencionados no poema encontramos ligação com o regime noturno de Durand no imaginário popular.

Encontraremos inversões de valores simbólicos no que concerne às imagens da noite e da morte, o que possibilita ao conjunto de poemas trazer as marcas do regime noturno da imagem em seu aspecto místico. Porém, tal observação não se traduz em classificação reducionista, pois verificamos que, em sua trajetória rumo a uma plena aceitação da morte, o eu-lírico apresenta momentos de negação da finitude humana (simbolizada pela noite, conforme mencionado), comprometidos com o diurno desejo de viver, negando a morte através da súplica de um tempo maior para poder deleitar-se com prazeres vários. Veremos muito desse pensamento nos poemas que mencionam as águas, típicas representantes do regime diurno de Durand.

*Rato d'água, círculo no remoinho da busca.  
Que sou teu filho, Pai, me dizem. Farejo.  
Com a focinhez que me foi dada  
Encontro alguns dejetos. Depois, estendido  
Na pedra (que dizem ser teu peito),  
busco um sinal.  
E de novo farejo. Há quanto tempo.  
Há quanto tempo.  
(HILST, 2004, p. 87)*

O poema acima transmite uma sensação muito deplorável do ser humano que fareja migalhas e busca um pouco de

atenção divina. Desconhece o fato de ter Deus como Pai, apesar de lhe dizerem isso. O eu-lírico não sente tal filiação.

*À carne, aos pêlos, à garganta, à língua  
A tudo isto te assemelhas?  
Mas e o depois da morte, Pai?  
As centelhas que nascem da carne sob a terra  
O estar ali cintilando de treva. Hen?  
À treva te assemelhas?  
(HILST, 2004, p. 88)*

Os versos apresentados interrogam a passagem bíblica que afirma que somos criados à imagem e semelhança de Deus. Com isso, o eu-lírico subverte o tema ao perguntar se somos iguais ao criador também na morte, na putrefação dos corpos nas trevas, indagando onde estaria o lado divino nos momentos de escuridão. No imaginário da cultura ocidental, as trevas estão relacionadas ao mal, ao satanismo e não ao criador. Segundo Bataille (1987), tudo isso faz parte do erotismo que também é espaço do sagrado, uma vez que o sagrado concentra simultaneamente essa união de fatores antagônicos, como a santidade e o diabólico, a vida e a morte, o ocultamento e a revelação, a continuidade e a descontinuidade. Nelly Novaes Coelho (1999, p. 77) nos relata que a poesia de Hilst segue “escavando cada vez mais fundo no mistério do sagrado, procurando encontrá-lo em seus avessos”. Adiante, a pesquisadora conclui dizendo que “essa dupla problemática (a busca do *eu* e do *sagrado*) resulta na diluição de fronteiras entre Erotismo e Misticismo. Com a mesma avassaladora paixão com que a poetisa se entregava ao “chamamento” do amado, ela agora desafia o Desejado, o verdadeiro Deus” (*Ibid.*). Dentro de seu enfrentamento, Hilst acaba por colocar o Erotismo no mesmo patamar do Sagrado, desfazendo os limites que contornam cada um, fazendo, com isso, com que Deus seja colocado no mesmo patamar da criatura.

A obra *Do Desejo* permite estudar esteticamente a questão de gênero na sociedade brasileira, representando a voz feminina local e a forma que a mulher daquela época procurava mostrar o seu pensamento e a sua posição de ser social independente. O erotismo da obra representa a vivência da carne como libertação e fonte de prazer. O erotismo permitiu, exatamente, a livre expressão da mulher outrora oprimida. Em termos éticos, a obra possibilitou tratar a questão do feminino e da erotização como caminhos possíveis para se construir uma visão nova e livre da mulher no seio da sociedade brasileira, que à época da criação dos poemas, ou seja, final dos anos 1980 e início dos anos 1990, ainda se via amplamente controlada pelo poder patriarcal. A irreverência de Hilst em sua criação poética foi deveras marcante para ajudar a rever antigos conceitos sociais.

Queremos mencionar no fim desse olhar especial dado aos seus poemas, uma citação feita pela própria Hilda Hilst na crônica intitulada *Foi atingido?*, que nos fala o seguinte:

É triste explicar um poema. É inútil também. Um poema não se explica. É como um soco. E, se for perfeito, te alimenta para toda a vida. Um soco geralmente te acorda, e se for em cheio, faz cair a tua máscara, essa frívola, repugnante, empolada máscara que tentamos manter para atrair ou assustar. (HILST, *apud* PÉCORA, 2010, p. 53)

Como uma verdadeira pugilista, Hilst distribui seus socos, nos acordando para a realidade. Damo-nos conta de que está longe de nós a triste e inútil tarefa de explicar qualquer um de seus poemas. Cabe-nos, apenas, a missão de contemplar o seu trabalho e deixar cair levemente as nossas máscaras.

## Referências

- BATAILLE, Georges. *O Erotismo*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- COELHO, Nelly Novaes. Da poesia. In: *Cadernos da Literatura Brasileira*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, n. 8, out./1999.
- DESTRI, Luisa.; DINIZ, Cristiano. Um retrato da artista. In: *Por que ler Hilda Hilst*. São Paulo: Globo, 2010.
- DURAND, Gilbert. *As Estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FRANCESCHI, Antonio Fernando de (org.). *Cadernos da Literatura Brasileira - Especial Hilda Hilst*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, n° 8, out./1999.
- HILST, Hilda. *Do Desejo*. São Paulo: Globo, 2004.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.
- PÉCORA, Alcir. *Por que ler Hilda Hilst*. São Paulo: Globo, 2010.
- SANTANA, Patrícia Maria dos Santos. *O Erotismo profano de Hilda Hilst e a erótica animalesca de Olga Savary: veredas na desconstrução do imaginário feminino*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado em Letras e Ciências Humanas da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Orientador: Prof. Dr. Robson Lacerda Dutra. Rio de Janeiro, 2011.

### **Patrícia Maria dos Santos Santana**

Mestra em Letras e Ciências Humanas pela UNIGRANRIO.  
Doutoranda em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

# Cibercultura, educação e linguagem: interfaces interdisciplinares de formação humana

---

**Márcio Luiz Corrêa Vilaça**

**Renato da Silva**

## Introdução

A análise histórica do processo de desenvolvimento da sociedade da informação nos revela questões complexas e importantes a serem enfrentadas no contexto atual. Superado o momento inicial, sinalizado de forma otimista em trabalhos pioneiros (LÉVY, 2000; CASTELLS, 1999), podemos refletir alguns desdobramentos desse processo que viabilizaram a criação de uma cibercultura — espaço que promoveu e promove transformações significativas no âmbito educacional e na comunicação humana. Neste sentido, o objetivo desse artigo é discutir as interfaces interdisciplinares de formação humana na contemporaneidade, destacando aspectos históricos da cibercultura, suas implicações nos processos educacionais formais e informais.<sup>1</sup>

---

1 Independente das instituições educacionais, mas contemplando uma visão abrangente da educação como elemento central da formação humana. Em outras palavras, práticas educacionais que não estão necessariamente relacionadas ao ambiente escolar.

As interfaces que nos motivam a questionar se as possibilidades virtuais de Formação Humana são instrumentos reais de aprendizagem coletiva que podem nos conduzir a um aprimoramento social.

## **Antecedentes históricos e questões preliminares da sociedade informação**

As revoluções promovidas no século XVIII constituem legados primários da Sociedade da Informação. A Revolução Industrial de 1750, de cunho econômico, encontrou sua complementaridade na Revolução Francesa de 1789, caracterizada por marcas políticas, sociais e filosóficas. Segundo o historiador inglês Eric J. Hobsbawn (1994), essas revoluções estão interligadas de forma indissociável. A denominada “dupla revolução” traçou a transformação do mundo e ditou uma nova ordem que inaugurou na história do mundo ocidental a Época Contemporânea.

A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade “burguesa” liberal; não da “economia moderna” ou do “Estado moderno”, mas das economias e Estados com uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países com que dali se propagou por todo o mundo... (HOBSBAWN, 1994, p. 2)

O mundo inaugurado pelas revoluções capitalistas do final do século XVIII encontrou no século XIX o terreno fértil para edificar os alicerces “essenciais” da contemporaneidade. A racionalidade científica e o anseio pelas verdades absolutas produziram uma cultura burguesa, urbana e industrial, neste contexto de afirmação real dos valores antropocêntricos. Isto é, o homem seria o único responsável em conceder as respostas para demandas da civilização ocidental. Esse homem racional assumiu o papel de ator na história da humanidade. O destino teológico foi definitivamente substituído pelo progresso social. Este progresso, que tinha como discurso principal a promoção da riqueza material a todos os seres humanos, encontra ecos “perfeitos” no desenvolvimento do cientificismo. O filósofo inglês John Gray (2005) critica profundamente esse discurso de progresso, principalmente pautado no conceito de evolução da humanidade, que considera o fator racional com determinante. Neste sentido, Gray alerta que o progresso humano, como um percurso linear contínuo que produziu apenas melhorias para a sociedade, é uma ilusão. O que ganhamos ou o que perdermos? Para Gray, a ética e a moral foram dissolvidas, vivemos o deslumbramento da época da Tecnociência.<sup>2</sup> Bruno Latour (2000) problematiza o termo da *Tecnociência* esclarecendo que no contexto atual que estamos vivenciando, a ciência está associada à tecnologia. E a Tecnociência não é somente um privilégio de produção da comunidade científica.<sup>3</sup>

- 
- 2 O conceito de Tecnociência que tem servido intensamente a comunidade interdisciplinar de estudos de ciência e tecnologia para denominar o contexto social e tecnológico da ciência. O significado do conceito de Tecnociência está atrelado um novo sentido que reconhece que o conhecimento científico não é somente socialmente codificado e socialmente posicionado, mas sustentado e tornado durável por redes materiais não-humanas (LATOUR, 2000).
  - 3 Nesse novo contexto, a ciência e suas práticas não estão desassociadas da sociedade. A ciência é uma atividade política, social e até filosófica. Neste sentido, que a ética se faz necessária (GRAY, 1995).

O período posterior à Segunda Guerra Mundial foi orientado por um novo programa econômico internacional: o desenvolvimento. A divisão do mundo criada pelos governos dos países vencedores da Segunda Guerra Mundial foi reforçada pelos cientistas políticos, sociais e econômicos, e não significou o isolamento das três categorias de nações que passaram a existir nessa época (HOBSBAWN, 1995, p. 223 ss.) O Primeiro, o Segundo e o Terceiro Mundos compartilhavam de uma interdependência internacional forçada pelas questões econômicas e sociais surgidas após o conflito mundial. Neste contexto histórico, o mercado no âmbito global era dependente das relações entre as nações mais prósperas e das relações com os países mais pobres. O crescimento econômico dos países desenvolvidos estava condicionado a um aproveitamento mais eficaz dos recursos oferecidos pelos países subdesenvolvidos (ESCOBAR, 1998).

A década de 1950 foi marcada pelo contexto da Guerra Fria, sendo o mundo disputado pelos EUA, representante maior do capitalismo industrial, e pela URSS, à frente do modelo socialista. As disputas bélicas e ideológicas conduziram as superpotências à formulação de programas de desenvolvimento para as respectivas áreas de influência (HOBSBAWN, 1995, p. 224). O ponto fundamental após o contexto pós-Segunda Guerra Mundial foi a crescente crença de que o desenvolvimento científico poderia solucionar os problemas mais graves da humanidade.

A constituição de uma sociedade da informação e do próprio processo de formação das Tecnociências foi acelerada após o fim da guerra. As negociações para a reordenação e a nova configuração mundial iniciaram-se ainda no período do segundo conflito global. Em 1946, EUA, Inglaterra e URSS apresentavam, com algumas divergências, as bases do desenvolvimento principalmente para a Europa, o cenário central do conflito. Os Estados Unidos, a principal potência econômica

e militar surgida após a Segunda Guerra, lideraram a nova ordem política e econômica mundial. A Inglaterra, a ex-potência, era considerada peça chave para a economia mundial defendida pelos EUA. A URSS apresentava tímida, mas conscientemente, uma nova vertente em oposição ao capitalismo que, nas décadas de 1950 e 1960, constituiria um mundo bipolarizado: capitalismo *versus* socialismo (MALAN, 1986, p. 54-55).

O termo *sociedade da informação* foi se consolidando na década de 1960, substituindo aos poucos o complexo conceito de “sociedade pós-industrial”, o que constituiu um novo paradigma técnico-econômico. Ou seja, a sociedade da informação foi caracterizada por transformações técnicas, organizacionais e administrativas. Tais transformações foram sustentadas por insumos baratos de informação, proporcionados pelos aprimoramentos tecnológicos. Esta transformação da sociedade em *sociedade informacional*, expressão preterida pelo sociólogo espanhol Manuel Castells, está associada à nova expansão e reestruturação do capitalismo iniciadas na década de 1980. O caráter imprimido pelo sistema capitalista a partir de então permitiu efetivar com rapidez e eficiência os processos de desregulação, privatização e ruptura com o modelo de contrato social entre o capital e o trabalho característico do capitalismo industrial. Nas palavras de Werthein (2000, p. 72):

O foco sobre a tecnologia pode alimentar a visão ingênua de determinismo tecnológico segundo o qual as transformações em direção à sociedade da informação resultam da tecnologia, seguem uma lógica técnica e, portanto, neutra e estão fora da interferência de fatores sociais e políticos. Nada mais equivocado: processos sociais e transformação tecnológica resultam de uma interação complexa em que fatores sociais pré-existentes, a

criatividade, o espírito empreendedor, as condições da pesquisa científica afetam o avanço tecnológico e suas aplicações sociais.

Para Castells (1999), a sociedade da informação teria sido instituída no EUA, especificamente na Califórnia, na região do Vale do Silício, na década de 1970. As décadas de 1940, 1950 e 1960 foram marcadas pelo papel decisivo do financiamento militar e do progresso inicial da indústria eletrônica. No início dos anos 1970, o cenário estaria propício para o desenvolvimento das tecnologias da informação, devido principalmente ao aparecimento de uma cultura de liberdade, inovação individual e iniciativa empreendedora, proveniente de uma contracultura dos *campi* universitários da década de 1960. Segundo Castells (1999, p. 25), “meio inconscientemente, a revolução da tecnologia da informação difundiu pela cultura mais significativa de nossas sociedades o espírito libertário dos movimentos dos anos 60”. Neste contexto, o desenvolvimento de redes foi possível devido aos avanços das telecomunicações e das tecnologias de integração de computadores. A criação e a evolução da internet foram consequências diretas de uma composição específica de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação da denominada *contracultura* (*Idem*, p. 83). Essa combinação, segundo Castells, foi o ingrediente principal para a revolução da tecnologia da informática.

Quando, mais tarde, a tecnologia digital permitiu o empacotamento de todos os tipos de mensagens, inclusive de som, imagens e dados, criou-se uma rede que era capaz de comunicar seus nós sem usar centros de controles. A universalidade da linguagem digital e a pura lógica das redes do sistema de comunicação geraram as condições tecnológicas para a comunicação global horizontal

[...] A certa altura tronou-se difícil separar a pesquisa voltada para fins militares das comunicações científicas e das conversas pessoais [...] Uma vez privatizada, a Internet não contava com nenhuma autoridade supervisora. Diversas instituições e mecanismos improvisados, criados durante todo o desenvolvimento da Internet, assumiram alguma responsabilidade informal pela coordenação das configurações técnicas e pela correção de contratos de atribuição de endereços da Internet. (CASTELLS, 1999, p. 83-84)

Para o sociólogo da informação Pierre Lévy (2000), o traço distintivo da sociedade da informação é a constituição de um novo espaço de relações e fluxos compartilhados também por uma nova cultura. O ciberespaço e a cibercultura são elementos definidores da sociedade da informação, uma sociedade orientada pela virtualização, que é, segundo o autor, a próxima etapa do real. Isto é, o virtual não se opõe ao real. Na verdade, ele é uma dimensão importante da realidade. A proposta do estudo de Lévy é analisar a cibercultura e o movimento social que criou o ciberespaço. Neste sentido, o sociólogo da informação reconhece dois episódios importantes: primeiro, o crescimento do ciberespaço deriva de um movimento global da contracultura produzida por jovens talentosos que almejavam conhecer modos de comunicação diferentes daqueles disponíveis pelas tradicionais mídias clássicas; segundo, estamos vivenciando a criação de um novo espaço de comunicação, e caberia à humanidade identificar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano.

Como uso diversas vezes os termos “ciberespaço” e “cibercultura”, parece-me adequado defini-los brevemente aqui. O ciberespaço (que também

chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas de atitudes, de modos de pensamento e de valores que desenvolvem juntamente com crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 2000, p. 17)

Lévy se define com um otimista dos fenômenos sociais ciberespaço e cibercultura. Podemos em alguns momentos classificar a análise de Lévy erroneamente como ingênua, principalmente quando afirma que o ciberespaço permite que mesmo o leitor inexperiente consiga em pouco tempo navegar na rede, com certa autonomia (2000). O autor exagera em relação ao papel de inclusão que a cibercultura pode desempenhar e também em relação à capacidade dos governos ou empresas preverem o desenvolvimento das tecnologias da informação e da internet. No entanto, não há como negar o desenvolvimento da cibercultura e seu caráter vanguardista, que tem como combustível principal a criatividade e o espaço livre para geração de ideias.

O pensador norte americano contemporâneo Steven Johnson (2011), em seu livro intitulado *De onde vêm as boas ideias*, problematiza sobre os espaços mais propícios para produção do conhecimento. Reconhece a internet como um desses espaços que promovem o fluxo e o compartilhamento das ideias. O ciberespaço é um campo importante na divulgação de informações que podem contribuir na formação humana.

Johnson (2001) já havia apontado em outro trabalho que a associação do mundo da tecnologia com o da cultura, além formar uma tecnocultura, edificou um espaço virtual de autoalimentação de informações. Espaço simbolicamente de liberdade, componente essencial na produção do conhecimento. Segundo Johnson (2011, p. 24):

Se há uma única máxima que percorre todos os argumentos deste livro, é que em geral somos mais bem-sucedidos ao conectar ideias do que ao protegê-las. Como o próprio livre mercado, a defesa da restrição do fluxo de inovação foi durante muito tempo reforçada por apelos à ordem “natural” das coisas. Mas a verdade é que, ao examinarmos a inovação na natureza e na cultura, percebemos que ambientes que constroem muros em torno de boas ideias tendem a ser menos inovadores que ambientes mais abertos. Boas ideias podem não querer ser livres, mas querem se conectar, se fundir, se recombinar. Querem se reinventar transpondo fronteiras conceituais. Querem tanto se completar uma às outras quanto competir.

Para Lévy (2010), o processo de criação de uma denominada inteligência coletiva encontrou no ciberespaço seu terreno mais fértil. A dinâmica desse espaço com seus fluxos de ideias, sua desterritorialização, permite o enriquecimento interdependente dos indivíduos que participam e compartilham da cibercultura. Segundo o autor, “é uma inteligência coletiva distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em mobilização efetiva das competências”. Nesse aspecto, o ciberespaço funcionaria como um espaço móvel dos intercâmbios entre “conhecimentos” e

“conhedores de coletivos inteligentes” que se alimentam e se aproveitam das informações geradas num ambiente sem demarcações (LÉVY, 2010, p. 28-29).

## Cibercultura, educação e linguagem

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm influenciado e proporcionado novas possibilidades e formas de práticas sociais. Em termos concretos, as tecnologias afetam, por exemplo, as formas como nos informamos, interagimos, nos comunicamos, aprendemos, ensinamos, compramos... Em outras palavras, ela se faz presente, em menor ou maior proporção, em diferentes atividades da vida social. Este processo resulta em mudanças, novas possibilidades, que por consequência, oferecem vantagens, riscos e desafios. Por este motivo, é necessário refletir criticamente sobre a cibercultura e, por conseguinte, sobre seus impactos e consequências na formação humana.

Nesta parte do trabalho, o foco encontra-se em uma área fundamental da formação humana: a educação. Com facilidade conseguimos perceber impactos da cibercultura na educação. Por este motivo, é crescente a discussão sobre a interação tecnologia e conhecimento, o que se reflete em publicações que abordam o tema nos últimos anos (FREITAS, 2009; MENEZES, 2010; RIBEIRO *et al*, 2010). Isto não deve nos conduzir à compreensão equivocada de que o emprego de tecnologia em práticas educacionais seja algo recente. Para ilustrar esta questão, Bruno aponta que:

A cibercultura amplia cotidianamente as possibilidades de interação por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), reconfigurando os espaços e ambientes de formação

humana. O uso das tecnologias na área educacional não é novidade, tampouco os cursos oferecidos “a distância”, mas sim as mudanças advindas da sociedade cibercultural, cujos aparatos tecnológicos e os recursos midiáticos alteram nossa estrutura de pensamento, de relacionamento e, por conseguinte, de aprendizagem. Os meios digitais redimensionam as práticas educacionais e exigem dos sujeitos cognoscentes nova postura em relação ao processo de aprender, bem como de todos os envolvidos nesse processo. (2009, p. 99)

No âmbito da Educação, é mais intenso o estabelecimento de conexões entre tecnologia e a Educação a Distância (EaD). Afinal, as novas tecnologias permitem ressignificar compreensões de “distância” e oferecem ferramentas pedagógicas e comunicativas que outras tecnologias (como materiais impressos enviados por correios, o rádio, a televisão e os *CD-Roms*) não possibilitam. Se a distância já foi compreendida, principalmente pelos críticos da EaD, como afastamento geográfico (locais diferentes), isolamento (geográfico e pedagógico) e interação assíncrona, com o advento de novas tecnologias, especialmente da internet, as possibilidades de comunicações síncronas, multimodais e multimidiáticas desconstróem estas compreensões. Em alguns casos, as noções de *distância* e *tempo* são afetadas pelas velocidades de conexão e pelos recursos de dispositivos tecnológicos diversos. Isto cria um paradoxo complexo já que um aluno pode estar em sala de aula, porém completamente distante do professor e dos outros alunos, sem participação efetiva na aula. No entanto, por meio de dispositivos, como celulares e notebooks, o mesmo aluno pode estar interagindo no ciberespaço com pessoas que se encontram longe da sala de aula. Este paradoxo resulta de um fato já apontado por

educadores, linguistas, psicólogos, sociólogos, entre outros estudiosos: os mesmos recursos tecnológicos (como bate-papos, redes sociais, mensagens por SMS, etc.) que permitem aproximar pessoas geograficamente distantes, podem afastar as pessoas próximas.

No entanto, o impacto educacional da cibercultura não se restringe, de forma alguma, à EaD. Afinal, as TICS oferecem diversas ferramentas que podem ser empregadas com fins pedagógicos, independente da modalidade educacional predominante (presencial ou à distância). Neste sentido, partindo do reconhecimento de um movimento espontâneo de crescente integração entre educação e práticas ciberculturais,<sup>4</sup> pesquisadores como Romero Tori (2009) apontam o ensino semipresencial, que combina estudo presencial e estudo a distância (também chamado de *híbrido* e *blendedlearning*) como uma tendência em expansão. Logo, isto deve dificultar a separação de práticas educacionais de acordo com as classificações atualmente feitas sob denominações como *ensino presencial*, *educação online*, *e-learning*, *blendedlearning*. Convém esclarecer que em alguns contextos a diferenciação entre estas formas de ensino não é clara. A educação online, por exemplo, não é sinônimo de Educação a Distância, assim como as práticas educacionais a distância não dependem exclusivamente do ciberespaço.<sup>5</sup>

Da mesma forma como a cibercultura introduz novas possibilidades de formação humana e comunicação, ela confronta a sociedade com a necessidade de mudanças e novos desafios. Neste sentido, o que chama atenção é a velocidade das transformações e as proporções dos impactos. Se historicamente

---

4 Grosso modo, são entendidas aqui como práticas ciberculturais aquelas que ocorrem no ciberespaço, por meio do emprego de tecnologias de naturezas diferentes. São, portanto, exemplos dessas práticas: o estudo com auxílio da internet, compras *online*, comunicação mediada por dispositivos digitais, entre muitas outras.

5 Um exemplo é a tradicional Educação a Distância por meio de correspondência.

o período de 10 ou 20 anos pode ser considerado como curto, em termos tecnológicos e ciberculturais ele é extremamente expressivo. Um conceito que ajuda a compreender isto é o de *Web 2.0*.

O termo *Web 2.0* passou a ser usado com frequência a partir de 2005 com referência a mudanças de paradigmas de participação e interação na internet, marcadas pela intensa permanência online (GABRIEL, 2010), produção e compartilhamento de conteúdos (VALENTE; MATTAR, 2007; VILAÇA, 2011), redes sociais (LITTO, 2010; MATTAR, 2011), inteligência coletiva (MAIA; MATTAR, 2007; TORI, 2010) e a *web* como plataforma (VALENTE; MATTAR, 2007; TORI, 2010), entre outras características. Na prática, alguns dos recursos da *web 2.0* são os *blogs*, *wikis*, redes sociais, sites de publicação e compartilhamento de conteúdos (como o *YouTube*) e *softwares online* (como o *Google Docs*). Em 2007, Valente e Mattar apontavam que o conceito de *web 2.0* ainda tinha pequena influência na Educação. Alguns anos depois, em 2010, Tori afirmava:

A *Web 2.0* já está chegando às escolas, seja pelas mãos de professores que estão migrando para esse novo paradigma, seja pelos próprios estudantes. As redes sociais, os *blogs*, os *wikis*, os *tags*, os editores on-line de textos, planilhas, apresentações e outras mídias, os *mashups*, mapas e tantos outros serviços e conteúdos, criados e ou enriquecidos pelos próprios usuários, são recursos riquíssimos para envolver e aproximar alunos. (TORI, 2010, p. 219)

Nos últimos anos, como analogia, podemos encontrar expressões como *educação 2.0*, *escola 2.0* e *professor 2.0*, que basicamente indicam mudanças de práticas e perspectivas educacionais influenciadas pela *Web 2.0*, tanto em educação presencial

como a distância. Estas denominações implicam, mesmo que muitas vezes apenas no plano do discurso, no reconhecimento da necessidade de repensar e atualizar práticas pedagógicas sob influência da cibercultura nesta sociedade.

É interessante notar que predominantemente estas analogias de *educação 2.0* estão relacionadas ao professor e às escolas e em proporção bem menor aos alunos. Quase não encontramos denominações como *aluno 2.0* ou *estudante 2.0*. Compreendemos que este fato evidencia que os desafios estão mais diretamente relacionados à escola e aos professores, já que muitos estudantes já nascem, crescem e vivenciam significativamente a cibercultura. Os conceitos de *nativo digital* e *imigrante digital* propostos por Mark Prensky ajudam a compreender isto. Tori afirma que:

Prensky é o criador dos conceitos “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Para esse autor, os atuais estudantes, nativos digitais, são ensinados por professores imigrantes digitais, que possuem “sotaque” e cultura trazidos pré-internet. Assim, como os imigrantes do mundo real, alguns imigrantes digitais se adaptam melhor que outros à nova cultura, mas, invariavelmente, todos mantêm algum nível de sotaque, tais como: a internet não ser a primeira fonte de informações; ler manuais de programas e produtos antes de começar a usá-los; imprimir documentos para lê-los. (TORI, 2010, p. 218)

Carlini e Leite entendem que a “condição de nativo digital” está relacionada a

[...] alguém que tomou consciência de si em um ambiente social permeado por tecnologias. Desse

modo, ele pode ser descrito também como um ser humano com habilidades especiais para utilizar os recursos tecnológicos e com necessidade de interação constante, presencial ou virtual. (CARLINI & LEITE, 2010, p. 27)

Esta geração também é tratada na literatura especializada, e em publicações em geral, como *geração multitarefa* e *geração digital*. Em termos gerais, tais denominações referem-se a pessoas, especialmente adolescentes e jovens, que usam dispositivos digitais (computadores, celulares, *tablets*, *media players*, entre outros) e acessam a internet constantemente. Esta geração é apontada com frequência como formada por pessoas capazes de realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo, como, por exemplo, escutar música, navegar na internet, postar em redes sociais, enquanto estudam. Em outras palavras, trata-se de uma geração que participa de diversas práticas ciberculturais com bastante intensidade (que pode ser entendida aqui não só como profundidade, mas também como frequência), naturalidade e espontaneidade.

Assim, no âmbito da educação formal, é relevante levantar e debater questões como: Até que ponto escolas e professores estão devidamente preparados para isto? De que forma a formação de professores considera estas “transformações digitais”? Como os professores podem se preparar melhor para lidar com esta situação atual? Tentativas de responder a estes e outros questionamentos demandam debates e pesquisas de natureza interdisciplinar, uma vez que não podemos, para este fim, isolar tecnologia, educação e sociedade. Além disso, é importante salientar mais uma vez que a cibercultura interage também com processos educacionais não formais, aqueles que não dependem de escolas, professores, alunos etc. Na maioria das vezes, as práticas relacionadas à cibercultura são predominantemente desenvolvidas fora do ambiente educacional. Em síntese,

o que apontamos aqui é que as práticas culturais relacionadas às TICs influenciam práticas sociais diversas.

Além disso, outro fator importante é reconhecer que a discussão sobre os impactos da cibercultura na formação humana deve também incluir questões linguísticas, afinal a cibercultura tem influenciado as formas como nos comunicamos. Conforme aponta Lévy (2000, p. 11):

Em primeiro lugar, o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano.

A fala de Lévy contribui para entender porque estudiosos da linguagem realizam um número crescente de estudos sobre a relação entre cibercultura e linguagem (ARAÚJO, 2007; MARCUSHI e XAVIER 2010, MENEZES, 2010). Vilaça e Araújo (2012, p. 59) apontam que:

A relação entre tecnologia e linguagem tem gerado uma diversidade discussões, que se refletem em termos como “letramento digital”, “línguas digitais”, “discurso eletrônico”, “hipertexto”, “comunicação mediada por computador”, “comunicação eletrônica”, “gêneros digitais” entre outros. Podemos, portanto, pensar em e-linguagem ou ciberlinguagem ou ainda em e-discurso ou ciberdiscurso.

Assim, fica evidente que a relação entre cibercultura e linguagem não pode, sob hipótese alguma, ser reduzida ao *internetês*.<sup>6</sup> A cibercultura amplia a necessidade de pensar sobre novas práticas de letramentos, que sejam críticos, múltiplos e multissemióticos (ROJO, 2009, 2012). O letramento “tradicional”, que ainda se apresenta como um desafio em muitos contextos educacionais, passa a não ser suficiente. Afinal, comunicar-se por meio das TICs envolve uma ampla diversidade de gêneros textuais digitais, muitas vezes capazes de abrigar ou dialogar com diversas semioses. Como consequência, novos desafios educacionais emergem e devem ser discutidos, considerando até mesmo como lidar com eles nos processos de formação de professores e nos currículos. O linguista Luiz Antônio Marchuschi, em obra de referência sobre comunicação no “contexto da tecnologia digital” aponta com bastante propriedade:

Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, tanto na oralidade como na escrita. Contudo, sequer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos já provocam polêmica quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. Em certo sentido, pode-se dizer que, na atual *sociedade da informação*, a Internet é uma espécie de protótipo de comportamento comunicativo (MARCHUSCHI, 2010, p. 15).

---

6 O termo é frequentemente empregado com referência à forma de linguagem usada em bate-papos, fóruns, mensagens por SMS, caracterizada intensamente por abreviações, escrita baseada em marcas de oralidade, e grafia que se aproxima da representação da pronúncia das palavras.

Marchuschi argumenta que é necessário que sejam analisados “os efeitos da nova tecnologia na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias” (MARCHUSCHI, 2010, p. 16). Assim, parece ficar cada vez mais pertinente compreender a relevância de pesquisas que enfoquem as complexas relações entre cibercultura, educação e linguagem. Não se tratam, portanto, de três temáticas que podem ser aproximadas em estudos. Na verdade, apresentam relações estreitas, com reflexos diretos na formação humana, o que reforça as contribuições de perspectivas interdisciplinares.

## Considerações finais

O objetivo desse capítulo foi discutir as interfaces interdisciplinares de formação humana, com foco na relação entre cibercultura, educação e linguagem. Para este fim, priorizamos dois aspectos: primeiramente, o percurso histórico que contribuiu para o desenvolvimento da cibercultura e suas implicações na formação humana. Em seguida, destacamos questões relativas à cibercultura e impactos nos campos da educação e linguagem.

A história da sociedade da informação é ainda uma história de temporalidade curta. A criação do ciberespaço e o surgimento de uma cibercultura não podem ser interpretados como estruturas conceituais consolidadas, e sim processos abertos, complexos e mutáveis. Neste sentido, as questões apresentadas nesse capítulo não teriam e nem poderiam esgotar a temática em foco. Assim, este trabalho apresenta alguns aspectos preliminares da interação interdisciplinar entre cibercultura e formação humana, privilegiando suas relações com a educação e com a linguagem.

## Referências

- ARAÚJO, Julio. C. (org.) *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRUNO, Adriana R. Aprendizagem do adulto: contribuições para a construção de uma didática on-line. In: FREITAS, Maria T. A. (org.). *Cibercultura e Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CARLINI, Alda L.; LEITE, Maria T. M. Adolescentes e tecnologias: o aluno nativo digital. In: CARLINI, Alda. L.; TARCIA, Rita. M. L. *20% a distância e agora?: orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância no ensino presencial*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.
- ESCOBAR, Arturo. *La invención del Tercer Mundo*. Bogotá: Norma Editorial, 1998.
- FREITAS, Maria T. A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, Maria. T. A. (org.). *Cibercultura e Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- GABRIEL, Martha. *Marketing na era digital: conceitos, plataformas e estratégias*. São Paulo: Novatec Editora, 2010.
- GRAY, John. *Cachorros de Palha: reflexões sobre humanos e outros animais*. Rio de Janeiro: Editora Record., 2009.
- HOBBSBAWN, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A era das revoluções 1789-1848*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- JOHNSON, Steve. *De onde vêm as boas ideias*. Rio de Janeiro: Zahar , 2011.
- \_\_\_\_\_. *A Cultura da Interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro, 2001.

- LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A cibercultura*. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
- LITTO, Fredric. M. *Aprendizagem a distância*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.
- MALAN, Pedro Sampaio. Relações econômicas internacionais do Brasil. In: FAUSTO, Boris. (org.). *O Brasil republicano: economia e cultura (1945-1964)*. Tomo III, v. 4, 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1986. p. 53-106. (História Geral da Civilização Brasileira, III).
- MAIA, Carmen; MATTAR, João. *ABC da EaD: educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz. A.; XAVIER, Antônio. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção dos sentidos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz. A.; XAVIER, Antônio. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção dos sentidos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATTAR, João. *Guia de educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- MENEZES, Vera Lúcia. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- TORI, Romero. Cursos híbridos ou blendedlearning. In: LITTO, Fredric.; FORMIGA, Marcos. (org.) *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

- \_\_\_\_\_. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac, 2010.
- VALENTE, Carlos. e MATTAR, João. *Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec, 2007.
- VILAÇA, Márcio L. C. *Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias*. Cadernos do CNLF, Vol. XV, N° 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_1/90.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf)>. Acesso em: out. 2012.
- VILAÇA, Márcio L. C. e ARAUJO, Elaine V. F. de. *Questões de Comunicação na Era Digital: Tecnologia, Cibercultura e Linguagem*. *E-scrita Revista do Curso de Letras da UNLABEU Nilópolis*, v. 3, n. 2, Mai.-Ago. 2012 Disponível em: <[http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/457/pdf\\_239](http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/457/pdf_239)>. Acesso em out. 2012.
- WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, mai.-ago./2000.

### **Márcio Luiz Corrêa Vilaça**

Mestre em Linguística Aplicada (UFRJ). Doutor em Letras/Estudos da Linguagem (UFF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO.

### **Renato da Silva**

Doutor em História das Ciências (FIOCRUZ). Pós-Doutorado em História (UERJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO.



# Estética e ética na formação de professores: o conceito de profissão e a profissionalização no magistério\*

---

**Cleonice Puggian**

Nas últimas décadas, a discussão sobre a profissionalização docente vem ganhando espaço no cenário educacional brasileiro, por meio de debates no campo acadêmico e de graduais conquistas nas esferas políticas, como a inclusão no Plano Nacional de Educação (2011-2020) da meta de assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Um ponto interessante abordado nos estudos sobre profissionalização refere-se às possibilidades e limites da aplicação do conceito de profissão ao trabalho docente. Neste texto abordaremos esse tema em três partes: na primeira discutiremos o conceito de profissão e socialização profissional com base na sociologia das profissões; na segunda discutiremos o processo de socialização profissional de professores e, na última parte, teceremos algumas considerações sobre os desafios da socialização profissional dos professores frente às novas

---

\* Uma versão deste artigo foi apresentada no XV Congresso Brasileiro de Sociologia, em Curitiba, entre os dias 26 e 29 de julho de 2011.

políticas de formação e avaliação do trabalho docente implementadas pelo Ministério da Educação.

## 1. Profissão e profissionalização: um desafio para a sociologia

O conceito de profissão e profissionalização tem desafiado sociólogos ao longo do tempo e, quando se aplica ao trabalho do professor, torna-se ainda mais discutível e instigante (LUDKE, 1990, 1996, 1997; LIEBERMAN, 1956; HOLMES, 1996; BOURDONCLE, 1991, 1997). Muitas são as definições de profissão apresentadas pelos sociólogos, assim como são numerosas as propostas de critérios para a constituição de uma profissão. Um dos autores que oferece vários subsídios para a discussão sociológica do conceito de profissão e identidade profissional é o pesquisador francês Claude Dubar. No texto *Das profissões à socialização profissional*, Dubar (1992) apresenta a evolução histórica do conceito de profissão e discute algumas abordagens da socialização profissional adotadas por autores adeptos da teoria funcionalista e da abordagem interacionista, bem como os limites e alcances dessas abordagens. Embora o enfoque de seu estudo não contemple a problemática relativa à ocupação docente, há alguns pontos do texto que merecem destaque, pois podem auxiliar a compreensão da profissão em relação ao trabalho docente.

O primeiro item de interesse apresentado por Dubar (1992) é a oposição historicamente construída entre profissões e ofícios. Tanto as profissões como os ofícios tiveram origem nas corporações de ofício – organizações cooperativas predominantes antes do século XIII que congregavam tanto trabalhadores das artes liberais, como das artes mecânicas. Esses trabalhadores, para serem aceitos nas corporações, precisavam fazer a “profissão de sua arte” nas cidades juramentadas, passando

por um ritual de entrada. O termo “profissão”, hoje largamente utilizado, deriva desta “profissão” de fé, consumada nas cerimônias rituais de entronização das corporações (*Idem*, p. 124).

Os membros das corporações de ofício se uniam por laços morais e por um respeito às regulamentações dos seus estatutos, reconhecidos pelo poder real. Com o advento das Universidades, a partir do século XIII, as artes liberais começaram a se dissociar das mecânicas, criando uma oposição entre a *profissão*, ligada mais ao trabalho intelectual (artes liberais), e o *ofício*, relacionado ao trabalho mecânico (artes mecânicas).

Ainda hoje se percebe a distinção entre ocupações mecânicas e intelectuais, refletida tanto nas condições materiais quanto no status social do trabalhador. Um exemplo desta separação pode ser vista na Universidade, onde os pesquisadores, que trabalham apenas com a produção intelectual, situam-se acima dos professores responsáveis pelas aulas (ação mais concreta) na hierarquia “profissional”. Os professores são enquadrados numa ordem hierárquica sólida, organizada da seguinte forma:

No primeiro escalão situam-se os professores cujas atividades predominantes são de cunho científico e de pesquisa; no segundo, estão os que desempenham tanto atividades de pesquisa, como atividades de ensino; no terceiro, finalmente, estão confinados aqueles professores cujas atividades concentram-se no ensino e na formação de professores. (LUDKE, 1997, p. 141).

Outro ponto importante apresentado por Dubar é a análise da obra de sociólogos do século XIX e XX como Nisbet, Le Play, Tönnies, Marx e Engels e Durkheim. Esses estudos indicam que, apesar da separação instituída pela Universidade entre ofício e profissão, a prática comunitária das corporações

de ofício continuou a ser adotada pelas associações profissionais. Houve uma tendência em transmitir para as atuais profissões características que compunham as representações das corporações de ofício do passado, fazendo com que adquiram “uma dimensão comunitária estruturante do sistema social global” (DUBAR, 92, p. 127). Vê-se, portanto, que o conceito de profissão vai incorporando parte do ideário que fundamentava a ação das corporações de ofício.

O terceiro ponto de destaque no texto de Dubar é a discussão das ideias de autores da teoria funcionalista e da abordagem interacionista. O modelo funcionalista instituiu-se na primeira metade do século XX, caracterizando-se principalmente pelas diversas definições do termo “profissão” e por uma dupla afirmação: a) as profissões formam comunidades reunidas à volta dos mesmos valores e da mesma ética de serviço; b) o seu estatuto profissional é validado por um valor científico e não apenas prático.

Quanto à abordagem interacionista, Dubar aponta alguns aspectos do estudo de Everett Hughes, descritos numa coletânea de artigos chamada *Men and their work*, de 1958. Nesse trabalho, Hughes afirma que o termo “profissional” deve ser tomado como categoria da vida cotidiana, implicando um julgamento de valor e prestígio. O ponto de partida da análise sociológica do trabalho, segundo Hughes, seria a divisão deste, pois não se pode distanciar o trabalho do conjunto onde esta inserindo e dos procedimentos utilizados para sua distribuição social.

Duas noções essenciais são definidas por esse autor: a noção de *diploma* (autorização para a realização de atividade que outros não podem exercer) e de *mandato* (obrigação legal de exercer uma certa atividade). Tais categorias definem a divisão moral do trabalho e comandam a seleção dos profissionais, distinguindo-os dos demais (por meio do diploma) e confiando-lhes uma missão (via um mandato).

Os profissionais dotados de diploma e mandato possuem também três atributos específicos:

- um “saber inconfessável”, ou seja, “conhecimentos confidenciais ao profissional que devem ser mantidos em sigilo”. Hughes diz que no centro do profissionalismo há um pacto estabelecido entre o cliente e o profissional. Esse pacto representa, além de uma relação entre o cliente e o profissional, uma relação entre a sociedade e a classe profissional, que deve responsabilizar-se por guardar em segredo os tabus (como a doença e o crime) e as coisas que tenham sido consideradas “sagradas” (nascimentos, mortes, casamentos etc.);

- instituições que tem como função proteger seu diploma e manter seu mandato;

- a profissão como carreira e meio de socialização.

Hughes ainda ressalta que organização profissional, que se baseia em um código informal, em regras de seleção, em interesses e linguagem comuns, tende a discriminar estereótipos profissionais que não se incluem nos padrões da maioria dos membros daquela classe de profissionais. Um exemplo disso é que mulheres, negros e homossexuais continuam a ser segregados, subvalorizados e mantidos em níveis hierárquicos diferenciados em suas profissões. Assiste-se, assim, a uma hierarquização e a uma segregação interna no grupo profissional, que “reserva o essencial do mandato e do segredo apenas aos profissionais dotados de características conformes ao estereótipo dominante” (DUBAR, 1992, p 135). Conclui-se, pois, que as organizações profissionais não são harmonicamente integradas e reguladas, como pensavam os teóricos funcionalistas, mas heterogenicamente estruturadas.

Dentre os pontos do trabalho de Hughes, apresentados por Dubar, um nos causa especial interesse: a socialização profissional, entendida, simultaneamente, como uma iniciação à “cultura profissional” (no sentido etnológico) e como uma

conversão do indivíduo (no sentido religioso) a uma nova concepção do eu e do mundo, em resumo, a uma nova identidade (DUBAR, 1992, p. 136). Hughes aponta três mecanismos básicos de socialização:

O primeiro mecanismo é intitulado “a passagem através do espelho” e reflete o processo de imersão na “cultura profissional”, descortinando a realidade desencantada do mundo do trabalho. Há confronto entre o “eu-profano”, que representa as concepções anteriormente idealizadas sobre a profissão, e a “cultura profissional”.

O segundo mecanismo se chama a “instituição na dualidade”, que opera entre a valorização simbólica da profissão em oposição ao modelo prático. Esse mecanismo implica uma série de escolhas de papéis. Criam-se, nesse momento, grupos de referência que representam, simultaneamente, “uma antecipação da posição que se deseja e uma instância de legitimação das capacidades pessoais” (*Ibid.*). Assim, os indivíduos em formação vislumbram para si uma identidade baseada num grupo de referência, composto por membros com estatuto social elevado, ao qual gostariam de pertencer no futuro. Forjam uma identidade profissional antecipada.

O terceiro mecanismo de socialização apresentado por Hughes é o ajustamento da concepção do Eu, que consiste na solução das dualidades vivenciadas nos mecanismos anteriores, seja a dualidade entre a cultura profana e profissional, ou entre a valorização simbólica da profissão e seu modelo prático. “Implica na tomada de consciência das capacidades físicas, mentais e profissionais, dos gostos e desgostos com as hipóteses da carreira que o profissional pode realisticamente esperar no futuro” (*Idem*, p. 138).

Finalmente, Dubar conclui seu texto destacando que o mérito de Hughes (e de outros autores da linha interacionista) foi ligar o mundo do trabalho aos mecanismos de socialização, superando a ideia de que o trabalho se resumiria a uma simples

transação econômica. Entretanto, muitas ocupações ainda não são reconhecidas como profissão e o processo de socialização destas ainda é discutível entre os interacionistas simbólicos.

Raymond Bourdoncle, pesquisador francês, também oferece valiosas contribuições tanto para o estudo tanto do conceito de “profissão” como da sua relação com o trabalho docente. Em seu texto *La professionnalization des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines*, de 1991, Bourdoncle faz uma distinção dos temas *profissionalidade*, *profissionismo* e *profissionalismo*. Segundo ele, a profissionalidade se aplicaria ao processo de desenvolvimento profissional, aos conhecimentos e capacidades individuais e coletivas dos indivíduos para o exercício de uma profissão. O profissionismo, por outro lado, se caracterizaria pelo uso de retóricas coletivas, representando um certo tipo de corporativismo. Funda-se no processo de profissionalização, pressupondo uma oposição entre ofício e profissão. Finalmente, o profissionalismo, se estabeleceria no processo de socialização profissional, tendo como pressuposto a adesão individual e retórica às normas coletivas. Segundo Dubar, a socialização profissional consistiria, portanto, em “construir sua identidade social e profissional, através do jogo das transações biográficas e relacionais” (BOURDONCLE, 1991, p. 523).

## 2. Profissionalização no magistério: a socialização profissional de professores em dois estudos brasileiros

O processo de profissionalização docente tem sido objeto de vários estudos ao longo das últimas décadas. Gostaríamos de citar aqui o trabalho de Ludke (1996), que desenvolveu a pesquisa *A socialização profissional de professores*, realizada em três fases: a primeira, abordando a trajetória profissional de professores em vários momentos de sua vida profissional; a segunda, tratando dos estabelecimentos escolares; e a terceira, sobre as

agências formadoras (Curso Normal e Licenciaturas). Essa pesquisa ofereceu contribuições valiosas para o estudo do processo de socialização profissional dos professores, por um lado reunindo e discutindo ideias de diversos autores, por outro focalizando a ocupação docente no Brasil.

O primeiro grupo de constatações deste estudo diz respeito à formação inicial dos professores. Essa instância da socialização profissional foi bastante valorizada pelos participantes da pesquisa, que relataram terem recebido um “relativo preparo”, posteriormente ampliado com o exercício da docência. Ludke destaca, porém, que apesar de sua importância, é fundamental que a formação inicial seja encarada como uma preparação introdutória, sem a pretensão de abranger toda a carreira ou de formar completamente, mas disponibilizando os componentes fundamentais para a socialização inicial. Outro aspecto delicado também deve ser considerado: a importância da relação entre teoria e prática na formação de professores: qual o papel da teoria? Que teorias deveriam ser ensinadas? De que forma? Como relacionar as teorias à prática pedagógica?

O segundo grupo de constatações relaciona-se ao desenvolvimento profissional dos docentes. Todos os informantes entrevistados relataram ter vivido o “choque de realidade” no início da carreira e citaram a ajuda de professores mais experientes como um importante aspecto do processo de socialização profissional. Um dos méritos da pesquisa é apontar tanto a formação para o trabalho docente quanto o seu exercício como instâncias de socialização profissional. Finalmente, um ponto fundamental que merece ser destacado é a adoção dos conceitos como “categoria profissional” e “socialização ocupacional” para referir-se à ocupação docente e ao seu processo de construção identitária, respectivamente. Pergunta-se: pode-se considerar o educador um profissional? Vários aspectos devem ser considerados quanto à esta questão.

Segundo Myron Lieberman (1956, *apud* LUDKE, 1988), em primeiro lugar, uma profissão deve prestar um serviço público único e essencial, sendo devidamente reconhecido como tal. A docência, apesar de ser um serviço público reclamado e reconhecido como essencial e único pela população, tem sofrido o descaso dos governos, especialmente quanto aos planos de cargos e salários. Os movimentos de greve ocorridos recentemente, como a greve dos docentes da rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro, são suficientes para ilustrar a desvalorização e o desrespeito dos governos ao trabalho dos professores.

Lieberman apresenta como segundo critério para a definição de uma profissão: o estabelecimento de um código de ética que posicione o serviço público acima do ganho particular. A adoção de um código de ética para a ocupação docente esbarraria na subdivisão do trabalho docente nos níveis de ensino (educação fundamental, ensino médio e superior). Como estabelecer um código de ética comum com condições de trabalho, remuneração e status tão variadas? Como um mesmo código poderia abranger a professora da Zona da Mata nordestina, que ganha menos de um salário mínimo, e o professor da Universidade, médico, que faz da docência “um bico”, uma atividade para complementar sua renda? Que princípios éticos norteariam o trabalho docente? Como identificar esses princípios? Alguns autores, como Antônio Nóvoa e Perrenoud, apontam a ética como um dos norteadores fundamentais do trabalho docente. Perrenoud (1993, p. 60) afirma que “a profissionalização cresce quando, no ofício, a realização de regras preestabelecidas dá lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética”. Vemos, por conseguinte, a importância dos princípios éticos como base para a possível “profissionalização” do trabalho docente.

Em terceiro lugar, segundo Lieberman, também seria necessário aos membros da profissão dominar um conhecimento

esotérico, operações intelectuais e habilidades técnicas especiais. Hoje, os estudos sobre o saber docente já confirmam a existência de um conhecimento próprio do professor (TARDIF, 2000), mas este ainda não é suficiente para demarcar o espaço da profissão, para determinar o controle da ação de ensinar apenas pelos docentes. Ludke destaca que a definição de um saber específico do professor é uma das dificuldades dos cursos de formação: “o que há realmente de específico a ser transmitido como saber exclusivo do futuro professor?” (LUDKE, 1988, p. 67). Quais são os saberes específicos do trabalho docente e como ensiná-los?

Finalmente, de acordo como os critérios apresentados por Lieberman (1956, *apud* LUDKE, 1988), ainda seria necessário que os docentes se organizassem para gerir conjuntamente sua profissão - seriam os próprios professores os responsáveis por recrutar, treinar e credenciar os novos docentes, traçando padrões de conduta e normas profissionais, bem como penalizando em caso de transgressão. Entretanto, quando se trata da ocupação docente, acontece justamente o inverso: há “um caráter de dependência, seja em relação ao poder público, seja em relação a pessoas estranhas à ocupação que têm poder de decisão sobre seus membros” (LUDKE, 1988, p. 71). Alguns grupos de professores no Brasil vêm discutindo a possibilidade de criação de uma “organização docente” parecida com a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) ou com os Conselhos de Medicina e Psicologia. Essa discussão, entretanto, é muito insipiente e irá esbarrar em obstáculos como os diferentes níveis e áreas de formação dos professores e a própria constituição de uma identidade docente – o que não invalida, entretanto, a iniciativa e a necessidade de pensar formas de organização que possam unir as diversas representações da classe (sindicatos, associações, organizações...), procurando maior representatividade e espaço de ação para a defesa das condições do trabalho do professor.

### 3. Desafios da socialização profissional dos professores frente às novas políticas de formação e avaliação

Autores como Maurice Tardif e Philippe Perrenoud destacam que a constituição da identidade docente não ocorre apenas a partir do ingresso no curso de formação, mas é um processo que acompanha o sujeito em sua trajetória pessoal. Segundo Tardif (2000), a socialização primária, na família, é a primeira instância de aquisição de saberes que compõem o trabalho do professor, é o momento em que se adquirem conhecimentos pessoais e competências que fundamentam a vida social e a personalidade individual, que desempenham importante papel no trabalho docente. A socialização secundária, na escola, seria a segunda instância, pois promove a interiorização das regras da vida escolar; é o momento em que o indivíduo, segundo Perrenoud, aprende o ofício do aluno e começa a entrar em contato com o ofício do professor.

Diferentemente de outras profissões, o aluno acompanha o trabalho docente durante seus anos de escolarização, oportunizando um longo convívio com o ofício e a aquisição de saberes que podem compor seu trabalho como professor futuramente. A socialização profissional, entretanto, se inicia nos cursos de formação de professores e se estende durante o exercício da ocupação. Nos cursos de formação, os professores entram em contato com os conhecimentos disciplinares e cultura geral, com os conhecimentos ligados à prática profissional (didática, psicopedagogia...) e com os conhecimentos curriculares. É nesse momento, segundo Tardif, que se inicia a estruturação da consciência profissional e a identificação com o papel do professor.

A entrada na vida profissional é marcada pelo choque com a realidade, pela interiorização dos valores do grupo, das regras. O processo de socialização continua durante o exercício

da profissão, quando vão se consolidando os valores e as crenças pedagógicas, vão se constituindo maneiras de ser, formas de encarnar os valores pedagógicos no dia-a-dia da sala de aula, bem como meios (procura por pares, por aperfeiçoamento, entre outras coisas) que lhe permitam viver e comunicar esses valores (TARDIF, 2000).

Vários são os desafios a serem enfrentados para que possamos falar numa “profissionalização” no magistério. O primeiro deles é a própria construção do magistério como profissão. Como vimos ao longo desse texto, tanto numa perspectiva sociológica como educacional, ainda são muitos os obstáculos a serem superados para que possamos pensar numa “profissão docente”. É necessário definir, por exemplo, um corpo de conhecimentos próprios ao trabalho docente, uma organização da classe que una suas diferentes divisões na classe e a adoção de um código de ética comum.

O segundo desafio seria garantir um processo de socialização profissional com qualidade e quantidade crescentes. Sabe-se que o número de professores capacitados é insuficiente para atender à demanda; sabe-se também que a qualidade dos cursos de formação de professores (seja a Escola Normal, os Cursos de Pedagogia ou Licenciatura) tem sido questionada. A composição curricular dos cursos de formação de professores, por exemplo, ainda é um desafio a ser enfrentado. Problemas como a dicotomia entre teoria e prática e a distância entre as disciplinas específicas e pedagógicas continuam comprometendo a formação inicial do docente, fazendo com que sua inserção no mercado de trabalho seja ainda mais difícil. O choque com a realidade da sala de aula é inevitável, mas este é ainda pior quando o curso de formação não promove oportunidades de interação do estudante com o seu campo de ação.

No cotidiano escolar, na sala de aula, os desafios para a “profissionalização” no magistério são inúmeros. Os anos 1980 e 1990 foram marcados pela redução da participação do Estado

na execução das políticas públicas, da supressão de direitos sociais e pela busca de um consenso ativo junto à sociedade no sentido de legitimar a lógica do mercado como a única forma de viabilizar as instituições e a organização da sociedade. E o que isso tem a ver com o professor? Esse questionamento, formulado por Corrêa (2003), evoca o papel da escola como produtora/reprodutora do pensamento hegemônico e do professor como intelectual que toma consciência de seu papel político como formador de opinião e organizador da cultura.

Embora essa relação seja dissimulada por acordos de trabalho baseados no contrato afetivo e no mérito do ofício, o fato concreto é que os professores são um extrato da classe trabalhadora possuidores de uma realidade própria que os distingue: o professor é um pseudo profissional liberal, pois tem a possibilidade de organizar seu horário de trabalho, mas está preso à proletarização de sua condição, tendo portanto que assumir vários vínculos com diferentes empregadores para garantir seu sustento material. Os trabalhadores da educação e, mais especificamente os professores, vêm perdendo a dimensão intelectual de seu trabalho, que proporcionaria a eles a possibilidade de serem críticos e criativos.

A ideia do professor como um intelectual orgânico se contrapõe ao discurso de inspiração neoliberal que visa ao desprestígio social da profissão docente. Tal discurso desconsidera a diversidade existente no meio, nivela os professores por baixo, como se todos fossem portadores de um mesmo repertório profissional e formassem uma massa homogênea de trabalhadores. Associa a remuneração do professor a um encargo que deve ser imposto à sociedade como um dilema, uma espécie de “escolha de Sofia”. Por essa lógica associativa, qualquer melhoria salarial dos professores representaria um impacto às finanças do Estado que, na impossibilidade de suportá-lo, transfere o ônus para a sociedade – seja na forma de supressão de políticas sociais, seja por meio do aumento dos impostos.

Nos limites da democracia formal, algumas políticas podem desafiar os direitos sociais elementares, dentre os quais o direito ao trabalho e à educação de qualidade pela ótica do interesse público, ou seja, que produz dignidade e está comprometido com uma noção de bem estar, relacionada a valores mais amplos como igualdade de oportunidades e respeito às diversidades.

## Referências

- ANDRE, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação e Sociedade*. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Número especial, 68, 1999, p. 278-297.
- BOURDONCLE, Raymond. La professionalisation des enseignants: analyses sociologique anglaises et américaines, *Revue Française de Pédagogie*, n. 94, 1991, p. 73-91.
- BOURDONCLE, Raymond. Normalisation, academisation, universitarization, partenariat: de la diversité des vus vers l'université. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. Vol. 23 ½, jan./dez., 1997, p. 29-48.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 2. ed., Campinas, SP: Papirus, 2000.
- CARNEIRO DA SILVA, Waldeck. Os Institutos Superiores de Educação e as políticas públicas para a formação dos profissionais da educação no Brasil. In: MONT'ALVERNE CHAVES, Iduína; CARNEIRO DA SILVA, Waldeck (Org.) *Formação do professor: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999, p. 45-66.
- CANDAU, Vera (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. (coord.) *Novos Rumos da Licenciatura*. Relatório de Pesquisa. Brasília: INEP/PUC/RJ, 1987.

- \_\_\_\_\_. *Novos Rumos da Licenciatura*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1988.
- CONTRERAS, J. D. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- DUBAR, Claude. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*. XXXII, 1992.
- DUBAR, Claude. *La socialization: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin, 1991.
- LUDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). *Rev. Estudos e Debates*, n. 19, CRUB, Brasília, mai. 1997.
- LUDKE, Menga, MOREIRA, Antonio F. B. e CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Número especial, 68, 1999, p. 278-297.
- LUDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- LUDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma nova didática*. 3º ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- LUDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, nov., 1996.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (coord.) *Os professores e a sua formação*. 3º ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PERRENOUD, Ph. Formation initiale des maîtres et professionnalization du métier. *Revue de Sciences de l'Éducation (Montréal)*, vol.18, n° 3, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais de mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. n. 12, set.-dez./1999.

- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Curso Profissionalização no Magistério e Saber Docente*. Texto número 4, 2000.
- TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAUE, Louise. Os professores face ao saber esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991.
- VEIGA, Ilma P. de A. e CUNHA, Maria I. (org.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas/São Paulo: Papirus, 1999.

**Cleonice Puggian**

Pedagoga (UERJ); Doutora em Educação (University of Cambridge); Pós-doutorado (UERJ). Professora da Faculdade de Formação de Professores (UERJ); Professora do Mestrado em Letras e Ciências Humanas e do curso de Comunicação Social da Unigranrio.



# Desafios da práxis educacional: interdisciplinaridade, estética e ética

Cristina Novikoff  
Mírian Paura S. Z. Grispun  
Robson Dutra  
(organização)

*Com textos de:*

Angela Maria Roberti Martins

Cleonice Puggian

Cristina Novikoff

Daniele Ribeiro Fortuna

Dostoiewski M. Oliveira Champangnatte

Idemburgo Frazão

Jaqueline Pinheiro Lima

José Carlos Sebe Bom Meihy

José Geraldo da Rocha

Lucy Deccache Moreira

Márcio Luiz Corrêa Vilaça

Maria Aparecida Rocha Gouvêa

Mírian Paura Sabrosa Zippin Grispun

Nanci Cardim

Otávio Barreiros Mithidieri

Patrícia Maneschy

Patrícia Maria dos Santos Santana

Protasio Ferreira e Castro

Renato da Silva

Robson Dutra

Sérgio Batista da Silva

Sônia Regina Mendes

Vera Lucia Teixeira Kauss