

Práxis educacional

Imagens e metáforas

Organização

Adjovanes Thadeu da Silva

Anna Paula Lemos

Cristina Novikoff

Adjovanes Thadeu da Silva
Anna Paula Lemos
Cristina Novikoff
(Organização)

*Práxis educacional:
imagens e metáforas*

Salvador
Editora Pontocom
2014

Copyright © 2014 dos autores

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 - CIP

P919

Práxis educacional: imagens e metáforas / Adjovanes Thadeu da Silva, Anna Paula Lemos, Cristina Novikoff, (organização). – Salvador : Editora Pontocom, 2014.

208 p. : 21 cm

ISBN: 978-85-66048-45-2

1. Educação. 2. Educação superior. 3. Educação: práticas de ensino. 4. Promoção social. I. Adjovanes Thadeu da Silva, org. II. Anna Paula Lemos, org. III. Cristina Novikoff, org.

CDD 370

CDU 37.02

Livro disponível para download legal e gratuito
no site www.editorapontocom.com.br

Sumário

Apresentação

Adjovanes Thadeu da Silva

Anna Paula Lemos

Cristina Novikoff

5

O imaginário na forja de representações sociais da formação de professores: metáforas nos currículos

Cristina Novikoff

Sonia Regina Mendes dos Santos

11

Cancioneiro de um Brasil ambulante

José Carlos Sebe Bom Meihy

29

Fragmentos de memória na prática educativa: ocupando espaços e reinventando a história

Ana Beatriz Frazão Ribeiro

Beatriz Boclin Marques dos Santos

45

A cidade em fotogramas: figurações da cidade de Duque de Caxias no filme *O homem da capa preta*

Anna Paula Lemos

59

O papel da universidade na formação de professores para qualidade e inovação educacional

Jane Rangel Alves Barbosa

71

O homem engolido por um enorme peixe: a luta do povo Ngäbe-Buglé em símbolos e metáforas (Panamá, 2010-2012)

Jaime Adrián Prieto Valladares

85

Autonomia e educação Adjovanes Thadeu Silva de Almeida	103
A cidadania na cidade e a nova cultura política Joaquim Humberto Coelho de Oliveira	129
Mídia-educação, mediações e discursos sobre o trabalho com mídias em sala de aula: trajetórias de um professor-cineasta-pesquisador Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte	147
O ensino de história sob uma perspectiva historiográfica: o Governo Juscelino Kubitschek Ana Maria Ribas	165
O empresariado carioca, o esvaziamento político e os rumos da cidade do Rio de Janeiro pós-1960 Rosane Cristina de Oliveira	183

Apresentação

Apresentamos o terceiro livro da coleção “Práxis Educacional”, organizado pelo corpo docente do programa de Pós-graduação em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO. Desta vez, o foco está na noção crítica das representações nas Ciências Sociais e Humanas. Dialogando sempre interdisciplinarmente, os professores doutores Ad-jovanes Thadeu Silva de Almeida, Ana Beatriz Frazão Ribeiro, Ana Maria Ribas, Anna Paula Lemos, Beatriz Boclin Marques dos Santos, Cristina Novikoff, Dostoiewski Mariatt, Jaime Adrián Prieto Valladares, Jane Rangel Alves Barbosa, Joaquim Humberto Coelho de Oliveira, José Carlos Sebe Bom Meihy, Rosane Cristina de Oliveira e Sonia Regina Mendes dos Santos, pesquisadores de variadas áreas das humanidades, discutem as *imagens e metáforas da e para Promoção Humana na Contemporaneidade*. Em cada um dos artigos, as áreas da Educação, Filosofia, Comunicação Social, Sociologia e História se inter-relacionam construindo um rico debate sobre a temática proposta que vale a pena ser lido.

Em *O imaginário na forja de representações sociais da formação de professores: metáforas nos currículos relidas interdisciplinarmente*, CRISTINA NOVIKOFF e SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS atentam para a importância da noção de representações como elemento atual das Ciências Sociais e Humanas, em especial para a formação de professores. Dela diferentes teóricos abstraíram conceitos/noções e ideias psicanalíticas, sociológicas, psicológicas e filosóficas intrigantes e distintas. Trazemos aqui algumas das elucubrações inquietantes a partir da articulação teórica do tema, ancorados em três áreas diferentes em diálogo com a educação para pensar numa *práxis educacional em prol da promoção humana na contemporaneidade*. Em síntese, espera-se discutir o currículo

“rizomaticamente”, focando nos aspectos de socialização e individualização das representações como fonte de comunicação traduzida em metáforas da/na formação de professores.

Em *Cancioneiro de um Brasil ambulante*, o historiador JOSÉ CARLOS SEBE BOM MEIHY trata da memória, das imagens e das representações urbanas e destaca que “a premissa aplicada aos movimentos internos brasileiros é também válida para as emigrações em geral e em particular de brasileiros que saem do país. Em termos de povoamento, ao longo da história do Brasil, o acesso ao trabalho e ao direito de propriedade tem sido tratado de maneira conservadora. A concentração urbana, por sua vez, convive com o esvaziamento do campo que se compensa pela combinação da tecnologia aliada à devastação florestal e ao crescimento da pecuária. Mesmo, assim, o território brasileiro é um dos clássicos vazios demográficos do globo”.

ANA BEATRIZ FRAZÃO RIBEIRO e BEATRIZ BOCLIN MARQUES DOS SANTOS descrevem didaticamente a temática do patrimônio na atualidade, no texto *Fragments de memória na prática educativa: ocupando espaços e reinventando a história*. A contribuição com a discussão alvo – transdisciplinaridade – é a busca pela articulação dos espaços de formação do conhecimento na prática tanto no mundo acadêmico quanto nas questões cotidianas. Emerge da observação atenta das autoras do tempo presente em que vivemos uma época de transformações rápidas na qual consumismo e individualismo são palavras de ordem. Concomitante a isso, a insegurança e o medo do amanhã trazem como contrapartida a necessidade de aprofundar nossas raízes. As autoras nos apresentam algumas propostas práticas de se articular a consciência sobre o passado e o desejo de continuidade com o conhecido.

Em *A cidade em fotografias: figurações da cidade de Duque de Caxias no filme “O homem da capa preta”*, ANNA PAULA LEMOS apresenta parte da pesquisa “A cidade em cena: representações e figurações da cidade como personagem no cinema e na literatura” onde se reúne um corpus documental cinematográfico da cidade de Duque de Caxias para análise e crítica, estabelecendo pontes entre o cinema e a cidade. Neste artigo, o foco é o filme do diretor Sérgio Rezende, “*O homem da capa preta*” de 1986.

Em *O papel da universidade na formação de professores para qualidade e inovação educacional*, JANE RANGEL ALVES BARBOSA reflete “sobre a formação de professores para o ensino presencial e à distância no país, apontando caminhos para a redefinição das políticas para a formação docente, que assegurem uma rigorosa formação científico-tecnológica atrelada à formação pedagógica de qualidade. A universidade como locus privilegiado da ação pedagógica formal, em geral comprometida com a ciência, congrega e transforma os diferentes modelos de educação existentes na contemporaneidade”.

Sob o conceito de “metáfora viva” apresentado pelo filósofo francês Paul Ricoeur, JAIME ADRIÁN PRIETO VALLADARES, no artigo *O homem engolido por um enorme peixe: a luta do povo Ngäbe-Buglé em símbolos e metáforas (Panamá, 2010-2012)*, expõe em símbolos e metáforas as lutas do povo indígena Ngäbe-Buglé contra o governo do Panamá durante o período de 2010 a 2012. Dado o caráter ecumênico desta luta, da qual participaram pessoas e famílias de diversas tradições religiosas, tomou-se como referência o símbolo e metáfora da volta à vida do homem engolido por um grande peixe, que aparece tanto nos relatos sagrados do povo Ngöbe-Buglé como nos relatos bíblicos do Antigo Testamento.

Em *Autonomia e educação*, ADJOVANES THADEU SILVA DE Almeida procura estabelecer um diálogo entre duas tradições filosóficas marcantes na história cultural ocidental (a Filosofia Clássica e o Iluminismo), objetivando compreender, ao menos em parte, a Escola Pública. O autor refere-se a Castoriadis, para quem o imaginário engloba os valores, anseios e desejos que direcionam uma dada sociedade; abrange, ainda, as diferentes formas de expressão do pensamento humano, assim como os diferentes discursos que permeiam o tecido social. Desta maneira, as inúmeras falas do poder (governo, oposição), da cultura (vanguardas, gosto médio), do saber (ciência, cotidiano), da filosofia (lógica, história) fazem parte do imaginário. Por conseguinte, este envolve a totalidade da existência social; toda e qualquer sociedade necessita instituir significações, as quais, evidentemente, se configuram históricas.

JOAQUIM HUMBERTO COELHO DE OLIVEIRA, em *A cidadania na cidade e a nova cultura política*, elucida acerca dos fenômenos que se solidificam quando os seus percursos de construção tornam-se imperceptíveis e dessa forma indefinidamente repetidos. Em sua trama reflexiva demonstra a similaridade deste com o que ocorre com o fenômeno urbano e suas implicações nas mobilizações individuais em conexão com a dimensão pública. Roteirizou-se, a partir de uma *epistême* montada em torno da *Teoria Crítica*, que nas dimensões urbanas, promissoras do individualismo moderno dialeticamente uniformizado pelo mercado e pela indústria cultural, estariam sendo edificadas vidas apáticas, cada vez mais desinteressadas das questões voltadas para o espaço público. Mas esses efeitos podem ser redimensionados, acionando-se outros caminhos ou métodos. Sob a análise da nova cultura política, é possível tanto mostrar a recalcitrância daquela realidade urbana em adaptar-se inteiramente a um único modelo de ordenação ou esquema interpretativo, quanto expor novas conexões que estavam imersas e silentes.

Em *Mídia-educação, mediações e discursos sobre o trabalho com mídias em sala de aula: trajetórias de um professor-cineasta-pesquisador*, DOSTOIEWSKI MARIATT relata a sua trajetória de pesquisa com relação à mídia-educação, principalmente quanto aos usos das mídias em sala de aula. Partes do texto são integrantes da Dissertação de Mestrado do autor e também já integraram comunicações e trabalhos de Congressos nas áreas de Educação e Comunicação. Neste artigo, ele apresenta outra proposta teórico-metodológica de análise das mídias em sala de aula, a partir do discurso pedagógico.

O ensino de história sob uma perspectiva historiográfica: o governo Juscelino Kubitschek por ANA MARIA RIBAS problematiza as articulações entre ensino e pesquisa e “pretende abordar, ainda que sumariamente, as conexões teóricas metodológicas entre a escrita e o ensino de história a partir de um campo específico: a docência enquanto *lugar* de vivências, saberes e práticas. Começamos aqui com o entendimento da história como campo de conhecimento e disciplinar, cujo ofício é debruçar-se sobre os seres vivos racionais e suas relações através dos tempos. Nessa ótica, o ponto de partida da nossa reflexão é mais o

que os profissionais refletem, escrevem e ensinam, impulsionados pelas exigências e inquietações de *seu tempo*”.

A socióloga ROSANE OLIVEIRA, em *O empresariado carioca, o esvaziamento político e os rumos da cidade do Rio de Janeiro pós-1960*, aborda as discussões sobre o impacto da fusão da Guanabara ao Estado do Rio de Janeiro, vinte anos depois, especialmente a avaliação do empresariado carioca. Tal avaliação delegou ao tom dos discursos tanto por parte do empresariado local, como do gestor municipal, a tentativa de “recuperar” a imagem da cidade e “revitalizar” a economia.

Nesta edição é visível a luta pela articulação entre saberes com rigor científico e qualidade textual para trazer aos leitores ávidos pela discussão diversificada e interdisciplinar e prol do novo, do transdisciplinar.

Adjovanes Thadeu da Silva

Anna Paula Lemos

Cristina Novikoff

○ imaginário na forja de representações sociais da formação de professores: metáforas nos currículos

CRISTINA NOVIKOFF¹

SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS²

Introdução

Atentamos neste artigo para a importância da noção de representações como conceito importante e atual das ciências sociais e humanas, em especial para a formação de professores. As representações, enquanto elemento significativo dos estudos acerca da subjetividade, foram tratadas por diferentes teóricos que abstraíram conceitos/noções e ideias psicanalíticas, sociológicas, psicológicas e filosóficas

¹ Pós-doutorado em Educação pela FEBFE/UERJ (2013). Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC-SP (2006). Atua na Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades e no Programa de Pós-graduação no Mestrado Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas/Unigranrio. Professora de Produtividade em Pesquisa 1A – Unigranrio/Funadesp. Coordenadora do Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores – LAGERES/Unigranrio

² Pós-Doutorado na USP (2011). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Atua como professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, atuando nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura das Periferias Urbanas. Avaliadora dos cursos de graduação pelo INEP. Dedicou-se a pesquisas e estudos sobre: formação de professores e extensão universitária.

intrigantes e distintas. Trazemos aqui algumas elucubrações inquietantes a partir da articulação teórica transdisciplinar, ancoradas em três áreas de conhecimento diferentes para se criar um diálogo com a educação, para se pensar numa *práxis educacional em prol da promoção humana na contemporaneidade*. A primeira, a linguística, em especial a de Barthes com sua proposta de ser o signo uma representação do real. A segunda, a psicanálise de Castoriadis e sua complexa teorização acerca do imaginário carregado de signos, sem se reduzir a estes. A terceira, a psicologia social de Moscovici, elucidando as representações e proporcionando saltos qualitativos na compreensão do pensamento socialmente instituído. Nossa proposta é articular estas áreas de estudo, sem nos prendermos à separação topológica dos temas, mas ousando a transdisciplinaridade como exercício analítico rizomático, na perspectiva de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), para discutir o currículo da Formação de Professores. Noutras palavras, o texto suscita ligar um ponto qualquer a outro ponto qualquer, retirando a centralidade do conceito universal para tratá-lo num sistema acêntrico, não hierárquico e não significante, mas com significados particulares para cada campo de considerações a ser tratado.

À guisa de esclarecimento prévio, apontamos a nossa viagem pelos labirintos do pensamento e pelos limites textuais, destacando três objetivos interconectados. O perspectivado na proposta filosófica deste artigo, implicado em refletir sobre o tema *formação de professores* e o lugar dos conceitos de representações, metáfora e imaginário entrelaçados, como instrumento teórico-metodológico contemporâneo importante para darmos razão às ideias atuais, considerando que a metanarrativa não consegue mais alcançar a emergência nas propostas interventivas da área a que somos afiliadas – a Educação. Segue o objetivo de demonstrar a possibilidade de diálogo entre áreas de saberes distintas para provocarmos, por meio de deslocamentos conceituais, os encontros entre áreas de conhecimentos, para pensarmos juntos os problemas emergentes da nossa formação de professores – o currículo. Por fim, o objetivo acadêmico de responsividade com os formadores de educadores ao oferecer uma trama analítica associando conceitos de distintas áreas para “falar”, de modo ético, de uma

temática metafórica cara à Educação do século XXI – o “currículo rizomático”.

Em síntese, espera-se discutir nosso tema atentando para um diálogo não linear, e sim rizomático, por meio de deslocamentos de alguns conceitos, como fonte de comunicação para instigar novas discussões do currículo de formação de professores.

Representações: algumas significações

O currículo enquanto teorização foi ricamente tratado desde o final do século XIX, quando nos Estados Unidos se iniciou uma jornada em torno da palavra latina *Scurrere*, para indicar um caminho a ser percorrido nas escolas para se formar o aluno. Daí inúmeras representações certamente são perceptíveis em textos acadêmicos e científicos. Michael F. D. Young (1977), um dos precursores desta rede de estudiosos do currículo, afirma a existência do poder de alguns sobre a instituição de currículos. Daí Apple (1995) pontuar que o currículo como sendo um conjunto de conhecimentos eleitos e legitimados tradicionalmente como importantes, por alguém ou de algum grupo. Estas ideias basilares serviram de amplos debates sobre a relação de poderes na configuração dos currículos até os dias atuais.

Em Sacristán (2000) o currículo pode ser analisado sobre cinco campos diferentes, a saber: 1) ponto de vista sobre a função social como ponte entre escola e sociedade; 2) projeto ou plano educativo, com conteúdos e experiências a serem aplicadas; 3) expressão formal do conteúdo, orientações e sequência de abordagem de um projeto educacional; 4) campo prático subdividido em a) conteúdo para se abordar os processos instrutivos e a realidade prática; b) para se estudar os territórios de interseção de práticas, para além das pedagógicas; c) sustentação do discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação e; 5) analisar a atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre estes temas.

Neste sentido, Sacristán pontua o currículo como práxis em torno da qual se reagrupa “uma série de subsistemas ou práticas

diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). De um modo lato podemos entender que o currículo se forja em razão do poder e do imaginário de quem o cria e de quem o aplica. Assim, ele se concretiza de quatro modos distintos e interdependentes: 1) currículo são prescritos por normas institucionalizadas e hierarquizadas como as “diretrizes” governamentais imprimem; 2) são traduzidos aos professores; 3) modelados pelos próprios professores em seus programas e planos de ensino e; 4) postos em ação por meio das práticas de sala de aula.

Façamos uma digressão e ao percorrer algumas significações de “representações” na visão da psicologia, da sociologia e do entendimento filosófico das representações podemos entender com Castoriadis (2000), que o termo foi suprimido por uma herança ontológica que, para pensar a representação, supria o mundo ou vice-versa. Essa discussão elaborada por Castoriadis parte do esclarecimento do que ele denominou de dois pontos cegos da concepção freudiana, não para aprimorar ou refazer, mas, de outra maneira, tratar a instituição social-histórica e a psique como imaginação radical – isto é, essencialmente como emergência de representações ou fluxo representativo não sujeito a determinidade.

Outro entendimento acerca das representações é observado em Rorty (1988), que aponta a necessidade de uma superação do mundo representacional por um voltado a comunicação, em especial o que considera a força das metáforas neste jogo de edificação da sociedade.

Para melhor compreender as representações, retomamos Castoriadis (2000, p. 259-383), que discute as representações pela palavra alemã *Vorstellung* (colocar-pôr-na-frente/princípio ativo), sem declará-la neste texto, mas em outros,³ fazendo um acerto epistemológico

³ Cf. Castoriadis (1999, p. 180): “Há *Vorstellung*, representação no sentido ‘ativo’, colocar-pôr-na-frente-; na frente, que não é ‘antes’, nem ‘diante’ de outra coisa, que não é situar-alguma-coisa-diante-de-alguém, mas aquilo pelo que e em que todo situar e todo sítio existem, pôr originário a partir do qual toda posição – como ‘ato’ de um sujeito ou ‘determinação’ de um objeto – tem ser e sentido.”

em relação a Freud que usa da palavra *Vertellung* (re-apresentação, apresentação de uma coisa não presente por outra coisa), carregando o sentido de ambiguidade, já denunciada por Heidgger, como o próprio autor comenta.

Nesse entendimento “ativo”, Castoriadis (1999) explicita a representação como apresentação perpétua, o fluxo incessante no e pelo qual qualquer coisa se dá. Acrescenta que ela não pertence ao sujeito, como se fosse algo, mas a coloca na condição de ser o próprio sujeito. Tal ideia remete ao pensamento de que ela é precisamente aquilo pelo que este “nós” não pode e não se fecha jamais em si mesmo. Então, no entendimento desse filósofo da fenomenologia hermenêutico-dialética, “representação [...] não significa, e não pode significar fotografia ou decalque de um ‘mundo exterior’. Trata-se [...] de apresentação para e pelo vivente, mediante a qual ele cria seu mundo próprio a partir do que, para ele, não é mais do que simples choques,⁴ para retomar o termo de Fichte” (CASTORIADIS, 1999, p. 274).

Para melhor apreender o conceito de representações sociais, deve-se também entender o sentido de sujeito e de sociedade, uma vez que há implicação direta entre estes conceitos. Contudo, assinala-se

⁴ Tal termo foi retomado de Fichte, para designar “trauma”. Cf. Castoriadis (1999, p. 274) e Johann Gottlieb Fichte (1952) em *Discours à la nation allemande* (1807), Paris, Aubier. Vale ilustrar que Fichte foi o primeiro e maior discípulo de Kant, que encaminhou decididamente o criticismo pela senda do idealismo imanentista – as coisas não existem por si mesmo, mas na medida de sua representação ou pensadas, de forma que só se conhece o que está no domínio do nosso espírito e não as coisas como tais. Subordina o conhecimento à representação por entender que a verdade das coisas está menos nela do que em nós, em nossa consciência ou em nossa mente, no fato de serem percebidas ou pensadas. Daí denominar seu sistema filosófico de imanentista, em que do Eu absoluto sai todo o mundo e conduz à aniquilação do eu individual. Elaborou “Discursos à Nação Alemã” como uma ação política na Prússia, em Berlim – durante a ocupação, a dominação de Napoleão (causa de humilhação para o povo germânico). Nestes discursos, esforça-se para despertar no povo alemão, mediante o “choque”, considerando que o mesmo estava despedaçado e dominado, uma consciência de unidade e autonomia nacionais, que deveriam ter culminado em um estado alemão, superestado em face de outros estados.

a não-irredutibilidade de um ao outro. Essa parece ser a posição de Moscovici, se considerarmos que sua discussão parte da ideia que, ao conceituar as representações sociais, tem-se em mente um processo e produto da psique, socialmente pensados.

Adota-se neste trabalho o conceito de sujeito delineado por Castoriadis, que não separa as representações do sujeito, ou seja, o sujeito não é possuidor de suas *representações*, de seus *afetos* e de suas *intenções*. “O sujeito é isto, fluxo representativo-afetivo-intencional onde emergiu a possibilidade permanente da reflexão (como modalidade da representação, implicando uma re-apresentação da representação) e onde a espontaneidade bruta da imaginação radical se converteu, em parte, em espontaneidade refletida” (*Idem*, p. 181).

O entendimento de sociedade deste filósofo também ajuda a compreender a TRS.

Toda sociedade é um sistema de interpretação do mundo; e, ainda aqui, o termo “interpretação” é medíocre e impróprio. Toda sociedade é uma construção, uma constituição, uma criação de um mundo, de seu próprio mundo. Sua própria identidade nada mais é que esse “sistema de interpretação”, esse mundo que ela cria. É por isso que (da mesma forma que qualquer indivíduo) ela percebe como um perigo mortal qualquer ataque a esse sistema de interpretação; ela o percebe como um ataque a esse sistema de interpretação; ela o percebe como um ataque contra sua identidade, contra ela mesma. (CASTORIADIS, 1987, p. 232)

Pode-se deduzir que as representações sociais, como fenômeno, se encontram nos currículos de formação de professores como sistema de interpretação. Portanto, aquele que ousa propor algo diferente do que o grupo criou sobre formação de professores é entendido fatalmente como um aliem, ou alguém perigoso para a identidade do grupo. Daí pontuar que o coletivo resistente cria argumentos de manutenção do status quo e “fabricarem” suas representações sociais tanto para ser professor como para atuar na formação de professores.

Vale esclarecer que as representações são sociais porque elas somente existem ao tempo em que são instituídas e compartilhadas por um coletivo. Dizem-se representadas por serem “criadas” para possibilitar aos sujeitos se comunicarem, garantindo pertença no grupo. Assim, para sua alteração é preciso que outros enterrem no sistema com o firme propósito de confrontar o significado herdado de formação para uma possível alteração no *modus pensandis* e *modus operandis*.

Em relação ao papel das representações, Castoriadis (1997, p. 64) o distingue do papel da intenção: “a intenção é que encadeia as representações, mas são também as representações que despertam, ativam, inibem ou desviam as intenções”. De outro modo, as representações carregam o princípio ativo, a criação *ex nihilo*, irreduzível a toda combinatória, a toda formalização. Ele emprega a expressão latina, que significa a partir do nada, para dizer de uma série de indeterminações que são processadas imaginariamente, e o seu resultado é instituído, e não que esse nada seja total ou absoluto. A ideia é de que, a partir da instituição, fala-se de alguma coisa, que é a parte instituída. Trata-se da afirmação de que a “materialização”, de um magma de significações imaginárias sociais, somente se dará quando os objetos e os indivíduos puderem ser captados ou, mesmo simplesmente, existir.

O desafio de Moscovici diante do conceito de representações sociais parece ser o de dar conta de uma realidade que considere as dimensões sociais e culturais que carreguem o mesmo princípio ativo de Castoriadis de não ser criação *cum* ou *in nihilo*, ou seja, não se reduzir à formalização. Propõe elaborar um conceito, abrangendo, então, a dimensão cultural e cognitiva no sentido lato (inclui imagens, crenças, emoções, valores) e a dos meios de comunicação e das mentes das pessoas onde as dimensões subjetivas e as objetivas se configuram. Crê-se que este foi alcançado, uma vez que seu entendimento considera que as “[...] representações são também instituições que nós partilhamos e que existem antes de nós termos nascido dentro delas; nós formamos novas representações a partir das anteriores, ou contra elas” (MOSCOVICI, 2003, p. 319).

Em poucas palavras, as representações de que fala Castoriadis (1982) não são algo do sujeito, mas o próprio sujeito. Já a expressão

“representações”, empregada por Moscovici (1978), agrega o adjetivo “sociais” e se refere a uma forma de conhecimento. Contudo, os conceitos se aproximam quando mantêm mais do que somente uma relação de homonímia em que o princípio de ser uma força ativa, e não estática, seja o ponto de aproximação mais que mera terminologia. Elas se distanciam quando um pensa em ser algo – Castoriadis; o outro, em ser algo de alguém – Moscovici. Qualquer outra aproximação se expressa no nível da sintaxe. De outro modo, a relação entre esses gigantes perpassa formas linguísticas que, com significados diferentes, por epistemologias diferenciadas, apesar de uma mesma forma gráfica e fônica, se aproximam e se diferenciam.

As representações sociais em Moscovici são entendidas como formas de conhecimentos acumulados, a partir da experiência, dos sujeitos sociais, das informações, saberes e modelos de pensamento que recebem, reelaboram, criam e transmitem via tradição, educação e comunicação. Pode-se dizer que é a forma do sujeito pensar, interpretar e expressar o cotidiano. Trata-se, então, da estratégia mental de organizar suas imagens, valores, símbolos, emoções e informações geradas e geradoras de referências que permitem se comunicar, ou seja, dar sentido à vida sem se reduzir ao contexto, mas não se separando deste.

O currículo é, portanto, um magma de significações em que se constituem ideias, valores e saberes, não necessariamente importantes, mas que o grupo que o forja interpreta como “necessários”. A crítica ao currículo no Brasil, em relação aos cursos de formação de professores, que se faz neste texto, recai sobre a linearidade do julgamento e escolha das “verdades” sobre a sociedade, o homem e a mediação pedagógica. São conhecimentos ainda elitizados e descontextualizados, apesar de Freire e seu rol de obras com potencial de libertação e autonomia (FREIRE, 1982; 1993; 1996; FREIRE, SHOR, 1986); das críticas de Brzezinski (2006) sobre o movimento de instituições legais

⁵ Os trabalhos de Bernadeti Angelina Gatti e outras pesquisadoras assinalam profundo e cuidadoso estudo sobre a formação de professores (GATTI, 2000, 2003, 2007, 2009; GATTI, BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO, Sá, 2011).

sem estudo e pesquisa, que tem a mesma linha de Gatti⁵ e seus estudos sobre a ausência de cuidados teóricos e metodológicos na organização curricular e sobre a formação de professores; de Saviani (1987) e sua história recontada a favor da pedagogia histórico-crítica; a ser apresentada sem se considerar a vasta literatura que se tem sobre a temática, denotando, assim, um desprezo pelo conquistado e um apego ao “mercado”, como se o homem fosse mais uma mercadoria carente de “correções” e “formação” na e pela escola. As distorções da humanização pregada e representada no currículo aplicados denotam o descaso ao currículo normalizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2006).

As representações sociais e sua materialização nos currículos

Para discutir o currículo não abordaremos um conceito estático de territórios, mas, a noção de currículo rizomático, tomando de empréstimo o conceito de rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). Destacamos quatro princípios rizomáticos para discutir o currículo da formação de professores. Podemos iniciar por qualquer um que encontraremos portas para os outros.

Inicia-se pelo princípio de conexão, ou seja, qualquer ponto pode ser/estar conectado a qualquer outro ponto, descartando a ideia de centro pré-determinado para se iniciar e terminar. A este princípio entende-se que os campos de saberes não possuem uma hierarquia e, sim, constituem-se numa rede de conhecimento, dotada de inúmeras entradas. Outro importante princípio é o de heterogeneidade, promotor do rompimento dos limiares dos saberes ditos científicos. Noutras palavras, os saberes dialogam entre si de modo que os científicos se abrem para os outros saberes como o artístico, o ético, o popular. A relação entre os saberes produz novas abordagens conceituais e metodológicas enriquecidas na dialética. Neste magma criador cabe o princípio de multiplicidade abolindo a dualidade sujeito e objeto, ascendendo às grandezas. Destas pode-se puxar um fio e descortinar o

princípio da a-significância, entendido como um devir em que os eixos temáticos estão em constante elaboração e renovação.

Um novo currículo atenderia a estes princípios associados à linguagem expressa no texto *barthiniano*, passando a criar conhecimentos e saberes por outro caminho que não linear, nem estanque e fragmentado, de obrigatoriedade em disciplinas isoladas, mas, constituído em blocos de temas a serem discutidos e vivenciados.

Assim, o texto que justificaria uma renovação curricular que aqui propomos, deve estar em sintonia fina com Barthes:

O texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura). (BARTHES, 1977, p. 10)

A escritura que seduz é análoga à “fala” que encanta e convence, e é a que se busca neste texto.

Na abordagem rizomática do currículo de formação de professores, os transmissores de saberes devem seduzir. Estes “ensinantes” são diversos e além dos professores de sala de aula, são os sujeitos de notório saber como os *grifos*, os artistas, os teólogos, entre os próprios estudantes, com suas histórias de vida.

Para se propor um currículo desta natureza é preciso antes compreender as representações sociais dos grupos que ali atuarão. Sá (1998) esclarece que as representações sociais (RS) são fenômenos com as seguintes características:

- Não podem ser captados pela pesquisa científica de modo direto e completo;
- A ciência apenas faz aproximações da realidade;
- Os fenômenos de RS são caracteristicamente construídos no que Moscovici chamou de “universos consensuais de pensamento”;
- Os objetos de pesquisa que deles derivam são tipicamente uma elaboração do universo reificado da ciência;

- O pesquisador deve estudar as RS como tema substantivo da psicologia social;
- A pesquisa das RS deve produzir outro tipo de conhecimento sobre esses fenômenos de saber social. Para fazê-lo, precisamos antes transformá-los em objetos manejáveis pela prática da pesquisa científica;
- Os fenômenos são mais complexos que os objetos de pesquisa que construímos a partir deles;
- Há, portanto, uma simplificação quando passamos do fenômeno ao objeto de pesquisa;
- A simplificação na construção do objeto de pesquisa é da mesma ordem daquela embutida na formação de uma RS;
- A RS envolve uma simplificação da realidade, à medida que funciona como uma teoria, a “teoria do senso comum”;
- A construção do objeto de pesquisa simplifica o fenômeno da RS mediante a “Teoria das Representações Sociais”.

Em poucas palavras, Sá assinala que a TRS não apenas simplifica os fenômenos aos quais se aplica, mas também os organiza e os torna inteligíveis. Portanto, a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de RS é simplificado, isto é, desdobrado, convertido em algo que não alimenta dificuldades. Bem por isso, torna-se compreensível pela teoria, indo ao encontro da finalidade da pesquisa diagnóstica de currículos para se destacar os indícios (GINZBURG, 1994) das representações sociais dos professores formadores. Estariam os docentes dos cursos de formação de professores abertos ao novo, a superarem o esvaziado processo atual de replicar os conhecimentos sem ao menos criticá-los? A questão pode ser respondida em dois blocos. Um com levantamento de evidências pela ciência positiva e, para tal se teria que esperar uma pesquisa. A outra é a dedução pela filosofia, a que ousamos neste texto, considerando alguns aspectos já apontados e outros a serem postos, como o faremos a seguir com a discussão acerca das metáforas.

Antes pontuamos que se as representações não podem ser apreendidas – elas podem ser estudadas a partir de seu conteúdo: conhecimento, valores, ideologias, indícios. Para sua expressão os pesquisadores

se utilizam de métodos de apreensão da linguagem e daí derivar suas inferências. Nesta perspectiva é que se faz possível analisar as metáforas. Nossa próxima conversa.

Metáforas: do signo ao sentido

A metáfora à rortyniana, criada num ato inusitado via jogo de linguagem, é algo se pode tentar discutir quando se pensa no processo de formação de professores. Afinal, a metáfora

[...] não é uma mensagem, não tem um conteúdo cognitivo a ser decodificado. Ela não é um outro modo de dizer as coisas. Ela é, sim, um ato inusitado no meio do processo comunicacional que, embora tenha efeitos de grande impacto sobre o ouvinte, não pretende dizer-lhe coisa alguma. (GHIRALDELLI, 2006, p. 60).

A formação de professores exige um abandono da ideia de ensinar como entidade isolada de um contexto mais amplo, como o representado nos currículos. Estes entendidos como linguagem (CORAZZA, 2002, p. 19) delinham toda uma linguagem de natureza metafórica. Cabe entender a origem da palavra metáfora, do grego *metáfora*, perfilada da junção de dois elementos – *meta* que significa que significa “sobre” e *pherein* com a significação de “transporte”. A tradução por sinonímia seria de “transporte”, “mudança”, “transferência” e em sentido mais específico, “transporte de sentido próprio em sentido figurado”. Carrega a ideia de analogia.

Aristóteles considerava o termo metáfora uma figura de retórica em geral, em razão da sua diversidade. Mas ainda assim, não conseguia dela trazer à tona o sentido *rortyniano* de não conter conteúdo, mas ao mesmo tempo carregar uma força de transformação. A metáfora em Rorty possui sentido e significado literal e não fantasiosa.

O conceito “metáfora”, segundo Zill (1998) aparece em diferentes e diversos espaços/áreas do conhecimento.

Na Semântica (Max Black, Donald Davidson); na História de Conceitos (Hans Blumenberg); na Estética (Nelson Goodman, Arthur C. Dante); na Hermenêutica (Paul Ricoeur); na Teoria da História (Hayden White); na Filosofia da Ciência (Mary Hesse) e, através dela, na Filosofia Social e na Ética (Richard Rorty). Outros autores e outras disciplinas poderiam ser acrescentados sem muito esforço.

Rorty, que pode ser facilmente descrito como um “camaleão”, segundo Domingues (2009), se assemelha aos naturalistas por acreditar que a justificação está na prática, no social e, sendo “contingente permite não apenas a satisfação de objetivos práticos, mas também deixa em aberto a possibilidade de futuras reformulações, motivadas por novos desafios surgidos a partir das interações com as coisas mundanas” (PINTO, 2007, p. 530). Para seus seguidores, não se trata de desespero como afirmam alguns críticos, mas sim de “uma mensagem de esperança” (GHIRALDELLI, 2002; PINTO 2009).

Ao discutir o problema da teoria do conhecimento, Rorty, segundo Zill (1998), confronta este com a historicidade do conceito de metáfora, assinalando que o que

[...] acontece com as metáforas em particular, também ocorre, para Rorty, com a observação do mundo em geral, cuja história normalmente é tomada como uma consequência de novas descrições metafóricas da realidade “lá fora”. Como esses vocabulários sempre novos são constituídos é, em última instância, uma questão do acaso. Porque eles se impõem é uma questão de hábito. Cada teoria é, pois, uma ferramenta que se afirma ou não se afirma. E a sua afirmação é resultado da concorrência entre tais redescritões metafóricas que os filósofos propõem continuamente, até o momento em que uma delas é aceita e incorporada pelas gerações subsequentes. (ZILL, 1998, p. 140-141)

Rorty marca a ideia de que a verdade é dada por metáforas e estas são marcadas por persuasão e não como aquelas por explicações.

Castoriadis (1987) trata do tema ao usar a expressão “metáfora” em “Figuras do pensável”, em um de seus inúmeros “labirintos”, elucidando as diferentes formas de se criar uma metáfora, ao apresentar a criação da própria língua. A força daquela reside no que ele denomina de imaginário. Aqui, o conceito de imaginário corrobora com a metáfora rortyniana:

[...] criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais pode ser questão de qualquer coisa. O que chamamos de “realidade” e a “racionalidade” são suas obras. (CASTORIADIS, 1987, p. 20)

Para Castoriadis o imaginário não é nem imagem e nem um símbolo ou sinal, mas a criação. Assinala que todo símbolo e todo simbolismo têm um componente imaginário, o que significa que o imaginário é manifestado no símbolo e este existe pela força do imaginário.

Dentro desta perspectiva, os símbolos obedecem a uma lógica, a uma racionalidade, que lhes é própria e interna. Mas esta não é nem lógica pura, abstrata, nem totalmente lúcida. Aqui nos parece ser possível aproximar as metáforas rortynianas enquanto pragmáticas empíricas e apoiadas em crenças à ideia de não lógica, guardando um sentido apesar de não sê-lo indiscutível.

Castoriadis, ao assinalar que as relações simbólicas e racionais que uma sociedade desenvolverá com a instituição não são predeterminadas, sendo sempre instituintes, isto é, a serem feitas podem dar conta do que Rorty denominou de “*linguistic turn*” (virada linguística) da filosofia, com a superação da teoria do conhecimento “nucleada na consideração pragmática do conhecimento” (DOMINGUES, 2009).

Retirando três pressupostos teóricos do apresentado até este ponto do texto de que: 1) as representações sociais (MOSCOVICI, 1979, 2003) não são fantasiosas do ponto de vista de quem as cria, mas são muitas vezes reificadas nas pesquisas; 2) o imaginário radical de Castoriadis não é imaginação segunda, ou seja, fantasiosa, é sim a

criação do que seja para alguém e não para outrem e; 3) as metáforas rortynianas devem ser entendidas no sentido literal delas mesmas e não como a sua interpretação aristotélica; podemos compreender a dimensão elucidativa destes estudiosos e, assim, podemos aduzir que as palavras de um discurso ou no discurso são forjadas para dar conta das representações sociais enquanto conhecimento, valores, imagens e possuem na sua materialização, via discurso oral ou escrito, inúmeras metáforas fundadas no/pelo imaginário radical.

Nesta perspectiva, entendemos que se a metáfora não for “cuspidada ou esquecida” nos currículos de formação de professores, como se observa nos cursos, em seus projetos pedagógicos, pode se adaptar a um jogo de linguagem entre as diferentes disciplinas e “ganhar valor de verdade”. No entanto, enquanto não se fizer presente nos quadros do jogo semântico a metáfora da formação crítica e criativa, esvaziasse, perde sua força e sua razão de ser – um movimento político.

Encerrando o texto, não a reflexão

Na difícil tarefa de colocar um ponto final, buscamos poucas palavras para o (im)possível encerramento das ideias provocando aos leitores a fazerem tão somente uma pausa – ou melhor: fazer um “fechamento” do pensamento, como nos ensina Pichòn-Rivière (2000), para que as ideias possam agora sofrer as novas jornadas no e pelo pensamento crítico e criativo.

Nossa procura não linear foi de agregar à análise das representações, na visão da psicologia e da sociologia, o entendimento filosófico das representações – o qual, segundo Castoriadis (2000), foi suprimido por uma herança ontológica que, para pensar a representação, supria o mundo ou vice-versa. Sua discussão partiu do esclarecimento do que ele denominou de “dois pontos cegos da concepção freudiana”, não para aprimorar ou refazer, mas, de outra maneira, tratar a instituição social-histórica e a psique como imaginação radical – isto é, essencialmente como emergência de representações ou fluxo representativo não sujeito a determinidade.

Em resumo, o caminho percorrido por diferentes pensadores sobre a noção de representações, para aqui entendermos o valor das metáforas enquanto força de criação, nos currículos de formação de professores, é um convite a outros interessados na temática pelo viés da transdisciplinaridade.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. J. Guinsburg (Trad.). São Paulo: Perspectiva, 1977.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Maio de 2006.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e for mação de professores: busca e movimento*. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2006.
- CASTORIADIS, Cornelius. *As Encruzilhadas do Labirinto II: Os Domínios do Homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DOMINGUES, Ivan. *Rorty, a questão fundacional e o problema da verdade*. Belo Horizonte: Laboratório de Filosofia – UFMG, 2007. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~labfil/~labfil/ciencia_verdade_arquivos/anexo16_TBP.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2009.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Esperança*. São Paulo, Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2 ed. Adriana Lopes (trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A pesquisa em educação: pontuando algumas reflexões metodológicas*. Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>> Acessado em 20/12/2007.

- _____. *Um novo modelo para a formação de professores*. In www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat7.pdf/at.../file Acessado em 20/08/2009. _____ . *Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos*. Contrapontos – volume 3 – n. 3 – p. 381-392 – Itajaí, set./dez. 2003.
- _____. *A formação de professores e carreira*. problemas e movimentos de renovação. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÈ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* Brasília: UNESCO, 2011.
- GHIRALDELLI Jr, Paulo. *Didáticas e Teorias Educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *Richard Rorty: a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GINZBURG, Carlo. *Indícios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales*. In Carlo Ginzburg, *Mitos, emblemas, indícios*. Morfología e historia, Gedisa, Barcelona, 1994.
- MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social sobre a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Ed.: Vozes, 2003.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- PINTO, Paulo Roberto Margutti. *Richard Rorty, arauto de uma nova visão de mundo*. Kriterion, Belo Horizonte , v. 48, n. 116, Dec. 2007 .
- RORTY, Richard. *Conseqüências do pragmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1982.
- SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. ERNANI F. da F. Rosa, 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- ZILL, Rüdiger. *No titubear da metáfora: a nova escritura da realidade na filosofia*. Tradução de Ina Emmel. Work1nu Papers GM Linocistica, UFSC, n. 2, jul.-dez. 1998.

Cancioneiro de um Brasil ambulante

JOSÉ CARLOS SEBE BOM MEIHY¹

Apresentação

Expressões como ‘migração forçada’ ou ‘migração compulsória’ [...] não pretendem subestimar a existência e a importância dos deslocamentos livres e espontâneos.

A epígrafe, assinada por Alfredo José Gonçalves, progride indicando que “as imigrações costumam figurar como o lado visível de fenômenos invisíveis”.² A premissa, aplicada aos movimentos internos brasileiros, é também válida para as emigrações em geral – e em particular de brasileiros que saem do país. Em termos de povoamento, ao longo da história do Brasil, o acesso ao trabalho e ao direito de propriedade tem sido tratado de maneira conservadora. A concentração urbana, por sua vez, convive com o esvaziamento do campo, que se compensa pela combinação da tecnologia aliada à devastação florestal e ao crescimento da pecuária. Mesmo, assim, o território brasileiro é um dos clássicos vazios demográficos do globo. Isto faz a situação do

¹ Livre-docente em História pela Universidade de São Paulo. Coordenador do Núcleo de Estudos em História Oral da USP (NEHO-USP). Atua como Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO; bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A – UNIGRANRIO/FUNADESP.

² http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-4014200100030014&script=sci_arttext

Brasil ser peculiar. Esta constatação exige que o caso brasileiro tenha precisões analíticas que mexam com os trilhos usuais aplicados aos deslocamentos na era da globalização.

Paradoxalmente, figurando como um dos cinco maiores países do mundo em extensão territorial, o Brasil ostenta um dos mais expressivos desequilíbrios demográficos.³ Apesar da redução da desigualdade social, nos últimos anos, o Brasil superou apenas cinco dos 126 países que registram informações sobre distâncias entre riqueza e pobreza. Esse fato o marca como uma das áreas com mais graves variações sociais do planeta. Em relatório, o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, de 2007) diz que “a fatia da renda apropriada pelos 10% mais ricos representa mais de 40% da renda total, ao passo que a fatia apropriada pela metade mais pobre da população representa 15%”.⁴ Os efeitos da combinação destes dados servem de chão explicativo para explicar a evasão de brasileiros que saem progressivamente em direção a outros países. Vale também como sugestão para o dilema que junta a reputação de “país do futuro” com a “fuga de jovens”. Afinal, como uma região tão grande, cheia de possibilidades, sem uma política explícita de exclusão populacional que implicaria exílios constantes, justificaria expressivos fluxos? Sutilidades permitem que pensemos que no caso brasileiro, as saídas compulsórias tenham conotações bem menos evidentes e claras. Há outras forças atuando no impulso de “expulsão”.

Sem uma ponderação prévia, seria temerário avaliar as condições dos deslocamentos populacionais brasileiros. A par do abismo entre ricos e pobres, outro fator histórico dificulta o entendimento do acesso e posse da terra de setores numerosos da população: as seculares

³ Cerca de 20 milhões de pessoas vivem nos nove estados da chamada Amazônia Legal com densidade demográfica de 3,4 habitantes por km² enquanto na cidade de São Paulo mais de 10 milhões de habitantes perfazem uma densidade demográfica de 6,8 por km².

⁴ “A parcela da renda dos 50% mais pobres é apenas ligeiramente maior que a parcela ganha pelo 1% mais rico” segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada no mesmo relatório do PNAD. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/sipd/segundo_aspectos.shtm

migrações que funcionam como *contingente de reserva* disposto ao progresso dos grupos proprietários. A constatação deste problema evoca uma questão preliminar: a saída de brasileiros do país recentemente seria uma continuidade do mesmo impulso? Duas correntes se dispõem a esclarecer o caso. Os que advogam que sim se baseiam nas perenes manobras que configuram o tradicionalismo e atualizam o pacto patrimonial e, neste caso, os deslocamentos populacionais seriam *históricos*, motivados pela não sustentabilidade urbana.⁵ Os *estruturalistas*, pelo contrário, vendo o imediato do processo emigratório na era da globalização, além de desprezar a rotina continuísta, percebem o fenômeno como universal e do nosso tempo (PORTES, 1981).

Independentemente das teorias, resta apontar fatores surpreendentes na constatação dos problemas relativos à saída de brasileiros do Brasil. No Brasil ainda prevalece o pressuposto de que somos país que recebe imigrantes. Se isto é verdade – em particular para com os vizinhos da América Latina – em outro extremo, vigora o desafio da aceitação de que temos expressivos contingentes fora de nossas fronteiras.⁶ Estranhamente, a academia brasileira mostra-se conservadora em termos de enfrentamento dessa realidade. Talvez pela dificuldade de romper com a “culpa” de assumir a emigração ou mesmo pela dificuldade em admitir equívocos das políticas governamentais em face das alternativas apontadas, o fato é que não dá mais para silenciar frente os problemas de deportação, repatriação e cerceamento de ingresso de brasileiros no exterior. Tanto isto é fato que o Congresso Nacional assumiu a responsabilidade de um inquérito capaz de dimensionar a gravidade do caso.⁷ Seria, contudo, ingênuo supor que na

⁵ Paulo Bahia fala de “glamourização do campo” relacionando o latifúndio com a mobilidade urbana. http://www.achegas.net/numero/seis/p_bahia_02.htm

⁶ Os números oficiais dizem que existem cerca de 3.500.000 mil brasileiros. Os mais realistas chegam a 5 milhões.

⁷ “Comissão parlamentar mista de inquérito”, criada através do requerimento nº 02, de 2005-cn, com o objetivo de “apurar os crimes e outros delitos penais e civis praticados com a emigração ilegal de brasileiros para os estados unidos e outros países, e assegurar os direitos de cidadania aos brasileiros que vivem no exterior”.

cultura brasileira não existam polos sensíveis à reflexão dessa problemática que, aliás, atinge grande parte de famílias, em particular em estados pouco industrializados.

Paralelo aos recursos usados pela demografia, o fato tem sido percebido culturalmente pelo que chamamos de *reserva de memória*.⁸ A música, no caso brasileiro a chamada MPB – Música Popular Brasileira – ao contrário do comportamento acadêmico, desde muito vem denunciando o problema da evasão dos brasileiros. A constante dissociação entre o que é *cantado* popularmente e os critérios analíticos da academia sugere que as *fontes orais* sejam consideradas como indicativo de situações fixadas na *memória coletiva*. Formulando-se como um discurso cumulativo, expressões de temas que se somam de maneira sutil e articulada, canções evidenciam a inscrição do dilema da saída.

Nova York e a imaginação utópica

Mesmo para alguém acostumado a pensar a relação entre a música e os discursos coletivos, a percepção do fenômeno *brasileiros em Nova York* chega a surpreender. Isso evoca a construção sofisticada de um *estado imaginado*, como cidade inventada no sentido proposto por Ítalo Calvino, ou mesmo uma espécie de capital simbólica de um Brasil no exterior. No comum das vezes, em termos de preleção musical, o que se considera é a prevalência do discurso feito para aqueles que estão longe de casa e, nesses casos, cumpre-se uma tradição poética que vem das “*canções de exílio*”. No caso, porém, mais do que cantares meramente nostálgicos, as canções expressam dilemas da opção de sair e manutenção de valores da cultura vivida alhures. Dois fatores são claros: a saída do país como ato provisório e a possibilidade irrestrita de se manter brasileiro fora do Brasil. Isto explica porque na fala comum é inexistente o termo “emigração”.

⁸ Valho-me do conceito de “*reserva de memória*” segundo o proposto por Jerusa Pires Ferreira em “*Armadilhas da Memória*”, Ateliê Editorial, São Paulo, 1971, p. 79.

As canções afeitas aos brasileiros nos Estados Unidos são numerosas – entre 47 encontradas, nove merecem destaque pela repercussão.⁹ Essas canções articuladas permitem um desenho do trânsito emigratório para os Estados Unidos: *Severina Cooper (It's not mole não)*; *Tudo com você, Nova York*; *Manbatã (Cazuza)*; *Manbatã (Caetano Veloso)*; *Uma rua chamada Brasil*; *Iracema voou, Um matuto em Nova York* e, finalmente *Statue of Liberty*¹⁰.

Em 1974, a composição de Paulo Diniz *Severina Cooper (It's not mole não)* imediatamente tornou-se um grande sucesso inaugurando a rede de outros que se seguiram. Lulu Santos continuou em 1982 com *Tudo com você*.¹¹ No ano seguinte, em 1983, despontou o enorme lance de uma dupla de polêmica aceitação, Chrystian e Ralf com *Nova York*. Depois vieram duas canções com o mesmo nome *Manbatã*, uma de Caetano Veloso e outra de Cazuza, gravadas ambas em 1989. Uma sexta, *Iracema Voou*, entre melancólica e ácida, é de autoria de Chico Buarque de Holanda. Depois, *Uma rua chamada Brasil*, foi enredo de uma Escola de Samba carioca, Império Serrano – composta por Arlindo Cruz, Maurição, Elmo Caetano e Carlos Sena e interpretada por Jorginho do Império em 1999. A oitava é um forró de João Caetano e Geival Lacerda, cantado por Trevisan: *Um matuto em Nova York*, de 2001; e finalmente a nona, de 2006, *Statue of Liberty composição de David*

⁹ Foram consideradas as canções gravadas e com vendagem superior a cem mil cópias.

¹⁰ Antes de breve exame dessas músicas, cabe lembrar que em 1940, Carmem Miranda havia gravado um samba que pode ser considerado germe de um processo: *Disseram que voltei americanizada*, de Vicente Paiva e Luiz Peixoto. Depois de estrondoso sucesso na Broadway em Nova York, detratores da cantora, nacionalistas, a criticaram ao que, no samba, responde: “*Eu posso lá ficar americanizada?/ Eu que nasci com o samba/ É vivo no sereno/ Tocando a noite inteira a velha batucada/ Nas rodas de malandro, minhas preferidas/ Digo mesmo ‘eu te amo’ e nunca ‘I love you’/ Enquanto houver Brasil na hora da comida/ Eu sou do camarão, ensopadinho com chuchu*”.

¹¹ Em 1982 Lulu Santos em seu disco de estreia sintomaticamente denominado “*Tempos Modernos*” gravou duas canções que se ajustavam à proposta de uma classe média que então viajava para os Estados Unidos com propósitos nítidos de turismo ou estudo. As duas canções são: “*De repente Califórnia*” e “*Tudo com você*”.

Byrne, Marisa Monte e Fernandinho Beat Box.¹² As nove combinadas fermentam questionamentos afeitos à consciência do processo desse Brasil que se descobre “fora de si”.¹³ Vale lembrar que diversos – os mais importantes – gêneros musicais brasileiros estão contemplados: rock, balada, bossa nova, samba e forró. Isto sugere que diversas camadas sociais se apropriaram da mesma temática. Em todos os casos, Nova York como centro.

As canções como trilha sonora de um processo histórico sutil

Severina Cooper (It's not mole não) é um baião carregado de humor. A letra parodia a visita do roqueiro Alice Cooper ao Brasil em 1974, ano da gravação de Paulo Diniz. Ironizando a *performace* do americano, diz a letra “*Eu vou pra feira comprar uma cascavel / Encher os dedos de anel e aprender a dançar rock / Eu vou borrar os olhos todos de carvão / Amor cegar um caminhão / e vou bater em Nova Iorque*”. Estava assim aberta a fase de definição de Nova York como destino. Curiosamente a possibilidade da volta também ficava assinalada, bem como o motivo da viagem “*no fim do ano volto na grana montado*” e, depois, o divertido refrão “*It's not mole não / Don't have condição*”. Além de definir Nova York como lugar de enriquecimento, outra cidade é mencionada e também a companhia feminina, conquista machista que subverte a dominação cultural pela aventura amorosa “*Vou passar as minhas férias lá na praia de Miami / Com uma galega de dois metros de altura / Dasquelas que tira coco sem precisar de vara*”. Talvez o elemento mais notável desta pretensa aventura

¹² Nesta relação não foram consideradas letras que tratam de Nova York em geral, mesclada com referências a outras cidades como Londres, Paris.

¹³ Em trabalho anterior, sobre os brasileiros nos Estados Unidos, vali-me do título “Brasil fora de si: experiências de Brasileiros em Nova York” para mostrar a resistência aos princípios da cultura hospedeira. Este livro foi publicado em 2004 pela Parábola Editorial, São Paulo.

seja o uso do termo “*matuto*”.¹⁴ A conclusão da letra indica a moral da história “*Depois que a gente vai ‘símbora’ pro estrangeiro / E se amunta no dinheiro o negócio é chaleirar*”.

Tudo com você traduz uma relação romântica entre jovens, sem qualquer cunho social. Assim se expressou Lulu Santos em vista da ida da amada para Nova York: “*Quero te conquistar / Um pouco mais e mais / A cada dia / Satisfazer tua vontade / Também me sacia / Vem me hipnotizar / No alto andar, luar / Me acaricia / Posso morrer de amor / Que ninguém desconfia / Eu quero tudo com você / Que só sabe viver / Sabe cantar / Não vá pra Nova York, / Amor não vá / Eu quero tudo com você, não vá*”. Trata-se, poeticamente, do esforço de um rapaz que tenta impedir a namorada de ir para Nova York. Ainda dentro de molduras típicas de uma classe média emergente e cheia de desejos de viagens, a probabilidade de ida aos Estados Unidos estava mais ligada a possível turismo, sem revelar intenções de permanência. De toda maneira, Nova York era referência.

Na terceira alternativa – uma balada entre romântica e melancólica – o herói, um rapaz, sonha com a possibilidade de estar com a namorada em Nova York. A separar os dois, no Brasil, um sonho desfeito e a possibilidade pouco clara de um novo encontro fora do espaço nacional. Estranho movimento, diga-se, pois trata de aspiração que viria acontecer, mas que, enquanto não se realiza, torna devaneio onde um rapaz, com “*cabelos compridos a rolar no vento*”, percorre o caminho guiando um caminhão. A imagem proposta de “*fazer o caminhão voar*” qualifica como quase mágicas as aventuras desse “*herói*” que sonha conduzir a amada, não mais para as nuvens, mas para Nova York. A palavra “*sandade*” equivale a um sentido ambíguo por não ser uma ausência provocada pela distância de países. Pelo contrário, Nova York representaria a união dos dois que, aqui, são separados pelo eventual trabalho dele, caminhoneiro na estrada.

Depois de seis anos, Caetano Veloso, de maneira poética assume a ilha de *Manhattan* como Nova York e, na sofisticação que

¹⁴ “Vou mostrar prá esses moleques / que o matuto é que é o bom / Eu que penei aqui na terra tantos anos / Agora o americano é quem vai curtir meu som”

combina letra e harmonia, deixa evidente o padrão erudito que se expressa na perfeição metafórica vazada em seus versos medidos. Destacando-a, sem dizer nome, a Estátua da Liberdade pousa qual uma “doce *cumbã*”, palavra que designa mulher em tupi. Propondo a forma da ilha como uma barca imensa, tendo “na proa, levantada uma tocha na mão”, não há como escapar do tributo laudatório que, aliás, compõe a inescapável visão de modernidade que organiza este discurso. Como centro catalisador, Manhattan seria um fatal “*reminho de dinbeirô*”. Passando de um ícone a outro o equipara a “*um leve Leviatã*”, onde se explicaria o sentido da ida em busca daquele espaço onde “*dançam guerras no meio da paz das moradas de amor*”.

Em seguida, no mesmo ano e em diálogo com Caetano, a melodia de Cazuzza e Leoni percebe Nova York como espaço alternativo. Mostrando o sucesso de um brasileiro malandro moderno, declara que logo conseguiu “*carro e apartamento*” e assim evidencia um dos pressupostos estereotipados do “*brasileiro mandigueiro*” que dá sorte porque sabe contornar as dificuldades. Usando a propalada desculpa do “*dinbeirô*” e do capitalismo explica seu sucesso pela negociação de identidade: “*virei chicano, índio americano*” e ostenta a aventura que garante que “*os States são meus*”. Exibindo a possibilidade de convívio na clandestinidade revela que “*só tenbo visto de turista, mas sou tratado como artista*”. Na sequência menciona indolentemente as delícias de andar “*em pleno Central Park com as estrelas do cinema*” e arrola bagagem composta por blusão de couro, tênis All Star “*deixando as louras loucas com meu latin style*”. Sintomaticamente, fala da mudança de status: “*não sou mais paraíba / Sou South American / Aqui em Manhatã*”, mas, não deixa de se referir, também, à saudade que é compensada com “*um feijão com pimenta e um Hollywood no chinês lá na Rua 46*”. A nota mais complicada da mensagem corre por conta da visão inconsequente de alguém que vive, além de clandestino, “*fumando um baseado em frente a um policial / aqui tudo é tão liberal*”.

A complexidade da letra proposta por Chico Buarque de Holanda em “*Tracema Vooi*” a transforma em uma página antológica. Mesmo levando-se em conta a perversidade polissêmica das palavras – que podem ser entendidas de várias formas, por diferentes grupos

sociais –, cabe supor o potencial da versão erudita como atestado da crítica intencional do autor. Causa surpresa também o teor meio amargo e até conformado da letra que, inteira, mais que registra a experiência da emigração. Indo além, os versos fluem coerentes com o ritmo cadenciado, ainda que lento. Conduzida pela voz masculina, a letra fala de uma experiência feminina. No caso de “*Iracema Voou*”, isto é notável, pois apoiada em outra história, de personagem anterior, uma *Iracema*, que também renunciou, remete à perenidade da saga feminina que se atualiza.¹⁵ Morta a Iracema de Alencar, sobrevive a história lendária que se traduz na existência do destino das brasileiras de hoje. Como base de seus argumentos, Chico Buarque de Holanda, porém, propõe sua Iracema voando para a “América”. “América”, agora, Estados Unidos. Vejamos os versos: “*Iracema voou / Para a América / Leva roupa de lã / E anda lépida / Vê filme de quando em vez / Não domina o idioma inglês / Lava chão numa casa de chá / Tem saído ao luar / Com um mímico / Ambiciona estudar / Canto lírico / Não dá mole para a polícia / Se puder, vai ficando por lá / Tem saudade do Ceará / Mas não muita / Uns dias, afoita / Me liga a cobrar / É Iracema da América*”.

Em 1999, mais do que nunca, houve motivos para se pensar o significado de um evento tão marcante como o carnaval. O Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano, uma das mais tradicionais agremiações do Rio de Janeiro, levou para o Sambódromo carioca um enredo inusitado: *Uma rua chamada Brasil*. Tratando da abordagem de fenômeno ainda quase não assimilado – a emigração de brasileiros para a cidade de Nova York –, os sambistas do bairro de

¹⁵ Antes de Chico Buarque de Holanda, em 1865, o cearense José de Alencar (1827 – 1877) inventou uma outra Iracema, índia nativa, que tem seu nome do guarani traduzido por “*lábios de mel*”, e é descrita como quem tem os “*cabelos mais negros que a asa da gráina*”. Esta seria uma verdadeira Eva brasileira que deixou o Paraíso, apaixonada pelo colonizador português, de quem pariu um filho, “o primeiro brasileiro”, destinado a deixar o Ceará para povoar o país. Ela morreu pelo filho. Metáfora perfeita do processo colonizador, Iracema seria o anagrama de “América”. A América daquela Iracema, implicou sua morte como mulher, mãe e colonizada. Como tal, a cultura nativa teria falecido para gerar o mestiço povoador do Brasil.

Madureira trocaram as possibilidades de encenar tópicos tradicionais por um incômodo e polêmico assunto: os brasileiros que deixaram o país em busca de outras oportunidades na Terra do Tio Sam. Vejamos o que diz o texto:

Em busca / Em busca de um novo Eldorado, ô viajei! / pro melhor país do mundo / Fui tentar minha sorte na 46 / E ao chegar encontrei aventureiros / Gente deste mundo inteiro / Nas terras do Tio Sam / Vi o jeito brasileiro na Grande Maçã / Há esperanças de um novo amanhã / Bate forte coração eu sei / É difícil ser um rei / Longe da terra natal / Mas eu não perdi a fé, lutei / Pra curar a solidão / Eu rezei na Catedral / Fui chamado afro-brasileiro / Pra ganhar algum dinheiro / Fui muambeiro, engraxate, fui garçom / Me encantei com os diamantes / O teatro é pura emoção / Foi tão bom / Nesta cidade vi amor, fraternidade / Mas a sandade fez meu peito balançar / Mãe baiana / Foi sua carta que me fez voltar / Lá vou eu de verde e branco feliz / A Serrinha é meu encanto, meu país / Parabéns Carmen Miranda que conseguiu / Mesmo distante não deixar de ser Brasil.

É lógico que seria impossível um só *samba enredo* encerrar a pluralidade da experiência brasileira em Nova York. De qualquer forma, não deixa de ser significativo notar que perpassam a letra alguns dos estereótipos da trajetória. A busca do “*novo Eldorado*” é a primeira fantasia aludida. O “*Eldorado*” foi evocado como alternativa para grupos de pessoas que, sobretudo, buscam uma segunda chance na vida. A Rua 46, como síntese e metáfora do *lócus* brasileiro na *Grande Maçã*, representa a tentativa de mostrar certa organização espacial onde os brasileiros estariam, hipoteticamente, concentrados em um lugar apto a complementar o que não conseguiram no Brasil. A “*apropriação*” lá de um espaço equivaleria à reinvenção do país. Ao mesmo tempo, isso reforça um dos pontos mais interessantes para a avaliação da experiência emigratória: enfatizar que é em Nova York, na *Grande Maçã*, na Rua 46, que estaria a representação da nossa saga imigratória. Ainda que o *samba* contemple apenas Nova York e despreze a discussão sobre a legalidade dos brasileiros que lá habitam – dado o

fato de a maioria das pessoas serem “indocumentadas” –, a imigração é assumida como um todo continuado e até irreversível.

A insistência no mito do “jeito brasileiro”, exposto na “Grande Maçã”, junto aos “demais aventureiros, gente deste mundo inteiro”, atesta, desde logo, a distinção entre a cultura nacional brasileira, reafirmada entre tantas outras que também se submetem ao mesmo processo, e as demais, neutralizadas pela força da vivência local. Manter o nosso “jeito” é uma garantia de não adesão àquele meio. Resistências. Distinções. Mais do que isso, manutenção dos princípios de uma brasilidade, supostamente jamais traída, ainda que em trânsito. Como se fora errante, mas com a possibilidade de uma volta controlada, o conjunto de versos da música não deixa de garantir o provisório da estadia lá e o absoluto da adesão cultural ao Brasil. Ao longo da letra, expressões alusivas à identificação dos brasileiros, tais como “afro-brasileiro”, “jeito”, “Carmem Miranda”, expõem expectativas, esperanças, decepções e, por fim, a luta vitoriosa. Depois de tudo, a volta. O mito da volta é alimentado como um eterno retorno, muitas vezes mais sonhado do que vivido. O mito da volta funciona como um lastro derradeiro, como um capital identitário sagrado que os brasileiros não renunciam.

A próxima música é um forró.¹⁶ Sintomático, o ritmo de *Um matuto em Nova York* mostra a variação de tipos sociais que também são retratados na letra que diz:

*Sou um matuto, mas sou um matuto de luxo / Me encontrei com
George Bush num congresso em Nova York / Lá, precisei de levantar
uma grana / Me entrosei com uma dona pra cantar num show
de rock / Imagine quem foi me prestigiar / Dominguinbos chegou lá
para cantar um xodó / Os americanos esqueceram a tal da guerra /
No swingue pé-de-serra admitiram o forró / Os americanos esqueceram
a tal da guerra / No swingue pé-de-serra admitiram o forró
/ (Simbora) / Nosso forró pé-de-serra / Hoje é coisa de bacana /*

¹⁶ Sobre esta canção e os percalços do interprete leia-se: http://www.terra.com.br/dinheironaweb/202/negocios/202_calçada_da_fama.htm

Sou um matuto latino / Forrozeiro nordestino / Na colônia americana / Sou um matuto que falo inglês fluente / Mas prefiro meu oxente com ponto de exclamação / Represento nossa cultura raiz / É assim que sou feliz / Pisando firme no chão / Não se admire se eu for lá em Miami / E trouxe uma madame para a missa do vaqueiro / Dançar forró até o sangue ferver / E ela nunca esquecer do matuto brasileiro”.

A letra de João Caetano e Genival Lacerda deixa passar a sensação de consciência de classe e de um lugar social dos emigrantes brasileiros pobres de Nova York. Aliás, a letra revela ainda uma característica a mais: a movimentação até Miami. O orgulho na transposição de status de simples “matuto” para “matuto de luxo” é revelador da autoestima de quem aprendeu com a experiência. Como uma paródia, as rimas arranjam situações hipotéticas que, no entanto, traduzem controle da situação e até invertem o processo de dominação da cultura norte-americana. De maneira entusiasmada, por exemplo, diz que “os americanos esqueceram a tal da guerra” e “no *swingue pé-de-serra* admitiram o forró”. Sem a mágoa ou a ironia proposta por Cazusa, a latinidade é assumida não como estratégia de sobrevivência, mas como alternativa de vida que em vez de opor combina o fato de ser “um matuto latino” com “forrozeiro nordestino”. A conquista amorosa da tal madame de Miami também demonstra um espírito diferente da letra de Cazusa, pois quem é conquistada é a mulher que depois de dançar forró nunca vai “*esquecer do matuto brasileiro de Nova York City*”.

“Intrigante” é boa palavra para definir a canção *Statue of Liberty*, proposta em 2006, cantada por Marisa Monte, que repartiu parceria com David Byrne e Fernandinho Beat Box. Mantendo características de composição instrumental e melódica brasileira, com dominância de palavras em língua inglesa, até parece que esta canção se presta a uma síntese de todo o processo. Mesclando a palavra “*baianas*” com segmentos ou tipos sociais que venderiam DVDs, a canção propõe que a figura sintetizada pela baiana seria o brasileiro em geral que teria controle da situação – “*pés no chão do mundo*” – mas ao mesmo tempo teria desatinado a orientação novaiorquina – “*down on Broadway*” “*where*

are you Statue of Liberty?”. Absolutamente sintomático é o final da canção onde a contraposição entre a pergunta “*where are you?*” é respondida por “*I am here?*”. Eis a letra completa “*Baianas down on Broadway / Where are you Statue of Liberty? / Baianas down on Broadway / Selling DVDs / Os pés no chão do mundo / When I walk and the music’s in me / Where are you? I am here?*”. Mais que nada interessa nesta canção realçar o significado da música vista não como ritmo apenas, mas como sintoma da reserva crítica da memória coletiva. Ao dizer “*when I walk and the music’s in me?*” o que se tem é a garantia de que a articulação de mensagens passada pelas letras de canções populares guarda o sentido social de construções críticas que se armam ao sabor dos acontecimentos. A emigração como processo que comporta enorme relação com sentimentos e que mexe com emoções profundas, não poderia deixar de se constituir em discurso digno de análise.

A guisa de conclusão

Tudo começou com Carmem Miranda, pode-se dizer. Na canção usada pela *pequena notável* para garantir sua brasilidade estão cunhados dilemas da saga que se projetaria mais tarde. Os conceitos e preconceitos a respeito do trânsito de brasileiros para os Estados Unidos se mostram expostos em síntese ali. Busca de dinheiro, fama e prestígio contrastavam com resistências nacionalistas. Na oposição aos fatores da americanização estavam as declarações de amor eterno ao Brasil representado pela impossibilidade de não se identificar com o samba, cuíca, balangandãs e sabores, pois na hora da comida “*eu sou do camarão ensopadinho com chuchu!*”.

A visita de Alice Cooper ao Brasil em 1974 motivou críticas plurais, mas certamente poucas chegaram aos limites da paródia *Severina Cooper (It’s not mole não)*. A inversão da proposta crítica, ou seja, em vez de falar do roqueiro no Brasil é proposta a ida de uma nordestina brasileira aos Estados Unidos. O cômico arremedo proposto faz do riso um recurso crítico reversível: os anéis do pop star norte-americano, o rock e os borrões do olho serviriam de pretextos ridicularizadores

para quem já sabia que Nova York era a metáfora da capital utópica no novo tempo emigrante. Estava aberto o caminho dos principais ritmos nacionais para refletir sobre o tema da saída dos brasileiros. No rock de Lulu Santos é quase inconsequente a ida a Nova York. Sem um cunho social, apenas indica a situação de amantes que poderiam ser separados pela alternativa de uma viagem. A balada de Chrystian e Ralf traduz uma expectativa, uma possibilidade, pois ainda no Brasil, o herói cantor sonha e os Estados Unidos seriam um sonho utópico, lugar de calma e felicidade para os dois amantes. A conversa das duas *Manhatãs* indica apropriações diversas do cenário de Nova York. Caetano indica a atração do dinheiro que metaforicamente explicaria a transferência de nossa história e cultura para aquela ilha e Cazuzza e Leoni mostram a cidade como espaço de fuga. Chico Buarque, no anagrama de “América/Iracema”, ironiza a modernidade trágica de uma brasileira comum que revive a saga de quem tem que renunciar à própria cultura em favor de condição de vida que a silencia. Sendo o samba-enredo um arremedo épico, loa consagradora de uma experiência que busca legitimidade na aceitação pública, suas contradições se explicam mais e melhor no quadro das indecisões coletivas que afetam a todos: afinal, seria válido e aceitável o esforço desses nossos nova-iorquinos? E “*Uma rua chamada Brasil*” foi cantada aqui, no nosso carnaval. Por outro lado, pergunta-se: e o forró não corresponderia ao retorno ao popular, à devolução crítica à maioria, de um processo que se constrói na medida em que mostra o domínio de uma saga que afinal só se explica na escalada de uma história coletiva? Mas, sem dúvida, um samba cantado por Marisa Monte, com palavras em inglês, sintetiza a apropriação do processo emigratório.

A criação de uma cidade mítica, utópica, Nova York como capital de um Brasil ambulante, expõe a sutileza e sofisticação do processo de deslocamento dos brasileiros rumo ao exterior. O arco de músicas articuladas em variedades rítmicas serve de sugestão ao sentido defensivo da memória nacional que arrasta para o campo subjetivo as negociações identitárias. O discurso crítico aos mecanismos políticos nacionais são apontados de maneira a exibir consciência de um processo que ganha corpo na consciência nacional e que em paralelo aos

debates promovidos por especialistas. Aliás, fecha-se esta reflexão sobre música como mecanismo de exame de deslocamento de brasileiros com uma canção clássica da MPB, *Vai passar*, de autoria da dupla Chico Buarque de Holanda e Francis Hime, de 1984. A canção foi suposta para o grupo de exilados políticos espalhados pela América Latina, mas de certa forma antevia também o formidável processo de deslocamento de brasileiros decretando “*Num tempo / Página infeliz da nossa história / Passagem desbotada na memória / Das nossas novas gerações / Dormia a nossa pátria mãe tão distraída / Sem perceber que era subtraída / Em tenebrosas transações / Seus filhos erravam cegos pelo continente / Levavam pedras feio penitentes / Erguendo estranhas catedrais*”.

Fragmentos de memória na prática educativa: ocupando espaços e reinventando a história

ANA BEATRIZ FRAZÃO RIBEIRO¹

BEATRIZ BOCLIN MARQUES DOS SANTOS²

A temática do patrimônio na atualidade é alvo de discussões tanto no mundo acadêmico quanto nas questões cotidianas. Vivemos uma época de transformações rápidas na qual consumismo e individualismo são palavras de ordem. Concomitante a isso, a insegurança e o medo do amanhã trazem como contrapartida a necessidade de aprofundar nossas raízes. Segundo Susan Davies, “épocas de crise, transformação e conflito elevaram a consciência sobre o passado, os sentimentos de perda e um desejo de continuidade com o conhecido” (DAVIES, 2011, p. 320).

A palavra patrimônio está na ordem do dia. Seja pela indústria do turismo, pelo apego ao passado ou pela necessidade de perpetuação num mundo tão efêmero, nunca se deu tanta importância à preservação da memória.

Utilizamos a denominação patrimônio para nos referirmos a uma abordagem que engloba todos os bens materiais e imateriais. Segundo Ângela Borges Salvadori, “o patrimônio não é apenas objeto”

¹ Doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999). Atualmente é efetivo (RJU) no Colégio Pedro II, instituição federal de ensino sediado no Rio de Janeiro

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Coordenadora do NUDOM - Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.

material ou imaterial “preservado, mas as práticas, atitudes, os significados e valores dos quais o objeto é um suporte de informação; é um processo humano que lhe confere valor” (SALVADORI, 2008, p. 26).

O patrimônio histórico-cultural, tomado como um dos suportes da memória coletiva, produz identidades sociais que são determinantes dos modos como os homens se apropriam da realidade que os cerca, apresentam e lutam por seus ideais, identificam-se com certas propostas, recusam outras (*Idem*, p. 31).

Compartilhamos da concepção de Maria Cristina Londres Fonseca, segundo a qual, a partir de uma crítica à noção de patrimônio histórico e artístico, passou-se a adotar “uma concepção mais ampla de patrimônio cultural, não mais centrada em determinados objetos – como os monumentos –, e sim numa relação de sociedade com sua cultura” (FONSECA, 2009, p. 69). Nesse sentido utilizaremos o vocábulo *patrimônio* como *bens culturais materiais e imateriais* e usaremos as duas categorias com sentido similar.

A questão está no estudo de patrimônio e educação. Quando pessoas se reúnem para construir e dividir novos conhecimentos, investigar e transformar a realidade que nos cerca, estamos falando de uma ação educativa. Ao relacionarmos tal prática ao patrimônio cultural, então estamos falando de educação patrimonial.

O IPHAN concebe educação patrimonial como todos os processos educativos que primam pela construção coletiva do conhecimento, pela dialogicidade entre os agentes sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras das referências culturais em que convivem noções diversas de patrimônio cultural.

No âmbito mais específico da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para a necessidade de educação patrimonial incorporando uma visão mais abrangente do papel escolar em efetivas medidas que ultrapassam visitas esporádicas a museus. Cabe ao professor de História e Geografia do ensino médio promover atividades para que o aluno seja capaz de:

[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para

construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.³

PCNs destacam a importância da inclusão dessa temática no ensino de História, nas atividades que aprofundam o conhecimento da realidade do aluno, do local ao mundial:

Inicialmente, a inclusão da constituição da identidade social nas propostas educacionais para o ensino de História necessita um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo.⁴

Essa legislação é reforçada na postura de pesquisadores como Luís Fernando Cerri (2008, p. 2), ao afirmar que:

[...] sempre que se fala em patrimônio histórico, a problemática de ensino é inescapável: ao definir algo como histórico, está presente a preocupação de comunicar, ensinar, fazer conhecer e lembrar. Ao preservá-lo, temos um ato educativo que se pretende perene, um verdadeiro currículo em pedra, posto a criar conhecimentos, reconhecimentos ou, no mínimo, afinidades e identificações.

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Última visita em 09/06/2013.

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Última visita em 09/06/2013.

A importância do tema já foi tratada em ampla bibliografia sobre o ensino de História e atualmente se relaciona com a historiografia oriunda dos trabalhos de história local ou micro-história, sem abandonar a visão do ensino em um contexto de maior amplitude (SCHMIDT e CAINELLI, 2004).

Vários relatos de experiências com atividades em museus e centros históricos reforçam o caráter da educação patrimonial. Lucas André Gasparotto (2012) realizou uma atividade no Museu Histórico do Rio Grande do Sul com alunos do ensino fundamental, numa prática que redimensionou o museu como local de memória, tornando-o vivo e relacionado à história local. O autor promoveu uma atividade iniciada pela apresentação de material explicativo sobre patrimônio, a visita guiada e finalizada por atividades lúdicas com jogos de tabuleiro sobre a história do museu.

Vinculado à temática da incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História, Selva Guimarães Fonseca (2003) analisa roteiros de visitas a museus, instrumentalizando o professor com condições para a elaboração de atividades educativas diferenciadas. Museus e centros culturais têm incorporado a prática da educação patrimonial. Projetos são elaborados com objetivo de difundir o acervo de um museu ou centro histórico; exposições esporádicas são orientadas por guias capacitados em relação ao acervo permanente ou a uma exposição itinerante.

A educação patrimonial não é atributo do historiador ou do professor de Artes. Apesar da proximidade programática com o tema, o trabalho não se restringe a esses profissionais do ensino, mas deve ser uma postura incorporada pela escola como um todo. Se a temática da preservação esteve ligada principalmente à atividade de arqueólogos e arquitetos, o espaço escolar, ainda tradicionalmente, designa o professor de História ou de Artes como o responsável por essa atividade, incorrendo em erro.

As produções referentes ao binômio patrimônio/educação variam em três grandes vertentes. As que objetivam maior aproximação museu/escola por meio de parcerias com centros educativos voltados a essa atividade; as propostas de trabalho de restauro através de oficinas

locais e projetos de educação patrimonial que visam despertar o interesse por esse conteúdo em determinada comunidade, como o trabalho de preservação realizado em Ouro Preto; ainda podemos distinguir as atividades realizadas em escolas no processo de educação regular; é nessa prática que nos incluímos.

Acreditamos que o ensino regular deve inserir na sua prática atividades referentes ao patrimônio. Sem necessidade da criação de uma nova disciplina, mas com a preocupação de incluir essa proposta de ensino em todo o processo educativo. O patrimônio cultural, ao englobar os denominados bens materiais e imateriais, fornece um amplo espaço de pesquisa e ensino, particularmente ao historiador, pela abrangência das fontes de pesquisa. Relacionar esse tema à atividade pedagógica é o grande desafio. Nessa perspectiva, nossa proposta objetiva é promover atividades que incorporem locais de memória, centros culturais, museus, feiras, alimentos, músicas, ruas na prática docente. A importância dessa proposta pedagógica destaca-se na relação com o processo de formação do futuro cidadão. Podemos sintetizar a importância da educação patrimonial segundo os seguintes aspectos:

- Educa os sentidos. Apreciar o local como diferente, os gostos dos alimentos locais, a beleza das tradições regionais. Ao utilizar os sentidos para aprimorar o conhecimento do diferente ou do exótico, o aluno desenvolve uma percepção mais abrangente do conteúdo, ultrapassando o escrito ou palpável.
- Reflete sobre a memória. Qual a importância desse bem patrimonial para a minha comunidade? Por que alguns elementos permanecem na memória coletiva e outros não? A quem interessa a memória ou o esquecimento?
- Discute a tradição e a preservação. Ao analisar um patrimônio e seu simbolismo de memória coletiva, o aluno reflete sobre a construção da tradição patrimonial. O abandono ou a preservação estão relacionados a qual contexto político?
- Analisa a participação dos diferentes atores sociais na construção patrimonial. A presença ou ausência de elementos negros ou indígenas na cultura patrimonial brasileira, bem

como sua inserção nos dias atuais, reflete a participação de movimentos sociais até então excluídos da vida pública. Saber que o aluno, como cidadão, pode participar do processo de tombamento patrimonial de sua comunidade, ao enviar material solicitado ao IPHAN, valoriza sua importância social, incluindo-o no contexto das transformações coletivas.

- Ultrapassa os muros da escola. A educação patrimonial é iniciada em sala de aula. No entanto, atua fora da mesma. As atividades extraclasse assumem um caráter de continuidade com as atividades desenvolvidas em sala de aula. O espaço da rua torna-se uma escola a céu aberto, grande centro de observação, análise e crítica, cuja sistematização retorna ao ambiente escolar. Esse círculo concêntrico reforça a atualidade do saber escolar, pois é continuamente alimentado pelo mundo exterior.
- Cria indivíduos críticos. O saber patrimonial não parte do pressuposto que o bem existe, deve ser concebido e admirado como tal. Envolve questionamentos sobre a utilidade, suas transformações e permanências. Descobre construções até então destinadas à demolição ou ocupadas por agências bancárias ou comerciais. Avalia a importância de poemas contados pelos avós e valoriza sua história de vida.
- É multidisciplinar. Incorpora elementos de música, cinema, arte, física, uma gama de conhecimentos necessários ao entendimento do saber como um todo. Ultrapassando a fragmentação do conteúdo científico, o estudo dos bens patrimoniais relaciona os diversos campos do conhecimento. A pergunta que se faz à fonte origina a necessidade de pesquisa.
- Promove a valorização da história local. A atividade de ensino patrimonial não significa restrição espacial. Com os recursos midiáticos, é possível conhecer o Louvre e realizar atividades sobre o mesmo. Abre-se um amplo campo de pesquisa. Entretanto, a relação com a atualidade local, numa análise comparativa, deve ser incentivada, de tal forma que o

conceito de preservação se torne uma característica cidadã e, como tal, sem fronteiras. Desenvolver o estudo do patrimônio local significa promover a identificação do aluno com a região na qual vive, com a memória coletiva do bairro, da escola, biblioteca, dos centros culturais, dos povos que habitavam aquela localidade e cujo preparo dos alimentos ainda se encontra preservado na culinária local. A relação com a história local, microcosmo de estudo, no qual o aluno se identifica com o lugar de origem, participa das decisões políticas e se incomoda com a destruição e modificações na paisagem local, até então relegadas ao caminho de passagem.

- Cria mecanismos para o trabalho documental. A atividade documental instrumentaliza o indivíduo a pesquisar em diversas áreas do conhecimento. O trabalho arquivístico, de documentação e catalogação, envolve a elaboração de instrumental de mídia para manutenção das fontes e posterior divulgação. “Nesse sentido, o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar.” Ao se recuperar esses materiais, que são fontes potenciais para construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida, o saber histórico escolar desempenha outro papel na vida local, sem significar que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” capaz de escrever monografias, mas um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações, e relativizando sua atuação no tempo e espaço.
- Desenvolve a cidadania. Ao conhecer, participar e intervir, você se torna cidadão, conforme os PCNs ao descreverem os objetivos do ensino de História no ensino fundamental:

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Última visita em 10/06/2013.

“Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.”⁵

- Promove o espírito crítico de denúncia. O centro histórico do Rio de Janeiro sofreu processo de reordenação urbanística com a vinda da Família Real Portuguesa em 1808; com a reforma de Pereira Passos, no início do século XX; com a derrubada do morro do Castelo; e hoje com o projeto urbanístico denominado Porto Maravilha, conduzido pelo poder público municipal, e suas implicações patrimoniais.

Diante dos aspectos mencionados, acreditamos na necessidade de incorporação desta temática de estudo na pauta de atividade do professor do século XXI. Independentemente da disciplina em estudo, cabe ao professor de qualquer matéria realizar transformações no saber escolar, pois, apesar de o projeto estar relacionando às áreas de História e Geografia como elementos iniciadores, tal perspectiva não se restringe a esses campos do saber, relacionando uma verdadeira prática multidisciplinar, envolvendo todos os campos do conhecimento.

As atividades com patrimônio e a Residência Docente

O Programa de Residência Docente instituído no Colégio Pedro II e contando com o apoio da instituição de fomento CAPES, a partir de 2012, visa proporcionar a professores oriundos de escolas da rede municipal e estadual uma especialização no intuito de atender às necessidades de formação continuada no magistério de educação básica. Orientados por professores supervisores do Colégio Pedro II, esses professores realizam atividades nos diversos campi do Colégio, participando da sua vida escolar, e através de oficinas, desenvolvem uma trajetória de atividades pedagógicas com o objetivo de aprimorar sua prática docente.

Na qualidade de coordenadora do Programa de Residência Docente da área V de História e Geografia, eu, professora Ana Beatriz

Frazão Ribeiro, e a coordenadora do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II NUDOM, professora Beatriz Boclin, ousamos inovar na dinâmica do Programa de Residência inserindo nele uma proposta de trabalho que viabilize a prática da educação patrimonial vinculada a uma experiência do cotidiano da sala de aula.

Para isso, criamos um projeto, aprovado pela reitoria do Colégio, no qual relacionamos educação patrimonial, atividade docente e núcleo de memória. Esse projeto justifica-se devido à necessidade de se repensar a prática docente por meio de uma atividade que relacione pesquisa e patrimônio. Ao associar esse paradigma à formação continuada através da Residência Docente em uma atividade prática em que os professores residentes e os alunos interagem no processo de iniciação à metodologia de pesquisa, desenvolve-se aquilo que conhecemos como “formação cidadã”.

O trabalho com patrimônio requer uma atividade preliminar que deve se iniciar na sala de aula. O estudo do meio envolve uma metodologia de pesquisa e de organização de novos saberes, atividade anterior à visita, levantamento de questões a serem investigadas, seleção de informações, observações em campo, comparações entre dados levantados, interpretação, enfim, organização de dados e conclusões.⁶ As atividades educativas, utilizando a temática de patrimônio, devem começar com os pressupostos conceituais. Definimos patrimônio, memória, cultura e preservação, representando assim subsídios para o estudo sobre o tema. Completando esse quadro, realizamos uma análise da legislação em vigor.

Para efetivar tal proposta, trabalhamos com a pedagogia de projetos,⁷ procuramos sempre relacioná-los aos conteúdos programáticos

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>.

⁷ Usamos como base de referência teórica a temática apontada por autores como Hernández (1998) e Boclin (2011), bem como as experiências relatadas por Ivani Fazenda (2011) e Selva Fonseca (2003). Aplicamos a prática de projetos no cotidiano do professor como forma de pensar o currículo de sua disciplina, ultrapassando o saber da sala de aula, inserindo os alunos em um contexto de prática multidisciplinar.

(preferencialmente, mas não exclusivamente, da série em curso). Esse fato aproxima o conteúdo proposto pelo currículo e a experiência exterior à vivência dos alunos. A perspectiva temática é apresentada à turma; posteriormente os projetos são expostos, discutidos e sistematizados para organização dos temas e grupos; finalmente, implementados por meio de duas etapas. A primeira relativa à pesquisa documental, na qual o grupo discute o tema, procura material, analisa as fontes. Na segunda, há a elaboração do Produto Final, apresentado à comunidade escolar.

Relacionamos a prática de projeto e o estudo de patrimônio à formação de professores atuando no Programa de Residência Docente em uma proposta inovadora em que os professores residentes, integrantes desse projeto, realizarão a prática docente no espaço extramuros, dialogando com a memória do centro da cidade e elaborando a pesquisa documental. A atividade serviria de laboratório para a prática realizada nas escolas de origem dos residentes, onde o estudo patrimonial, a criação de núcleos de pesquisa e a parceria com locais de memória subverteriam o espaço escolar num processo dialógico com a comunidade do entorno.

Esse processo desenvolve o pertencimento ao bairro, à vida fora da escola, onde as tarefas escolares e as cotidianas não se diferem, superando a dicotomia entre o conhecimento escolar e o cotidiano, a escola e a cultura popular. Segundo Flávia Eloísa Caimi, um dos principais desafios que se colocam para a escola é aproximar-se da vida, que, segundo ela, significa enfrentar duas mudanças que se operam no modo de circulação do saber: descentração e destemporalização.

A educação patrimonial por meio da Residência Docente visa:

- Promover a integração entre a prática docente e os centros de memória;
- Realizar uma prática diferenciada com residentes docentes através da pesquisa patrimonial;
- Desenvolver a metodologia de pedagogia de projetos em turmas do Colégio Pedro II;
- Consolidar parcerias com centros de memória;

- Oferecer oficinas sobre patrimônio, projetos e pesquisa e a organização de seminário na Escola sobre locais de memória;
- Relacionar patrimônio, pedagogia de projetos e formação continuada;
- Relacionar pesquisa e memória na ação educativa. Integrar a prática pedagógica à pesquisa em diferentes centros de memória;
- Analisar as mudanças na ocupação do espaço histórico da cidade do Rio de Janeiro;
- Promover a reintegração do aluno do Colégio Pedro II a diferentes espaços educativos na perspectiva da escola entremuros;
- Promover a prática de pesquisa como estratégia pedagógica;
- Propiciar ao residente docente atividades diferenciadas que viabilizem novas perspectivas para a prática pedagógica.

A primeira diz respeito aos deslocamentos do saber, que sai dos limites dos livros da escola para circular em outros espaços, rompendo com a aprendizagem linear e sequencial que caracterizava as sociedades modernas. A segunda refere-se à ruptura com o tempo escolar, entendido como o único meio socialmente legitimado para distribuição do saber, bem como a superação das fronteiras etárias da aprendizagem (CAIMI, 2013, p. 31) Para o residente, lidar com uma realidade pedagógica inovadora significa capacitar esse professor a trabalhar com a metodologia de pesquisa aplicada ao ensino. Ao inserir a pedagogia de projetos, estamos realizando uma atividade de introdução à metodologia de pesquisa com nossos alunos do ensino fundamental e médio. A elaboração teórica, confecção de material instrucional, aplicação e avaliação, significará para o residente um momento ímpar de vivenciar, no lócus da ação, a experiência docente tomando forma na figura de nossos alunos, pequenos pesquisadores, capacitados para realizarem pesquisa em qualquer âmbito do conhecimento.

Essa pesquisa relaciona três áreas de atuação do Colégio Pedro II: o departamento de História, através do NUPEH, na medida em que realizamos uma pesquisa sobre o ensino de História envolvendo estagiários e alunos os estagiários estarão presentes acompanhando todo o processo que será aplicado com os alunos; a PROPPG, ao

realizamos um projeto voltado para uma ação diferenciada dos residentes docentes, inserindo no projeto uma atividade de formação continuada, relacionando ensino patrimonial e pedagogia de projetos; e, finalmente, o Núcleo de Documentação e Memória, ao fortalecer os laços entre pesquisa e ensino na escrita da história do Colégio Pedro II.

Diversos são os projetos de formação docente em diferentes universidades e instituições de ensino. Práticas visando à integração entre o universo escolar e o universo acadêmico. A realidade do Colégio Pedro II não é uma exceção. Seu diferencial está no vínculo dos seus docentes ao Projeto com a Educação Básica, além de sua ação educativa associada a uma diversidade de práticas produzidas nos diferentes municípios do Rio de Janeiro, clientela com realidades distintas e unidade com recursos humanos distintos.

Esperamos ainda orientar nossa atuação para constituir um núcleo de aperfeiçoamento contínuo. Visamos atualizar e incorporar a produção acadêmica, relativa ao conteúdo da disciplina História, ao contexto da sala de aula, referendados nos moldes do Projeto de Araucária, experiência de formação continuada aplicada em Curitiba, para que “os professores, em um processo de desenvolvimento profissional, assumam a pesquisa como uma das dimensões da profissão docente e produzam conhecimentos sobre o ensino como seu objeto de trabalho e também de investigação científica”.

Acreditamos que estamos em um caminho com vias à multiplicação de um novo olhar sobre a prática docente e os lugares de memória. Para nós é uma nova vertente para o trabalho de formação de professores, rico em significados para a construção da sua atuação na profissão.

Referências bibliográficas

- ABREU, Regina; DODEBEI, Vera (Org.). *E o patrimônio?* Rio de Janeiro: Contracapa, 2008.
- SALVADORI, Maria Ângela Borges. *História, ensino e patrimônio*. Araraquara: Junqueira & Marin Editora, 2008.

- CARVALHO, Lia de Aquino (coord.). *Guia do patrimônio cultural carioca: bens tombados*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 2000. 3ª. ed.
- MARTINS, Maria Helena Pires. *Preservando o patrimônio e construindo a identidade*. São Paulo: Moderna, 2001.
- MENESES, José Newton Coelho. *História e turismo cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PELEGRINI, Sandra C. A.; FUNARI, Pedro Paulo. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 2ª ed.
- _____. *O que é patrimônio cultural imaterial*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no Ocidente*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

A cidade em fotogramas: figurações da cidade de Duque de Caxias no filme *O homem da capa preta*

ANNA PAULA LEMOS¹

O presente artigo é parte da pesquisa “A cidade em cena: representações e figurações da cidade como personagem no cinema e na literatura”. Na pesquisa reuniremos um corpus documental cinematográfico da cidade de Duque de Caxias para análise e crítica, estabelecendo pontes entre o cinema e a cidade. A primeira análise, aquela sobre a qual nos ateremos neste artigo, será do filme do diretor Sérgio Rezende, *O homem da capa preta*, de 1986. Em artigos posteriores, analisaremos os filmes *O Assalto ao Trem pagador*, de Roberto Farias (1962), e “Amuleto de Ogum”, de Nelson Pereira dos Santos (1974).

O homem da capa preta é baseado em três relatos: *Tenório, o homem e o mito*, de Maria do Carmo Cavalcanti Fortes; *Minha vida com meu pai Tenório*, de Sandra Cavalcanti F. Lima; e *Capa Preta e Lourdinha*, de Israel Beloch. Assim, o filme se constrói a partir de três perspectivas: os relatos escritos pelas filhas de Tenório Cavalcanti (fundador da cidade de Duque de Caxias), a narrativa estabelecida no filme e as memórias de moradores da cidade de Caxias que conheceram e que não conheceram pessoalmente Tenório Cavalcanti. Vê-se que os três relatos que inspiram o filme têm base emocional: o relato das filhas e o relato de uma “história de amor” vivida por Tenório com sua Lurdinha – uma

¹ Doutora em Ciência da Literatura pela UFRJ e professora do Programa de Mestrado em Letras e Ciências Humanas da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO.

submetralhadora MP-40 de fabricação alemã, similar às utilizadas por soldados nazistas durante a segunda guerra mundial. Aí, figurada na metralhadora, já se percebe Eros e Thanatos em um personagem que vestido com uma capa (de “doutor em Direito”, diz Tenório), prega justiça com as próprias mãos. Assim o amor e a morte, o popular e o erudito são ambivalências do impulso Tenório que é, portanto, um impulso passional: uma força pelo medo e pela paixão, o ídolo e o mostro, o herói e o bandido, paradoxos que ficam claros em algumas falas que veremos a seguir e que transformam Tenório Cavalcanti em personagem ambivalente – uma ambivalência que se reflete na cidade de Duque de Caxias que ele ajudou a construir. O próprio diretor do filme, Sérgio Rezende, se defendeu da crítica ao filme que o chamava de romântico de maneira apaixonada:

O que me fascinava na vida do Tenório Cavalcante era a sua característica de aventureiro (talvez até porque eu seja uma pessoa tímida). Esses personagens que fizeram coisas que eu jamais seria capaz de fazer me geram uma tremenda admiração ou uma inveja, talvez. Tenório Cavalcante, por exemplo, é um cara poderoso, que sai de Alagoas menino, pobre, miserável e chega ao Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense e, em vinte anos, transforma-se em um homem muito poderoso que consegue mover uma parte do mundo. E, como cineasta, eu estou procurando as coisas que deem um grande filme.

Os desdobramentos da personagem geraram um filme que desde o início aponta tensões entre o sacro e o profano:²

Tenório: Caxias era um pântano desgraçado enfeitado de mosquito. Cheguei aqui em 1928, trabalhei feito um juízo, machado na mão... / Seu Astolfo (jornalista): ... e

² Ao relacionar o sacro e o profano, utiliza-se aqui o conceito do livro *Profanações* do teórico italiano Giorgio Agamben (2007, p. 11): “um conceito de ‘profanação’ que, no direito romano, indicava o ato por meio do qual o que havia sido separado na esfera da religião e do sagrado voltava a ser restituído ao livre uso do homem”.

revólver na outra.../ Tenório: Mas que mania, seu Astolfo! Morreu gente, claro que morreu gente! Sabe por quê? Porque eles achavam e ainda acham que destino de nordestino é trabalhar feito um burro de carga e morrer de fome. Eu não nasci para ser escravo. Por isso correu sangue, por isso morreu gente, e ainda vai morrer.

O impulso Tenório Cavalcante se estabelece em diversas nuances de representação da cidade. Assim, as perguntas que regem a pesquisa são: Quais são os tons, na cidade de Caxias, do impulso Tenório Cavalcanti? Um impulso complexo, ambivalente e estético? Como ele se dá? Como é Caxias no cinema e Caxias na cidade?

As referências político-estéticas do filme são: o cordel, o sertão, a feira, o nordeste, a disputa de poder, a religião, o populismo, Alagoas.

No cinema, a estética é a do cordel, do repente, da cor terracota da seca nordestina, da religião sacro-profana, de um tom melancólico do acordeom na trilha sonora de David Tygel. Assim optou Sergio Rezende por narrar a história de Tenório: fabricar o fato “nascimento de Tenório” em evidências nordestinas e suas culpabilidades, interessado na dimensão política e social da imagem (sempre ambivalente ou mesmo contraditória). Tenório é bom e mal, mocinho e bandido, opressor e oprimido. Assim, assistir a *O homem da capa preta*, estabelecendo uma análise, parece ter o tom proposto por Ismail Xavier em *O olho e a cena*.

Não discuto a existência das figuras dadas ao olhar. Pergunto pela significação do que é dado a ver, numa interrogação cuja resposta mobiliza dois referenciais: o da foto (enquadre e moldura), que define um campo visível e seus limites, e o do observador, que define um campo de questões e seu estatuto, seu lugar na experiência individual e coletiva. (XAVIER, 2003, p. 33)

Falar da cidade no cinema é transformá-la, é colocá-la em outro tempo, é fazê-la nova, uma *cidade invisível* nos termos do autor italiano Ítalo Calvino, que se dá a ver pela estrutura narrativa e estética em que cada cidade se insere. Ítalo Calvino fala em seu livro *Cidades*

invisíveis de uma relação entre a memória, o espaço e o texto – que em sua etimologia quer dizer tecido, um tecido de linguagens que se dá nas multiplicidades de toda cidade. Calvino tem um fascínio pelo símbolo complexo da cidade, pois esse símbolo lhe permitia “maiores possibilidades de exprimir a tensão entre a racionalidade geométrica e o emaranhado das existências humanas” (CALVINO, 2003, p. 85).

Ao contar a história do viajante veneziano Marco Polo, que descreve (reflete e imagina) para o rei Kublai Khan as cidades do seu império, Ítalo Calvino aplica antes – em 1972 – em contos/fragmentos o que propõe depois – 1984 – em seu livro *Seis propostas para o próximo milênio*: dá forma, memória, visibilidade, consistência, leveza, rapidez, exatidão, a cada uma das cidades que descreve. Contrapõe assim esse espaço (geométrico/ existencial) “que dá forma ao desejo” ao espaço do real empírico que o mata num tempo mais congestionado. Prática, então, uma “narrabilidade” urbana – uma ação de narrar a cidade com liberdade, com olhar deslocado, em fragmentos, com a liberdade de um viajante. É da “narrabilidade urbana” de Duque de Caxias que queremos falar através dos personagens que figuram no cinema.

Assim também é que, em fragmentos – fotogramas, o cinema se apropria da cidade de Duque de Caxias. O que está na tela é sempre ficção, é o ausente, é a imagem. E as sequências se separam em capítulos intitulados em letreiros. O filme *O homem da capa preta* começa em terracota com o letreiro: Alagoas 1909. Letreiro que data o que mimeticamente se desloca no tempo e no espaço do filme.

A capacidade mimética do filme na história do cinema

Desde os anos 1920, a capacidade mimética dos filmes foi pensada pelas teorias do cinema. Rudolf Arnheim, por exemplo, falava da vocação estética do filme e criticava o cinema falado e a indústria hollywoodiana que considerava um advento que em certa medida destruíra a legitimidade do filme que era a imagem. Já nos anos 1940 e 1950, contextualizados nas transformações do pós-guerra, Siegfried Kracauer e André Bazin defendem um “cinema-olho”.

O cinema torna visível aquilo que não víamos – e talvez nem mesmo pudéssemos ver – antes do seu advento. Ele efetivamente nos ajuda na descoberta do mundo material com suas correspondências psicofísicas. Literalmente, redimimos este mundo da sua inércia, de sua virtual não existência, quando logramos experimentá-lo através da câmera. E estamos livres para experimentá-lo porque estamos fragmentados. O cinema pode ser definido como o meio particularmente equipado para promover a redenção da realidade física. Suas imagens nos permitem, pela primeira vez, nos apropriarmos dos objetos e ocorrências que compreendem o fluxo da vida material (KRACAUER, *apud* XAVIER, 2008, p. 70).

Veja que se aparentemente Kracauer aceita e defende a autonomia estética do cinema, ele faz uma reflexão e uma articulação com o mundo real empírico e seu contexto histórico. Assim, para ele, a montagem clássica não é nada mais que uma continuidade do fluxo da vida projetado na tela. Portanto ampliado, posto na janela do cinema. Foi neste diapasão que o *neorealismo* e o *cinema novo* se construíram nos anos 1960. Tanto assim que Kracauer citava *Paisà*, de Roberto Rossellini, por exemplo, como um modelo do bom cinema. Neste mesmo período – os anos 1960 – a reflexão sobre o cinema foi sendo sistemática e continuamente inserida no meio acadêmico como um estudo relacionado inclusive com as reflexões de outras ciências. Teorias da comunicação e da linguagem e reflexões sobre a mídia e a sociedade se articulam a partir deste período com o cinema. Christian Metz (2004), por exemplo, faz uma articulação semiológica que dialoga com outras disciplinas: psicanálise, filosofia, teorias narrativas, sociologia do cinema e cinema e história. Transitando e dialogando por outras disciplinas, principalmente pelas teorias narrativas é que analisaremos *O homem da capa preta*, de Sergio Rezende.

Alagoas, 1909

Com data e local definidos em letreiro, o filme começa em versos de cordel. É o nascimento de Natalício Tenório Cavalcanti.

Era na boca da noite quando o fato se deu / O firmamento agitou-se, o oceano gemeu / Sentindo o caso estupendo que no mundo aconteceu / Gritava o povo na rua com medo da tempestade / Corria o povo rasteiro pelas ruas da cidade / Queimando quem encontrava sem ter dó nem piedade / Viu-se o céu afogueado, o mar fazendo escarcéu, todo mundo procurando saber o que ocorreu quando vagou a notícia: — Antonio, teu filho nasceu.

A estrutura de cordel que está tanto referenciada no texto quanto na imagem remete a uma literatura que está entre o oral e o escrito e que, portanto, “inaugura uma outra função da linguagem: a daqueles que, sem saber escrever, sabem contudo ler. Escritura portanto paradoxal, escritura com estrutura oral” (MARTIN-BARBERO, 2008, p. 149). Uma literatura que está entre o rural e o urbano, assim como o personagem Tenório e a cidade de Caxias: personas paradoxais.

Nos cordéis se contam milagres, martírios, mortes, desonras, que não findaram no mundo e no fim se vende e se compra. Se seguirmos esta descrição do que seja a literatura de cordel do poeta espanhol Lope da Vega, perceberemos que talvez só pelo cordel Sérgio Rezende pudesse contar a história de Tenório Cavalcante, homem que teve sua vida marcada por milagres, martírios, mortes, desonras. Seria, portanto, na forma do texto e do filme, que se entenderia personagem e cidade. Um *dar a ver* as contradições. Um *dar a ver* que, no entanto, vira espelho, espectro, espécie, na sociedade do espetáculo. É que, inevitavelmente, quando se define a forma, e o cinema define o ângulo, a estética e a forma narrativa, sendo ele arte da indústria, sem a qual ele – o próprio cinema – não existiria, se define também não levar em conta a complexidade dos processos. Assim, o cinema caricatura determinadas fragilidades e coloca o mundo exterior em uma espécie de hospital que é o set cinematográfico. O cinema de estúdio

ajeita um pouco a realidade que de outra forma não caberia nas métricas da poesia. Sérgio Rezende faz isso: trabalha com as cores, as luzes e conta a história de Tenório Cavalcante como se estivesse pintando quadro a quadro uma história de cordel.

Como parêntesis necessário, vale um pequeno histórico sobre a literatura de cordel. Ela chegou à península Ibérica por volta do século XVI e recebeu inicialmente o nome de “*pliegos sueltos*” na Espanha e de “folhas soltas”, ou “volantes”, em Portugal.

É por intermédio dos portugueses que o cordel chega ao Brasil, mais especificamente à Bahia, já que Salvador é a capital até 1763. E a partir de Salvador se irradiou pelos outros estados do Nordeste. Em Portugal havia uma especificidade: no século XVIII, era comum entre os portugueses a expressão literatura de cego, por causa da lei promulgada por Dom João V, em 1789, permitindo à Irmandade dos Homens Cegos de Lisboa negociar com esse tipo de publicação. Disse Glauber Rocha (2006) em texto de apresentação ao filme *Deus e o Diabo na terra do sol*, que “quem anda pelo sertão conhece bem um cantador – velho e cego (que cego vê a verdade no escuro e assim canta o sofrimento das coisas), bota os dedos no violão e dispara nas feiras, levando de feira em feira e do passado para o futuro a legenda sertaneja; estória e tribunal de Lampião, vida, moralidade e crítica [...] Na voz de um cantador está o não e o sim [...]”.

Foi o cordelista Leandro Gomes de Barros, nascido em 19 de novembro de 1865, considerado um dos grandes da Literatura de Cordel, que contou em verso a peleja de Riachão com o Diabo:

*Esta peleja que fiz
Não foi por mim inventada,
Um velho daquela época
A tem ainda gravada
Minhas aqui são as rimas
Exceto elas, mais nada.*

Além do exemplo de intertextualidade da cultura popular, em que um autor pega fragmentos da obra do outro e incorpora em suas próprias, há a presença da religiosidade e do trágico. Na cultura popular

do Nordeste, então, além da forte tradição ibérica, imagens como a do Diabo são arquétipos encarados pelos cantadores, contadores e mesmo pessoas “comuns” nascidas nesse sertão não como transcendentais, mas quase que como iguais. Deus, Diabo ou figurações religiosas como Nossa Senhora são citados com uma intimidade carinhosa ou com um tom desafiador de quem encara o vizinho ou recebe para um café. No ritmo do cantador de cordel, em voz de sim e não, *O homem da capa preta* traz a ambivalência que é espinha dorsal da narrativa: a relação Eros e Thanatos. Amor e morte, Deus e o Diabo em Tenório Cavalcante. Duas sequências específicas do filme dão a ver a relação Eros e Thanatos.

1. A passagem do tempo em que Tenório repete a oração ensinada pela mãe e veste o colete à prova de balas por baixo do terno e da capa preta;
2. A esposa de Tenório indo ao baile.

Analisaremos então as duas sequências.

Na passagem do tempo em que Tenório repete a oração ensinada pela mãe – Maria Cavalcante de Albuquerque – e veste o colete à prova de balas por baixo do terno e da capa preta, o sacro e o profano se estabelecem alegoricamente em cada objeto em close que constitui a sequência de imagens que ilustram a oração de Maria-Mãe. A sequencial passagem de tempo é religiosamente profanada no paralelo Jesus Cristo – Tenório Cavalcante. O nascimento, o bebê nos braços de Maria sendo velado pelo pai Antônio Tenório, o adolescente emergindo das águas do rio, referência direta a uma espécie de batismo, são imagens que remetem ao Cristianismo de um lado e se alternam com a morte do pai em que sangue chama sangue de outro.

Maria: Sangue chama sangue. O de teu pai chamou o dele. O dele pode chamar o teu.

Tenório: Eu não tenho medo, mãe.

Maria: Mas eu tenho.

Maria coloca no pescoço de Tenório um amuleto que tem a imagem de Jesus Cristo bordada em um tecido com formato de patuá.

Maria: No topo do calvário tem uma cruz, travesseiro e cama do meu bom Jesus. Repita comigo...

É este talismã, uma espécie de *patuá*, que, em close, faz a passagem de tempo. A oração continua na voz do ator José Wilker, que interpreta Tenório Cavalcante.

Tenório: No topo do calvário tem uma cruz, travesseiro e cama do meu bom Jesus. A cama onde meu bom Jesus dormiu se deite sobre mim e me defenda de todo perigo. Nada contra mim. Ninguém contra mim. Que meus inimigos se afastem de mim. Nenhuma bala me mate. Nenhuma faca me fira. Não me aconteça mal algum. Mal olhado não me enfraqueça e o medo não me desvaneça, meu bom Jesus. Amém.

Alternadamente – em ataque e proteção, vida e morte – aparecem: o talismã no peito de Tenório, as marcas de bala em suas costas, o colete a prova de balas, a camisa de botões, o anel de advogado e o alfinete da gravata, o livro da constituição brasileira. Em seguida, Lurdinha, a metralhadora, aparece enquanto ele diz: “nenhuma bala me mate e nenhuma faca me fira” e, finalmente, a capa preta e o chapéu. A sequência termina com Tenório em close, vestindo o chapéu e dizendo: “Amém”.

Nesta sequência, Rezende dá um tom barroco ao filme na medida em que trabalha com elementos em contraste, uma sequência de opostos que tentam se conciliar no personagem Tenório e que aparecem em close, entrecortados, como em um álbum de fotografias. Há na sequência um folhear do álbum e uma movimentação de fotos que são uma reconstituição do tempo e uma espécie de olhar aos mortos, alinhando na forma com o conceito de fotografia de Roland Barthes em *A câmara clara* (1984).³

³ A foto é mais próxima do teatro, isso ocorre através de um revezamento singular: a morte. A relação original do teatro e do culto dos mortos: os primeiros atores destacavam-se da comunidade ao desempenharem o papel dos mortos. Caracterizar-se era designar-se como. [...] Seria possível dizer que, terrificado, o fotógrafo tem de lutar muito para que a fotografia não seja a morte (BARTHES, 1984, p. 25)

A máquina fotográfica para Barthes é o *relógio de ver*. Uma espécie de contornar do tempo para que *ele* (o tempo) se torne visível. Utilizando-se dessa imagem, Barthes articula a fotografia a um congelar do tempo que mata o objeto fotografado e ao mesmo tempo o anima. Mata e anima como em um teatro primitivo que só pode significar assumindo uma máscara, um revezamento singular de vida e morte. Nessa perspectiva, Tenório Cavalcante está entre a vida e a morte – um “sujeito que se sente tornar-se objeto”, um espectro no espetáculo barroco sacro-profano da política brasileira.⁴

Na sequência seguinte é Zina, a esposa de Tenório Cavalcante, que entra em cena. A família toda espera, em fila, para a despedida das filhas que irão para o internato. Na continuação da sequência, Zina chama por Tenório pelo nome: “Natalício! Natalício!”, mas o movimento de câmera parte do *super close* de Zina e vai abrindo o enquadramento até o *plano americano* da personagem para mostrar a angústia da filha mais nova de mãos dadas com a mãe. A câmera, neste movimento, afasta gradativamente os dois personagens – Natalício e Zina — e corta para um *plano geral* do “povo de Caxias” gritando por Tenório: “Tenório! Tenório!”. O chamado da família por *Natalício* é abafado pelo grito do povo e da política da cidade por *Tenório*. O contraste se dá mais uma vez. Zina em foco é personagem que sofre pelas ambivalências de *Tenório-Natalício* e da janela do quarto acompanha como plateia os conflitos e variados espetáculos pelos quais *Tenório* – “*O homem da Capa Preta*” – passa e se vê obrigado a passar.

No entanto, na sequência em que é personagem principal, incorporando vida e morte, Zina incorpora a linha divisória de ascensão e

⁴ É, aliás, pelo contexto político que alguns críticos explicam a aceitação do próprio filme de Sergio Rezende. O filme é produzido no período de 1980 a 1986 – quando é finalizado e lançado – e assim passa, em 1984, por duas datas chave para a história do Brasil: os 20 anos do Golpe Militar e a campanha pelas Diretas Já! (1984). Um filme em que sua narrativa transcorre justamente no período de pré-golpe – 1944 a 1964 – ano em que Tenório Cavalcante teve seu mandato cassado, *O homem da Capa Preta* era propício como produção cinematográfica para o período. Mito e monstro Tenório romaneados pelas impressões de Sergio Rezende foram tons do personagem bem aceitos pela maioria da crítica.

queda de Tenório Cavalcante. Na cena em que é obrigada pelo marido a acompanhá-lo ao Baile, Zina se orna em vermelho: uma escolha de montagem e de sequência de cores rubras feita por Sergio Rezende que pinta quadro a quadro na tela a conciliação de Eros e Thanatos – Amor-vida e Morte – nos tons do vestido, das unhas, do batom que terminam em vermelho sangue de Tenório rolando escada abaixo na entrada da festa que o consagraria. Assim, os contrastes Amor–Vida e Amor–Morte se destacam e coexistem ao tom *freudiano* do pensamento.

O filme todo, aliás, se dá em contrastes e contradições de um Tenório Cavalcante que é a própria cidade de Duque de Caxias em forma de personagem: uma cidade em emaranhados e conflitos que se mostram complexos como em toda cidade contemporânea. A cidade da tela é espelho do que se observa fora dela: amplia, reduz, deforma e transforma. O reflexo nunca é fiel. Caxias é um grande texto, o lugar do cruzamento de muitos discursos e do caos urbano. Para ler e tecer esses fios, é necessário parodiar o real, caricaturar as fragilidades, dar forma ao inenarrável, profanar livremente. Sempre invisível, portanto, a cidade de tão complexa é aquilo que dela se narra. É mais uma vez Italo Calvino que descreve o indivíduo como alguém que, vivendo na cidade, acaba envolvido pela tensão trazida pelo discurso gerado por ela. O indivíduo se encontra na interseção da tentativa de compreensão do que está em torno de si com a tentativa de compreensão de si mesmo.

Num desses livros que costumo meter o nariz à procura de estímulos para a imaginação, aconteceu-me ler recentemente que os modelos para o processo de formação dos seres vivos são “de um lado o cristal (imagem de invariância e de regularidade das estruturas específicas), e de outro a chama (imagem da constância de uma forma global exterior da incessante agitação interna)”. (CALVINO, 2003, p. 84)

Entre o construído e o impulso de vida, *Cristal* e *Chama* convivem em Caxias. Mas a cidade que parece já ter esquecido fora da tela

da figura contraditória de Tenório Cavalcante, em suas narrativas, ainda preserva os impulsos passionais e as mitologias do personagem. Veremos isso na continuação da pesquisa no espaço da cidade. Para coletar dados da “narrabilidade urbana” que constroem o tecido Duque de Caxias contemporâneo, vamos ouvir as impressões das novas gerações. Por enquanto, como diria Italo Calvino, *Una pietra sopra* ou *assunto encerrado*.

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução e apresentação: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- CALVINO, Italo. *Una pietra sopra: discorsi di letteratura e società*. Torino: Editora Einaudi, 1980.
- _____. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- KRACAUER, Siegfried. *Théorie du film: La rédemption de la réalité matérielle*. Traduit de l'anglais par Daniel Blanchard et Claude Orsoni. Édité et présente par Philippe Despoix et Nia Perivolaropoulou. Préface de Jean-Louis Leutrat. Paris: Éditions Flammarion, 2010. Avec le soutien de la Fondation pour la Mémoire de la Shoah.
- METZ, Christian. *A significação no cinema*. Tradução: Jean-Claude Bernadet. São Paulo: Perspectiva, 2004. Série Debates.
- ROCHA, Glauber. *O século do cinema*. Prefácio de Ismail Xavier. São Paulo: CosacNaify, 2006.
- XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema*. antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes. 1ª edição: 1983, 2008.

O papel da Universidade na formação de professores para qualidade e inovação educacional

JANE RANGEL ALVES BARBOSA¹

Introdução

Diante do cenário contemporâneo, em que os papéis do professor e do estudante são ressignificados, os espaços e tempos possibilitam formas outras de experimentação. Nesse contexto, o desenvolvimento científico e as tecnologias digitais exercem forte influência na sociedade e na educação.

Para pensar esse fenômeno social à luz das contribuições da web à formação de educadores sob enfoque dialógico (PESCE, 2007), é importante ressaltar que a institucionalização da Educação à Distância (EaD), no âmbito das políticas de formação de professores, consubstancia-se como um dos desdobramentos da reforma educacional brasileira da década de 1990. Complementando nossas reflexões em sua exata dimensão, o educador brasileiro afirma: “o avanço científico e tecnológico que não corresponde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem para mim sua significação” (FREIRE, 1997, p. 147).

⁵ Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Atua na Universidade Castelo Branco/UCB; Centro Universitário de Volta Redonda/UNIFOA; e Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ISERJ. Email: janerangel@globo.com

A modalidade de EaD e o processo de formação de professores recebem destaque na atual LDB/96 (Lei n.º 9394/96), representando um grande avanço para a educação brasileira, especialmente pelo seu caráter democrático-participativo e pela sua abrangência. Pela primeira vez na história da educação brasileira, a modalidade de EaD é mencionada numa legislação nacional, inclusive, sugere-se a parceria entre EaD e formação de professores. Desde então, tanto a formação de professores quanto a educação à distância têm sido temáticas centrais nas discussões sobre a formação para a cidadania, seja no Brasil ou no mundo – centralidade esta diretamente relacionada às mudanças pelas quais a sociedade está passando nas últimas décadas.

Nessa perspectiva, novas formas de experimentar os tempos e os espaços, novos perfis para educadores e estudantes vêm despondo. Além disso, novas mentalidades sobre participação crítico-reflexiva, sobre democracia e cidadania, educação, diversidade cultural e inclusão social surgem nesse panorama. Todas as transformações pelas quais a sociedade vem passando decorrem, principalmente, do desenvolvimento tecnológico e científico. Assim, as tecnologias digitais, em especial a telemática, vêm influenciando o modo de viver, conviver, participar e transformar.

Nessa direção, a educação também está sendo influenciada e transformando-se em função da formação de um novo perfil de cidadão e das novas exigências do mundo moderno. O objetivo do estudo é refletir sobre a formação de professores para o ensino presencial e à distância na contemporaneidade, apontando caminhos para a redefinição das políticas públicas para a formação docente.

Mudanças sociopolíticas e científico-tecnológicas requerem uma proposta educativa que atenda às necessidades das crianças, jovens e adultos, preparando-os para uma atuação social e política relevante não só do ponto de vista profissional, mas também como cidadãos. Um “projeto educacional” que possibilite o acesso de todos aos conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de ampliar e enriquecer a interpretação de mundo dos sujeitos.

Pensar em novos modelos de EaD implica em pensar também sobre os papéis dos principais sujeitos do processo de aprender e

ensinar alunos e professores. Quais seriam seus papéis e funções? Os professores que atuam na educação presencial e na EaD desempenham múltiplos papéis e, ao contrário do senso comum, são imprescindíveis para o sucesso na aprendizagem do aluno. A complexidade no processo de ensino-aprendizagem na modalidade à distância reside na interação entre professores, tutores, ferramentas tecnológicas e alunos. A interação que se estabelece entre o “professor e estudantes” e “entre os estudantes” são fundamentais em uma situação de ensino-aprendizagem tanto presencial quanto à distância.

Formação de educadores no contexto da cibercultura

Pierre Lévy (1997) acena que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) trazem consigo um novo modo de pensar o mundo de conceber as relações com o conhecimento. A concepção de o que é ensinar e de o que é aprender mudou completamente, tanto em termos metodológicos, pedagógicos e terminológicos. Nessa nova configuração, o professor deixa de ser detentor de um saber válido por excelência e o estudante, um sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem, em decorrência dos tempos e espaços experimentados na cibercultura e em função das mudanças no mercado de trabalho.

Nesse contexto do estudante, são exigidas atitudes de investigação por conhecimentos necessários e válidos, participação crítica e corresponsabilidade pela própria formação; enquanto, do professor, é exigido perfil de orientador da aprendizagem, capaz de indicar aos estudantes fontes de informações/conhecimentos essenciais à sua formação, e especialmente, estratégias de busca e escolha de tais informações, conduzindo mudanças na própria noção de educação.

A discussão sobre a formação de professores se instala, emergindo a atenção dada à modalidade de educação à distância. Vários estudos estão sendo desenvolvidos por pesquisadores da área com a finalidade de elucidar esta relação entre educação à distância e a formação de professores.

Mill e Pimentel (2010) afirmam que há duas formas de relacionar a modalidade educacional com a formação de professores. Uma delas é lançar mão desta modalidade para preparar professores para a educação básica e superior. Outra possibilidade é pensar na formação de professores para atuar como docentes de determinada modalidade. Em ambos os casos, temos muito que esclarecer, estudar, elucidar e aprender.

Para analisarmos algumas decorrências na formação de professores pela e para a EaD, refletimos sobre a EaD como modalidade educacional e como campo de trabalho. Podem-se formar professores para a docência presencial ou para a docência na educação à distância. Desta maneira, a EaD, em particular, deve ser entendida como modalidade de formação de professores, diferente da EaD como campo de atuação docente, que traz outra perspectiva de análise.

Como modalidade de formação de professores, a EaD nos possibilita análises não somente de cunho pedagógico com foco no fazer docente de cada nível de ensino ou modalidade em que o professor vai atuar após sua formação, mas também pode ser analisada como possibilidade de superação das dificuldades de atendimento à alta demanda por formação adequada na educação básica, e consequentemente, como alternativa para melhoria da qualidade da educação. Logo, o foco está na educação em geral e não na própria modalidade de educação à distância, com destaque para questões políticas, sociais, tecnológicas e pedagógicas.

No tocante ao estágio atual da formação de professores e às atuais possibilidades da EaD em atendê-la, Belloni (2010) afirma que, do ponto de vista teórico, precisam ser atualizadas as dimensões pedagógica, técnica e didática para uma adequada formação de professores, tanto para EaD quanto para o ensino presencial sintonizado com o presente ou futuro. A formação pela EaD guarda certas peculiaridades que merecem atenção, a exemplo da noção do que é ensinar e aprender.

A qualidade da educação brasileira tem melhorado muito, principalmente em termos de acesso e permanência. Embora a quantidade de cursos, matrículas e concluintes tenha aumentado nesse período,

até hoje, ainda carecemos de profissionais adequadamente qualificados para a função docente em diferentes níveis de formação. Isto significa que ainda é preciso implementar estratégias e políticas públicas de formação de professores, seja pela modalidade de educação à distância, seja pela educação presencial.

Quanto ao papel das mídias na educação, observamos que os processos de socialização das novas gerações são extremamente complexos e exigem atenção especial dos docentes. Isto, sem contar que o educando do século XXI passa de mero objeto da ação das instituições sociais para sujeito de sua formação. Daí, as mudanças na educação passam, sobretudo, pela formação de professores.

Nesta discussão, Belloni (2010) afirma que o professor tem seu papel radicalmente transformado, com funções muito mais variadas e complexas, exigindo uma formação inicial e continuada mais aprofundada e mais sintonizada com as socioculturas dos estudantes. Isto significa que, mesmo os professores com formação inicial adequada, com licenciatura na área de atuação, deverão passar por um processo de formação continuada.

Não somente na educação presencial mas também na educação à distância têm sido adotadas várias estratégias governamentais para a formação do contingente necessário de professores para a educação básica. Citam-se o Projeto Veredas (programa de formação em nível superior para professores, implementado pelo governo de Minas Gerais) e a Universidade Aberta do Brasil (programa de formação superior educação continuada criada pelo Governo Federal). Instituições estas que representam dois significativos exemplos desta adoção da EaD para a formação inicial e continuada de professores no Brasil.

Quanto ao estágio atual da Modalidade de EaD e a Formação de Professores, historicamente, a educação à distância sofreu muitas críticas de educadores e estudiosos. Por diversas razões, esta modalidade educacional não foi bem vista como possibilidade de formação de qualidade. Porém, todas as críticas construtivas voltadas à EaD ajudaram a criar condições para sua expansão surpreendente no país. Entretanto, há muito desta expansão da EaD que se deve a melhorias na própria modalidade como fruto de estudos e pesquisas da área e

como consequência do desenvolvimento tecnológico atual, em especial, das tecnologias de informação e comunicação.

A pesquisa revelou que inúmeros estudiosos reconhecem que a Universidade contribuiu de maneira relevante para a formação dos profissionais da educação. Porém, enquanto instituição de ensino, vive sob muitas tensões e conflitos à procura de uma identidade.

As atribuições impostas à Universidade são cada vez mais complexas e contínuas em relação à formação e ao desenvolvimento profissional de docentes. Mas há de se reconhecer também que as instituições esforçam-se para melhorar o seu processo de ensinar e aprender, assumir desafios e possibilidades em circunstâncias socioeconômicas, políticas e culturais que vêm demarcando as condições reais de trabalho no espaço acadêmico.

Educação à Distância como campo de trabalho docente

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico e dos meios de informação e comunicação incidem fortemente na “escola”, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Na verdade, o desafio é educar crianças, jovens e adultos, proporcionando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições indispensáveis para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.

Os estudos e pesquisas recentes na área revelam que os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades; ou seja, exercem papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social. Sem desconhecer a importância da LDB/96 como documento referência legal da educação no país, podemos identificar avanços e recuos no tocante à formação de professores para o magistério da educação básica, profissional e superior. Todavia, os professores são essenciais na construção desta “nova escola”. Ao problematizar os marcos referenciais do cenário expansionista da formação de professores, muitos programas *on line* de

educadores precarizam o trabalho docente, na cisão entre conceptores e tutores. Para atender a esta demanda, corroboram com nosso entendimento quatro pesquisas desenvolvidas por Luiz Dourado (2008), Raquel Barreto (2008), Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009) e Daniel Mill (2010).

Dourado (2008) ressalta os desafios que se impõem à consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), nas universidades públicas e federais, e o papel da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como espaço de regulação das políticas de formação de professores. Preocupado com a centralidade do projeto pedagógico e das condições objetivas de ensino e aprendizagem, o pesquisador sinaliza o risco de se aligeirar a formação inicial continuada dos educadores, no tocante: à qualidade, acompanhamento, produção de material didático-pedagógico, avaliação, centralidade, (ou não) do papel do professor.

Buscando a cisão entre educação presencial e EaD, Dourado (2008, p. 910) defende:

[...] um sistema nacional de formação de professores, preferencialmente de formação de profissionais da educação, que, ao invés de fomentar a segmentação e superposições das políticas para a formação inicial e continuada, contribua para o estabelecimento de parâmetros básicos nacionais a serem garantidos nas diferentes instituições de ensino, nos diversos cursos e modalidades.

Discutindo o papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na política nacional de formação de professores à distância, em especial na consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Raquel Barreto (2008) procurou desvelar os princípios orientadores dessa política, bem como seus desdobramentos, ressaltando que as políticas de EaD configuram-se em um movimento contraditório de expansão e redução. Para a autora (2008, p. 922), “ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação docente pela incorporação das TIC, esta promove um modelo de substituição tecnológica”. Finaliza a pesquisa destacando a precariedade das condições de trabalho

do tutor, considerado por ela o elo mais frágil de uma cadeia de simplificações. Dentre outros aspectos relacionados à precariedade, cita: a fragilidade do vínculo empregatício e a sobrecarga de tarefas em tempo exíguo, além da baixa remuneração.

Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009) coordenaram relevante pesquisa sobre o estado da arte da formação de professores para a educação básica brasileira. A pesquisa foi desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, a pedido da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com apoio do Ministério da Educação (MEC), sendo destinada a contemplar nove marcos: cenário da profissão docente, marcos legais dos cursos de formação de professores, formação inicial para docência (licenciaturas presenciais), licenciaturas à distância, currículos das instituições formadoras, perfil dos estudantes universitários, modalidades especiais de formação, formação continuada, carreira e salário.

Quanto à discussão sobre as licenciaturas à distância, a pesquisa abarca: o Núcleo de EaD da Universidade Federal de Mato Grosso; a constituição de consórcios e redes de universidades públicas; a transição das políticas de EaD, em âmbito nacional; a Universidade Aberta do Brasil (no âmbito das universidades federais) e o delineamento de um sistema nacional de formação docente; novos referenciais de qualidade de EaD; o Programa Pró-Licenciatura e a formação à distância dos professores em serviço; a expansão acelerada dos cursos, os quais sinalizam diversos problemas.

Gatti e Barreto (2009, p. 356-357) apresentam um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. Partindo de um trabalho investigativo sobre os currículos e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior no Brasil, ambas indicam, entre outros aspectos, que o currículo do curso de pedagogia é fragmentado, apresentando um conjunto de disciplinas bastante disperso no qual não se faz presente de forma concreta à relação teoria-prática. As autoras concluem que, nesse sentido:

A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, [das disciplinas], o que

leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 153)

Enquanto nas demais licenciaturas, as autoras indicam que predomina nos currículos a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento e que os saberes relacionados às tecnologias digitais no ensino estão praticamente ausentes. Face ao exposto, as autoras afirmam que:

[...] um curso feito à base de apostilas e resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, é basicamente o que forma a maioria dos estudantes para magistério, quer nos cursos de Pedagogia, quer nas demais licenciaturas. Esse tipo de material mais usado pelos alunos, segundo 67% das respostas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 175)

Com essa formação, como atender às demandas da nova sociedade da informação? Como preparar professores para enfrentar o letramento digital de seus futuros alunos? Daniel Mill (2010, p. 307) destacou também, como campo de trabalho que merece a nossa atenção, a formação de um professor com perfil coletivo: o polidocente. Para o autor, “a polidocência é uma tentativa de compreender o trabalho docente virtual, em sua necessária coletividade de trabalho” (MILL, 2010, p. 308).

Daniel Mill (2010), no texto “Reflexões sobre a Formação de Professores pela/para Educação à Distância na Contemporaneidade”, propõe a discussão sobre as convergências e as tensões na formação de professores pela e para a EaD, tais como: tomar a EaD como modalidade de formação de professores e compreender a EaD como campo de trabalho docente.

A qualidade da educação brasileira tem melhorado muito, principalmente em termos de acesso e permanência. Entretanto, as estatísticas sobre a formação de educadores no Brasil ainda evidenciam: “há bastantes professores em exercício sem a adequada formação para a função, a quantidade de concluintes em cursos de licenciaturas no país não é suficiente para atender à demanda e há muitos educadores

em exercício que possuem a formação inicial exigida, mas não fizeram cursos de educação continuada para atualização” (MILL, 2010, p. 299).

Embora o quadro seja desanimador, os motivos da não formação desses professores são, por vezes, justificáveis: escassez de políticas públicas para esta finalidade; dificuldade de deslocamento dos professores para um centro de formação especializado (Universidade); e conciliação de tempos de trabalho, de família e de formação (geralmente em outra cidade) estão entre os motivos da existência do grande número de professores sem a formação adequada para o exercício docente.

O debate atual sobre as diversas noções implícitas no conceito de educação e do seu papel na atual modernidade colocou em evidência a questão da educação e da sua vigência, no confuso panorama que caracteriza uma modernidade em permanente transição.

Na contemporaneidade, dificilmente a definição de um paradigma educativo será capaz de responder às inquietações humanas resultantes das transformações sociais a nível global. Dificilmente um modelo de educação será capaz de responder adequadamente às necessidades e demandas presentes nas sociedades modernas. Por isso, as múltiplas propostas educativas (os modelos educativos presentes nessa nova sociedade) – se revelam como complementares às contradições que atravessam as sociedades e os sistemas de educação locais. Essas propostas, traduzidas e aplicáveis em espaços culturais globais e locais, organizam de forma dinâmica e complexa os serviços educativos da escola contemporânea.

Os desafios pedagógicos em EaD

No campo da educação, responder às novas demandas impostas, garantindo a formação da cidadania para todos numa sociedade, dominada pela tecnologia e pela informação, é um dos grandes desafios a serem superados.

Essas mudanças envolvem maneiras de pensar, interpretar o mundo, conviver, uma vez que existe uma estreita relação entre a história das tecnologias e a sua inserção na cultura contemporânea. Tais condições dizem respeito ao surgimento de um novo paradigma educacional e de um novo espaço/tempo, de uma nova geografia.

Nesse contexto, o surgimento dos sistemas de comunicação com tecnologias avançadas contribuiu para a existência de uma grande coletividade produtiva que ultrapassa fronteiras geográficas, de idade, formação acadêmica e nacionalidade.

Com a perspectiva de uma sociedade planetária, cuja marca fundamental é a circulação de informações, a ideia de ambiente eletrônico como um campo de relações totais e simultâneas está na base conhecida como Aldeia Global, com a qual McLuhan (1969) antecipou os debates mais recentes sobre as questões de tempo e espaço.

Dessa maneira, a discussão sobre a formação docente e a EaD ganham destaque especial pela possibilidade de contribuir com o debate sobre a redução das desigualdades educacionais e das distâncias entre as diversas esferas e sistemas de educação.

Partindo da definição de EaD, nota-se que ela deve ser compreendida como “um meio”, “uma forma” de se possibilitar o ensino. Tal definição aponta para o aspecto instrumental, denunciando uma visão de educação não como processo ou prática social, mas sim, como um sistema descolado da realidade social, econômica e cultural. O desafio é pensar a EaD como processo que pode ocorrer em tempos e espaços distintos, porém, vinculados a contextos e situações específicas.

A EaD tem sido posta nas políticas da educação como solução para os problemas educacionais no país. Quanto à questão da EaD e as tecnologias da informação e comunicação, há um encantamento com as novas possibilidades que oferecem, no campo educativo, as capacidades que ambas têm de modificar conceitos de tempo e distância, propiciando uma interação muito mais intensa. Não podemos fechar os olhos aos progressos e avanços das tecnologias. Por isso, como educadores, é fundamental verificarmos até que ponto os cursos ou programas propostos propiciam o diálogo, a interatividade.

Na EaD, o processo de ensino/aprendizagem ocorre em situação em que seus sujeitos não ocupam os mesmos espaços e tempos curriculares, lembrando que a simples utilização de recursos tecnológicos não garante a interatividade. Nessa perspectiva, o papel do professor passa a ser ainda mais importante, indo além do facilitador ou do transmissor, necessitando trabalhar num contexto criativo, aberto, dinâmico e complexo.

As pesquisas e estudos comprovam que, para se realizarem experiências de ensino à distância bem sucedidas, é preciso aproveitar as possibilidades trazidas pelas redes, com maior interatividade, sendo tão dialógicas a ponto de permitir uma efetiva troca entre os pares. Para isso, é preciso muito mais que o suporte, a estrutura, a conexão, a preparação dos professores, bem como necessária articulação de todos esses elementos. Assim, na relação professor-aluno-conhecimento deve estar presente a interatividade, não como consequência da presença das “novas tecnologias”, mas como “foco”, como uma característica, um requisito para a construção do conhecimento.

A Educação à Distância figura como resultado das possibilidades que as novas tecnologias da informação e comunicação vêm ampliando a oferta de cursos no Brasil, buscando formas alternativas para garantir que a educação inicial e continuada com qualidade seja direito de todos. A formação de professores presencial ou à distância precisa ser atualizada nas dimensões pedagógica, tecnológica e didática para uma adequada formação, tanto para EaD como para o ensino presencial, sintonizadas com o presente e futuro.

Considerações finais

No cenário educacional atual, é necessária a “criação de tempos e espaços” para a reflexão e prática da EaD, levando sempre em consideração diálogos que precisam ser estabelecidos e uma concepção de educação comprometida com a produção de saberes e a transformação social.

Apesar da relevância da EaD na formação de professores, ainda existem muitos desafios a serem superados. Embora a quantidade

de cursos, matrículas e concluintes tenham aumentado nesse período, até hoje, ainda carecemos de profissionais adequadamente qualificados para a função docente em diferentes níveis de formação.

Diante deste cenário, em que os papéis do professor e do estudante são ressignificados, os espaços e tempos possibilitam outras formas de experimentação. Nesse contexto, o desenvolvimento científico e as tecnologias digitais exercem forte influência na sociedade e na educação. As pesquisas mais recentes revelam que o professor tem seu papel radicalmente transformado, com funções muito mais variadas e complexas, exigindo uma formação inicial e continuada mais aprofundada e sintonizada com as socioculturas dos estudantes. Isto significa que os professores deverão passar por um processo de educação continuada.

Podemos afirmar que a formação de professores para a educação básica ou superior zela pela sintonia com a modalidade de Educação à Distância. As necessidades e demandas pela formação de professores e a vontade política dos governantes de sanar o problema de falta de professores qualificados em busca da melhoria da qualidade da educação brasileira é uma realidade. No entanto, é de suma importância que os cursos de formação de professores na modalidade EaD estejam embasados em uma proposta bem definida de educação e tenham objetivos claramente definidos. Concluindo, é a “proposta pedagógica” que embasa a formação docente pela EaD e a visão de sociedade que a cerca o que determinará se esta formação terá qualidade.

Finalmente, em qualquer dos casos, o foco está na educação em geral e não na própria modalidade de educação à distância. Logo, a análise deve passar pelo estágio atual da formação docente e também pelas atuais possibilidades da EaD, de modo a atender a esta formação com destaque para as questões políticas, sociais, tecnológicas e pedagógicas.

Referências bibliográficas

- BARRETO, R. O. (ORG). *Tecnologias educacionais e Educação à Distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.

- _____. As tecnologias na política nacional de formação de professores à distância: entre a expansão e a redução. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out., 2008.
- BELLONI, M. L. Mídia, educação e educação à distância na formação de professores. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. *Educação à distância: desafios contemporâneos*. S. Carlos/S. Paulo: EDUFSCAR, 2010.
- DOURADO, L. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 801-917, out., 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. (orgs.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília/DF: UNESCO, 2009.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*; trad. C. Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.
- _____. *Cibercultura*. S. Paulo: Ed. 34, 1999.
- MCLUHAN, H.M. *Mutations*. Paris: Name, 1969.
- MILL, D.; PIMENTEL, N. *Educação / Distância: desafios contemporâneos*. S. Carlos/SP: EDUFSCAR, 2010.
- MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela/para Educação à Distância na contemporaneidade: Convergências e tensões. In: DALBEN, A.I.L. de et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MOORE, M. G; K. G. *Educação à Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- PESCE, L. As contradições da institucionalização da educação à distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. 26, p. 183-208, jun., 2007.
- PESCE, L. Contribuições da Web 2.0 à Formação de educadores sob enfoque dialógico. In: DALBEN, A.I.L. de F. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

O homem engolido por um enorme peixe: a luta do povo Ngäbe-Buglé em símbolos e metáforas (Panamá, 2010-2012)

JAIME ADRIÁN PRIETO VALLADARES¹

Introdução

O povo indígena Ngäbe-Buglé desatou uma das lutas mais impactantes contra o governo do Panamá durante os anos 2010 a 2012.² Esta luta tinha como propósito a preservação de suas terras e os recursos hídricos, a proteção de seu habitat e de sua cultura. Muitas das famílias da comarca Ngäbe-Buglé ainda conservam sua língua original e mantêm suas estruturas organizativas tradicionais. Mas, desde o ponto de vista religioso, parte do povo é membro da Igreja Católica, das igrejas evangélicas e outros continuam praticando os princípios religiosos

¹ Jaime Prieto é costarrriquenho, doutor em teologia pela Universidade de Hamburgo (Alemanha). Atualmente realiza estudos de pós-doutorado na UNIGRANRIO (Rio de Janeiro-RJ).

² Por motivo do meu compromisso na América Central com as lutas indígenas, me dediquei a investigar e promover a solidariedade com o povo Ngäbe-Buglé de Panamá. Participei da XII Assembleia Geral da Aliança de Igrejas Presbiterianas e Reformadas de América Latina (AIPRAL), realizada em San José, Costa Rica, durante os dias 19-22 de março de 2012. O tema de AIPRAL para esse ano foi “Justiça climática e água com enfoque de Direitos Humanos”. Nessa oportunidade apresentei o informe: “El pueblo Ngäbe-Buglé en sus luchas contra a minería y la hidroelectrificación en su comarca (2010-2012)”. Também escrevi em 2012 um artigo para uma revista ecumênica de Venezuela sobre o tema dos direitos humanos no caso dos Ngäbe-Buglé.

ancestrais de seus antepassados. A mobilização do povo Ngäbe-Buglé, a ação da sociedade civil e as organizações de direitos humanos, junto com a solidariedade das igrejas e as organizações internacionais, exerceram pressão para lograr finalmente um acordo do governo panamenho com os povos indígenas do território Ngäbe-Buglé.³

A novidade do presente artigo foi retomar a temática das lutas do povo Ngäbe-Buglé à luz dos aportes do filósofo francês Paul Ricoeur. O recurso literário e filosófico de “metáfora viva” de Paul Ricoeur converteu-se numa alternativa interpretativa dos eventos históricos que sacudiram a Ngäbe-Buglé de 2010 a 2012. Isto porque a “metáfora viva” nos permite não somente uma compreensão originária de mundo, mas também uma melhor elucidação da nossa inserção no mundo. É através da imagem e metáfora da volta à vida do homem engolido por um grande peixe, presente nos textos sagrados do povo Ngäbe-Buglé e nos textos sagrados da Bíblia, que pretendemos refletir sobre as lutas atuais do povo Ngäbe-Buglé.

O homem engolido por um grande peixe nas tradições sagradas do povo Ngäbe-Buglé e do Antigo Testamento

Desde a chegada de Vasco Núñez de Balboa (1475-1519) e a conquista das cidades de Panamá e Coiba (1510) (JOPLING, 1994, p. 21-26) e a designação de Pedro Arias Dávila (1460-1531) (GARCÍA, 1992) como governador e capitão geral de Castilla de Oro (hoje Panamá) no ano 1513, até nossos dias, os povos indígenas realizaram uma luta incessante para a preservação da vida de suas comunidades. Produto das lutas destes povos contra a implacável ambição dos conquistadores, surgiram poemas como o de Gö, o grande xamã e lutador Ngäbe,

³ Uma primeira tentativa do autor de sistematizar as experiências interculturais e o ecumenismo do povo Ngäbe-Buglé encontra-se na seguinte apresentação inédita: *Interculturalidad y ecumenismo. Experiencias del pueblo Ngäbe-Buglé en sus luchas por la vida y el agua*, Simposio del 7 al 9 de mayo del 2012, Instituto Nacional de Estudios Indígenas, México: San Cristoval de las Casas, 2012.

que fugiu continuamente da cadeia, venceu a morte e se deslocou por canoas entre os rios e mares enfrentando os invasores espanhóis e europeus. Não é estranho nas histórias Ngäbe-Buglé, que guerreiros e monstros marinhos surjam como símbolos e metáforas, num contexto geográfico caracterizado por muitos rios e rodeado ao norte pelo mar Caribe e ao sul pelo mar Pacífico.

Os poemas escritos em Ngäbe remetem a Njöbo-Mama-Tata, Deus Criador do universo, quem com a água fecunda o *Dobo tibiem* (Mãe Terra), mas também recordam ao guerreiro Gö convertido em forma de enorme peixe, quem naufragou os barcos dos invasores no mar Pacífico e destruiu seu projeto colonizador. Nas tradições sagradas Ngäbe-Buglé, o xamã da comarca Nomon Guaba envia oito mensageiros ao mar para conhecer as lutas de Gö. Dos oito mensageiros somente um consegue sobreviver diante da presença dos monstros marinhos e das grandes tempestades do mar. O enviado que conseguiu sobreviver foi engolido por um grande peixe e desde suas entranhas consegue ver as grandes lutas do guerreiro Gö (SEPTIMO e GRACIELA, 1986, p. 92-105). O símbolo e metáforas de Gö convertido num enorme peixe, o do mensageiro de Nomom Guaba engolido por um enorme peixe de acordo os relatos sagrados Ngäbe-Buglé no istmo do Panamá, permitem-nos dialogar com a história bíblica do profeta Jonas, quem também foi engolido por um enorme peixe. Nos relatos de uma e de outra tradição cultural, o homem engolido por um grande peixe se converte num instrumento de Deus para cristalizar sua missão liberadora. A maioria dos comentários atuais consideram o livro de Jonas como uma parábola com fins didáticos e que se refere ao universalismo pós-exílio.

A missão de Jonas em Nínive era um chamado de Deus para que a cidade se arrependesse de suas avarezas, de suas maldades e de sua violência sem limite. No caso do povo Ngäbe-Buglé, o símbolo e a metáfora apelam a libertação de um povo oprimido por invasores estrangeiros. No caso bíblico o profeta Jonas, um judeu de Palestina é enviado por Deus à grande e sangrenta cidade de Nínive, capital do império de Assíria, com a missão de anunciar o seguinte: “Dentro de quarenta dias Nínive será destruída!” É possível que o profeta Jonas,

na tradição profética de Isaías (37:33-38), Sofonias (2:13-15) e Naum (1:14, 2:8-10, 3:1-4; 3:11-13, 17 e 19) recorda com espanto a Nínive, a capital de Assíria, sob a descrição deste impressionante poema:

*¡Ai da cidade sanguinária e traidora,
cheia de rapina,
insaciável de despojos!
Estalo de açoites,
ruído de rodas girando,
cavalos a galope,
carros que pulam,
potros que empinam,
espadas luzindo,
lanças que faíscam!
Multidões de feridos,
montão de cadáveres,
corpos sem conta,
tropeça-se nos cadáveres.
(Naum 3:1-3)*

Por este motivo é que o profeta Jonas, temeroso de cumprir a missão, em lugar de obedecer, toma uma barca rumo a Tárzis, na costa meridional de Espanha, na direção contrária ao lugar que havia sido enviado por Deus. Mas desata-se uma grande tormenta no mar, e os marinheiros pagãos, cheios de temor, sorteiam entre eles para ver quem é o culpado dessa desgraça que está acontecendo. A culpa caiu em Jonas, que é lançado no mar para acalmar a tormenta. Contudo, na lenda bíblica Deus havia colocado um enorme peixe que engoliu a Jonas. Jonas ficou no ventre do peixe três dias e três noites antes de ser vomitado na praia.

Nas histórias do povo Ngäbe-Buglé é o guerreiro Gö quem se converte em instrumento de Deus para levar a liberação a seu povo. Gö luta contra os invasores... ele mesmo escapa da morte igual a Jonas, ressuscita e é convertido em enorme peixe que estraga as barcas dos invasores. Nas profundezas do mar, no meio das modernas embarcações dos invasores, também o enviado do xamã Nomom

Guaba é engolido por um enorme peixe e sobrevive para contar logo as lutas libertadoras de Gö (SEPTIMO e GRACIELA, 1986). Tanto o guerreiro Gö como o enviado de Nomom Guaba experimentam a ressurreição como Jonas, e emergem vencedores das profundidades do mar, de seus inimigos e da mesma morte.

Num contexto político de grande ameaça e morte por causa dos invasores, é possível pensar que tanto o guerreiro Gö, como o mensageiro do xamã Nomom Guaba poderiam fazer invocações ao Deus da vida, como fez Jonas dentro do ventre do grande peixe:

*Eu clamei ao Senhor no meio da minha tribulação
ele me escutou:
Clamei desde o ventre do inferno e tu escutaste a minha voz;
E tu me lançaste no profundo até o coração do mar [...]
As águas me cercaram até à alma:
o abismo me encerrou em si,
as ondas do mar me cubriram a cabeça.
Eu descí até às extremidades dos montes;
os ferrolhos da terra me encerraram para sempre!
Tu contudo, Senhor Deus meu,
preservarás a minha vida da corrupção.
(Jonas Cap. 2: 3-10)*

Tormentas e lutas atuais do povo Ngäbe-Buglé

Se nos relatos sagrados do grande peixe o guerreiro Gö representa ao povo Ngäbe-Buglé em suas lutas contra as embarcações estrangeiros que invadiram seus oceanos e costas, durante os anos 2010 a 2012 é o mesmo povo Ngäbe-Buglé, quem na defesa de seus recursos minerais e hídricos, em defesa de seu território e de sua cultura, emergiu contra as inversões transnacionais, contra o mesmo governo panamenho e enfrentou a repressão policial. No dia 28 de fevereiro 2012 com grande indignação o povo indígena Ngöbe-Buglé iniciou um movimento de protesto sob a liderança de Celio Guerra, então presidente

do Congresso Nacional Tradicional do território Ngäbe Buglé. A polícia desse país reprimiu com violência as manifestações.

Este território abrange comunidades em Bocas do Toro, Chiriquí e Veragua e foi declarado como território autônomo, na Lei N. 10 do ano 1997, durante o governo do Dr. Ernesto Pérez Valladares. Está situado na região ocidental de Panamá e é atravessado de oeste a este pela Serra de Tabasará, que a sua vez separa a região atlântica da caribenha. Possui uma área de 6.968 km² e tem uma população de mais de 200.000 habitantes.

As grandes tormentas e ventos se fizeram presentes na vida do povo Ngäbe-Buglé em princípios de 2010, quando souberam do debate e aprovação de novas leis no Congresso da República. Tais leis, ignorando a vontade do povo, permitiriam a exploração de recursos naturais em seu território. Foi então quando o povo começou a lutar com protestos, com gritos pelas ruas, cantando suas canções a Gö, mobilizando-se solidariamente. Era todo o povo: mulheres, crianças, jovens, velhos... todos agitados no meio da tormenta. A “água” os envolveu, penetraram nas águas profundas do mar, e a correnteza de soldados e membros do exército os perseguiu, golpeou, os maltratou como se não fossem dignos de continuar convivendo com seus animais, minerais, plantas e recursos hídricos, naquela terra, onde por séculos moraram. Jovens, mulheres e homens do povo correndo dos raios fulminantes dos relâmpagos e da tempestade.

Deste enfrentamento do povo Ngäbe-Buglé contra o exército moderno do Panamá em princípios de 2010, um total de 600 pessoas foram feridas, experimentando desta maneira, o descenso às profundidades do mar. As algas rodearam suas cabeças, e seus vestidos multicolores ficaram despedaçados. Será que Deus que fez o céu e o mar, não se lembraria deles, permitindo que fossem engolidos pelo enorme peixe? É terrível nadar contra as correntes de água, é desesperante escutar o eco ensurdecedor dos trovões, ver e sentir os raios fulminantes dos relâmpagos... Não há força humana que resista às ondas gigantescas, aos rodamosinhos que envolvem e mergulham os corpos em espumas tenebrosas para arrastar-lhes com força ao fundo do mar, onde mora o enorme peixe com escamas neoliberais.

Nove Ngäbes-Buglés morreram, experimentando, como Gö, como Jonas e o mensageiro de Nomom Guaba, o ventre salgado e obscuro do enorme peixe. Se pode afirmar que foi uma descida coletiva do povo Ngnäbe-Buglé às profundezas do Sheol. Porque nas profundidades do ventre do cetáceo, as crianças se perguntam: por que deve morrer meu pai? Não elegemos o atual governo para respeitar nossas leis e brindar-nos proteção, se somos membros do povo? Será que Deus, que está no alto céu, pode escutar o grito desesperado de minha voz nas profundidades do mar, do monstro marinho? Depois, veio uma pausa... suaves ventos sussurram nas águas misteriosas do imenso mar. Já não se via o enorme peixe. O povo Ngäbe Buglé parecia entender através de uma lei promulgada pelo governo de Panamá, que se respeitará seu território da exploração mineira e da construção das hidroelétricas.

Posteriormente as mineradoras pressionaram o governo de Panamá a fim de modificar as leis promulgadas e explorar o território indígena. Isso teve como consequência o reinício dos protestos indígenas dos Ngäbes-Buglé nos povoados de Vigui, San Lorenzo e Félix em fevereiro de 2011, que foram dissipados pela polícia com gás lacrimogêneo. A luta continuou durante esse ano, pois em 5 de agosto de 2011 se aprovou o Decreto Executivo N. 155, que modificou o Regulamento de Avaliação Ambiental sem oferecer informação ao povo do Panamá nem espaços de consulta.⁴ Em janeiro de 2012, uma comissão da Assembleia Legislativa do Panamá conseguiu a aprovação da emenda da lei anteriormente mencionada, a fim de permitir a construção de hidroelétricas em territórios dos povos Ngäbes. A aprovação provocou de imediato a movimentação do povo Ngäbe, que fechou a rodovia Interamericana a fim de reclamar a manutenção das leis aprovadas em 2010. Um sinistro vento começou novamente a agitar as águas, se encrespavam as ondas e se amontoaram as

⁴ “Comunicado de la Red de Afectados por represas hidroeléctricas y en defensa de los ríos de Panamá”, in: www.reddlar.net/noticias/2011/8/30/comunicados/panama-comunicado-de-prensa-previo-a-la-inauguracion-del-proyecto (Acesso em 27/2/2014.)

correntezas nas profundidades do mar. É necessário lutar pela vida em mar turbulento que arrasta os corpos como folhas secas, desejando inundar e expulsar até o último ar dos pulmões!

A argumentação do porta voz do governo era a seguinte: “A Assembleia Nacional já aprovou em primeiro debate a lei especial para o território, com os oito pontos que foram acordados na comissão que deu trâmite a este projeto de lei, incluindo a proibição da exploração e captação de recursos minerais metálicos.”⁵ Contudo a Coordenação de Defesa dos Recursos Naturais do povo Ngäbe-Buglé insistia em: “que se aprove um artigo que além da restrição das atividades mineiras, proíba a exploração dos nossos recursos hídricos” (*Idem*). As torrentes de água salgada das lutas marinhas de Gö se misturam hoje com os afluentes de água doce que regam os bosques, as plantações de milho e mandioca do território Ngäbe-Buglé. Hoje em dia as grandes transnacionais não somente dirigem seu interesse na exploração mineira, mas também na produção de energia elétrica e o controle da água doce. A concentração dos rios através dos grandes açudes de água para a produção de eletricidade significa a inundação de grandes extensões do território Ngäbe, a destruição de um estilo de vida e cultura, que por muitos séculos protegeu a água dos rios, e a diversidade ecológica da região.

Na sexta feira, 4 de fevereiro, se chegou ao acordo de iniciar o diálogo entre Rogelio Montezuma, por parte do Povo Ngäbe-Buglé, o bispo católico de Chiriquí, José Luis Lacunza, como mediador, e um comitê do governo. O comitê do governo não chegou ao lugar para realizar o diálogo. Os protestos do povo Ngäbe-Buglé realizados no domingo 5 de fevereiro em plena rodovia Interamericana, trouxeram como consequência a prisão de muitos indígenas e o assassinato do líder indígena Jerónimo Rodríguez Tugrí. Seu corpo ainda quente deitava no chão, alcançado por um disparo no peito; seu corpo enrijecido pelo sangue, foi levantado por seus irmãos com lágrimas nos olhos e grande indignação no coração. Foi quando os gritos de protesto das

⁵ “Indígenas se niegan a ceder en conflicto panameño”, en: La Nación, San José, Costa Rica, Sábado 4 de febrero del 2012, p. 33ª.

mulheres, crianças e jovens foram se apagando em meio à tempestade e às correntezas que os mergulharam no profundo do mar. A luta está no profundo do mar, donde se joga a vida e a morte, frente ao leviatã!

A Igreja Católica denunciou a violência da ação policial e manifestou sua solidariedade com o movimento indígena através do sacerdote Carlos de la Cruz de Tolé, no Chiriquí: “A polícia disparou e atirou gases lacrimogêneos. Hoje cedo levei três feridos ao Hospital e a polícia levou presos a vários deles. Eu vi as balas.”⁶ Umhas 70 organizações de Direitos Humanos no Panamá e no resto do continente se pronunciaram contra a violação dos direitos indígenas em Panamá. Os protestos dos indígenas cresceram, exigiam a libertação de todos os que haviam sido presos no domingo. Para a segunda feira 6 de fevereiro, além da morte de Jerónimo Rodríguez Tugrí, haviam 46 feridos e 44 detidos, no trecho entre San Félix e Vigú, epicentro das manifestações. Paradoxalmente a morte convive com a vida nas tormentas do alto mar. A morte adquire sentido quando é consequência da luta pela justiça, quando é expressão plena de amor. Foi a morte de Jerónimo Rodríguez Tugrí e a lembrança recente dos caídos em 2010, que levou a todo o povo Ngäbe-Buglé a reunir-se para compartilhar sua dor, sua solidariedade e desenvolver estratégias de ação diante do governo panamenho.

Religiões unidas em solidariedade com os Ngäbe-Buglé

Finalmente na terça feira, 7 de março, os indígenas organizados em pequenos grupos à beira da rodovia Interamericana nas províncias de Chiriquí, Veraguas e Bocas do Toro dirigiram-se ao território Ngäbe-Buglé para celebrar o 15º aniversário de sua fundação e realizar um congresso com toda a comunidade. Nesta celebração, convocada pela cacique Silvia Carrera, esteve presente o bispo da cidade de David, José Luis Lacuza e os sacerdotes Eusebio Muñoz e José Brutío. Também

⁶ “Un indígena panameño muere en represión policial contra protesta”, en: La Nación, San José, Costa Rica, Lunes 6 de febrero del 2012, p. 35ª.

estiveram presentes pastores evangélicos e líderes espirituais da religião originária do povo Ngnäbe-Buglé. A atividade esteve marcada por um espírito de indignação, luta, incerteza e tristeza pelos fatos acontecidos durante as manifestações anteriormente narradas.

Guardou-se um minuto de silêncio. Um minuto de silêncio, sepulcral, imenso e eterno como todo o tempo e a escuridão nas entranhas do grande peixe que engoliu Jonas e o enviado de Nomon Guaba. Um minuto eterno de silêncio lembrou aos presentes a morte recente de Jerónimo Rodríguez Tugrí e os nove Ngäbe-Buglés mortos e 600 feridos durante as manifestações do ano 2010. Muitos dos presentes eram familiares de todos os mortos e feridos nestes dois anos de constante luta. Um minuto de silêncio imenso como a escuridão de uma noite sem estrelas... povoado de densas nuvens... cheio de tempestades e ventos... foi suficiente para que a solidariedade transpassasse os muros religiosos. Um minuto de silêncio em que a percepção linear do tempo, preso na angústia existencial, se misturou com os tempos míticos e poéticos, enchendo de novo significado o momento histórico presente.⁷

Em um minuto de silêncio é possível associar e intercalar nas mentes dos Ngäbe-Buglés o rosto do guerreiro Gö com o rosto do jovem Jerónimo. A experiência da libertação tem um caráter universal, e não deve deixar despercebidas a luta das mulheres, o choro das meninas, os corpos maltratados, as lanças com sangue, os territórios avassalados. É possível pensar que além dos abismos do mar, das fauces do Leviatã, da iniquidade dos “monstros humanos”, o Criador pode levantar o povo das mesmas entranhas do grande peixe para visualizar a libertação!

⁷ Desde seus primeiros escritos, Paul Ricouer, esforça-se por entender a percepção do tempo próprio de cada cultura, mas também sua revitalização atual. “A distância na proximidade, a proximidade na distância, é o paradoxo que domina hoje todos os nossos esforços por reatar com as heranças culturais do passado, por reativá-las de um modo atual.” Paul Ricouer, Claude Larre, Raimundo Panikkar e outros, 1975, p. 39.

Nesse minuto de silêncio apareceu na mente dos presentes o fogo levantado pelas valentes mulheres gnâbes submergidas em suor entre a fumaça dos pneus que bloqueavam as ruas, crianças e jovens cansados, famintos e suados, fechando a passagem dos carros com troncos e pedras, jovens, mulheres e homens correndo diante do barulho ensurdecedor de helicópteros, de bombas de gás e de disparos do exército panamenho. Neste minuto de silêncio apareceu novamente o rosto de Jerónimo Rodríguez Tugrí, o jovem assassinado pela polícia durante a manifestação de 5 de fevereiro. O pastor evangélico Amado Mendoza, membro da comunidade Ngäbe-Buglé orou e “pediu a Deus sabedoria para a cacique geral, Silvia Carrera, e para os integrantes da Coordenação Indígena, quando tomassem as decisões na mesa do diálogo mineiro e hidroelétrico que realizariam com o governo” (BOCHAREL, 2012).

O Congresso Indígena contou com a presença da cacique Silvia Carrera e 270 delegados. Silvia se apresentou com a roupa própria de seu povo: vestido comprido azul, cor de rosa na parte inferior, e com um grande chapéu de palha. Com serenidade e firmeza Silvia Carrera fez recordar a figura de Gö. Lembrar a Gö era reconhecer o sentido coletivo de sua luta. Por isso seu rosto estava presente em Silvia Carrera, em cada rosto de mulher, meninas, meninos, homens, jovens que lutaram nesta grande tormenta enfrentando os poderes da morte. Em meio do povo reunido se notou a ausência do Presidente Geral Ngäbe-Buglé Edilberto Sánchez, que demonstrou assim suas diferenças de opinião com a cacique Silvia Carrera com respeito à direção das conversas que se realizaram com o governo. O fundamental deste Congresso foi consolar, manifestar a solidariedade entre membros de todas as famílias Ngäbe-Buglé imersos na luta, escutar o conselho e a sabedoria dos mais velhos, dar espaço aos depoimentos de mulheres e jovens e alcançar entre todo o povo Ngäbe-Buglé, os consensos das estratégias a seguir nos diálogos com representantes do governo panamenho.

Avanços da luta do povo Ngäbe-Buglé e a solidariedade nacional

A indignação causada no povo panamenho pela violência policial utilizada contra o povo Ngäbe-Buglé teve consequências concretas. Assim como Gö lutava no imenso mar com uma frágil canoa contra os usurpadores e soldados que acompanharam Vasco Núñez de Balboa e Pedro Arias Dávila, a cacique Silvia Carrera mergulhou nas correntezas das lutas contra o governo panamenho, as empresas transnacionais de minerais e contra a repressão do exército. Nos tempos modernos ademais das orações é necessário enfrentar-se aos poderes estatais, os capitais internacionais, os helicópteros e soldados, com persistência, plena participação do povo e recorrendo às novas normas do direito internacional.

Para continuar os diálogos com representantes do governo, a cacique Silvia Carrera pediu não só a presença de representantes da Igreja Católica, mas também da ONU. Foi assim como em 15 de março de 2012 se anunciou finalmente um acordo na Mesa de diálogo sobre o tema mineiro e hidrelétrico no território Ngäbe-Buglé. O acordo foi assinado por Jorge Fábrega, ministro do Governo de Panamá; a cacique Silvia Carrera (Congresso Geral do território Ngäbe-Buglé); Rogelio Montezuma pela Coordenação da Luta, um representante da ONU e um representante da Igreja Católica.

Os pontos principais se resumem em:

1. Sobre o artigo 5 do Código Mineiro, se acordou cancelar todas as concessões e solicitação de concessões para a exploração de recursos naturais no território e áreas anexas, vigentes até a presente data.
2. Se estabeleceu que as solicitações futuras de concessões deverão contar com a aprovação dos congressos locais, regionais e distritais e ser submetidas a referendo nas circunscrições afetadas.
3. Se estipulou que, ao se aprovar alguma concessão de acordo aos critérios anteriores, estas deverão estabelecer um benefício

mínimo de 5 % do faturamento anual como ressarcimento para a comunidade, e contratar pelo menos 25 % da força de trabalho da área.

4. Acordou-se criar um fundo especial para o desenvolvimento do território. Os benefícios serão administrados através de um comissão formada por dois representantes do Congresso Geral, dois pelo Congresso Tradicional e um pelo Conselho de Coordenação.
5. Em caso de aprovar-se algum projeto mineiro ou hidroelétrico, serão indenizadas as famílias afetadas.
6. Com respeito ao projeto hidroelétrico de Barro Blanco em execução neste momento, se nomeará uma comissão composta pelos mesmos setores que integraram a Mesa de Diálogo para rever o estudo de impacto ambiental, mas a obra não será interrompida, exceto no momento de realizar a inspeção. Caso surjam controvérsias sobre esse projeto, se nomeará uma comissão independente para realizar uma vistoria.
7. Acordou-se o desenho de um Plano de Desenvolvimento Integral para todos os povos originários do Panamá.⁸

Estes acordos não respondem a todas as necessidades do povo Gnäbe-Buglé, mas são o resultado de suas lutas por seus direitos, recuperando o desejo de seus seres queridos, que morreram durante estes dos anos de protestos pelo respeito a sua cultura e melhores condições de vida para suas famílias. A volta à vida do homem engolido pelo grande peixe na sua luta titânica contra os que destroem sua cultura e invadem seu território refaz a realidade. É certo que o grande projeto hidroelétrico inundará seus territórios e que muitos dos seus costumes antigos não encontrarão mais a paisagem, as trilhas por onde serpentearam os rios, os bosques onde moraram seus ancestrais.

⁸ Argenpress, “Panamá: la lucha Ngäbe-Buglé no ha terminado, sostengamos la solidaridad”. Enviado por ewituri el miércoles 21 de marzo del 2012. Disponível em: <http://www.argenpress.info/2012/03/panama-la-lucha-ngabe-bugle-no-ha.htm>.

Mas ninguém poderá negar que o povo Ngäbe-Buglé lutou até chegar as profundidades do mar; os que perderam a vida por esta causa dão testemunho de um profundo amor que baixou até o *Sheol*,⁹ para levantar-se depois nas algas aquáticas lilás que encheram a imensa lagoa formada pela hidroelétrica.

Conclusão: lutas do povo Ngäbe-Buglé: um desafio para América Latina

O conflito do povo Ngäbe-Buglé com o governo de Panamá nos lembra os longos séculos de colonialismo, indignação e luta dos povos latino americanos. O bosque, a terra, os minerais, a água e os animais: peixes, mamíferos e aves continuam sendo fundamentais no equilíbrio do diário viver de nossos povos. O governo de Ricardo Martinelli, no seu mais baixo nível de popularidade (33%),¹⁰ demonstrou seu desinteresse pela situação deste povo milenário. Procurou reformar as leis que protegiam aos indígenas, com o propósito de abrir a porta aos interesses das transnacionais de minerais e a produção de energia hidroelétrica sem consultar a ninguém e contra o bem-estar desse povo. Esta não é uma luta isolada. Na América Latina, situações similares se apresentaram em Peru, Bolívia, Honduras e Costa Rica, e manifestam a presença do modelo neoliberal, cujos consórcios privados se usurpam os recursos naturais e a água deixando em precariedade a vida dos mais pequenos.

Em ambos relatos sagrados, tanto do povo Ngäbe-Buglé como na Bíblia, encontramos o Deus da vida. Em ambos o enorme peixe se converte contraditoriamente em instrumento de Deus para a libertação do povo. A salvação adquire assim una dimensão universal. É o Deus que liberta o povo Ngäbe-Buglé da força opressora dos invasores.

⁹ Palavra hebraica que designa as profundidades da terra onde habitam os mortos.

¹⁰ “Martinelli promete por escrito que no perseguirá reelección”, en: La Nación, San José, Costa Rica, Miércoles 15 de febrero del 2012, p. 26^a.

Na história do profeta Jonas vemos manifestada uma salvação universal que transcende o limitado conceito de salvação de Jonas, pois Deus está disposto inclusive a perdoar a um povo violento e sanguinário como Nínive, se este se arrepende do mal que está praticando. E isso o faz pelo seu amor sempre abundante... pois não deixou de ver que para além das armas, da violência institucional, das botas dos soldados, da avareza, dos capacetes e do lucro desmedido, que além de tudo... se encontram os jovens, as mulheres, os meninos e animais que sofrem com governos violentos (MORA, 1981).

O homem engolido por um enorme peixe, presente nos relatos Ngöbes-Buglé e na Bíblia, são relatos em forma de parábola que apresentam um elemento profético, mas também uma sabedoria transmitida através de muitas gerações. As parábolas, como afirma Paul Ricoeur, são como fábulas de alcance metafórico, mas introduzem uma intriga desproporcional que permitem que “o sentido literal da narrativa emigre na direção de um sentido metafórico inapreensível” (RICOEUR, 2012). Pode-se afirmar que são símbolos e metáforas vivas, porque não só descrevem ou recriam os acontecimentos culturais e religiosos de um determinado povo no passado, mas nos permitem a ressignificação dos seus ensinamentos para os desafios de hoje. O homem engolido por um enorme peixe é símbolo e metáfora viva porque desata a imaginação criativa e pedagogicamente nos compromete a meditar, refletir e atuar sobre situações concretas que estão afetando os nossos povos e culturas latino-americanas.

Amor e justiça¹¹ se encontram em toda esta trama da luta atual pela vida do povo Ngäbe-Buglé. Justiça, na medida em que recorda a todos os povos latino americanos, a importância de fazer valer seus direitos ancestrais: a terra, o mar, os rios, os bosques, a sua cultura e

¹¹ *Amor e justiça* é um dos temas de carácter teológico abordados por Paul Ricoeur em 1972. Neste escrito a novidade de Paul Ricoeur é precisamente o diálogo entre a teologia e as ciências da linguagem. A justiça, por exemplo, é associada às leis judaicas, o amor se expressa nos hinos e poemas, onde as palavras-chave passam por estratégias retóricas de amplificação de sentido, interconexões inéditas, metaforização e assimilações inesperadas (RICOEUR, 2012, p. 3-33).

religião. Amor, enquanto os poemas Ngöbe-Buglé expressam que a paixão por um povo nos pode regressar das profundidades do Sheol, das profundidades do ventre marinho a uma nova vida.

*Que ressuscitem as memórias,
que revivam os conhecimentos,
que voltem os que não morreram.*¹²

Amor, enquanto sua admiração e cuidado pelos rios, os bosques, o mar e os animais, é o que paradoxalmente faz possível, que desde seu próprio território, outras pessoas se beneficiem com os serviços de eletricidade e água potável. Ditos símbolos e metáforas confrontam-nos com Deus, cuja voz continua convocando à libertação. As histórias sagradas e o gemido dos mais vulneráveis nos oferecem a oportunidade de ser solidários, de viver uma autêntica interculturalidade, de experimentar a ternura da *ekumene* (“casa de todos”) em todos os contornos de *Abya-Yala*,¹³ nesta hora que diferentes povos indígenas como os Ngäbe-Buglé lutam por suas terras, por seus recursos hídricos, por sua vida e sua cultura.

Referências bibliográficas

- JOPLING, Carol F. (Comp.). *Indios y negros en Panamá en los siglos XVI y XVII, Antigua*. Centro de investigaciones Regionales de Mesoamérica-Vermont: Plumsock Mesoamerican Studies, 1994, p. 21-26.
- MENA GARCÍA, Carmen. Pedrarias Dávila o la ira de Dios: una historia olvidada. *Publicaciones de la Universidad de Sevilla*, 1992.
- MORA, Vincent. Jonas. *Cuadernos Bíblicos*. N.º. 36, España, Estella: Editorial Verbo Divino, 1981.

¹² Poema de Choy Karibó (1997), citado in: “Ngäbe-Buglé-Descripción de la cultura del agua”. Disponível em: www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/phi/aguaycultura/panama/Ngabe-bugle-informacion-principal.pdf

¹³ Abya-Yala significa “terra madura”, e é a palavra designada pelo povo indígena Cuna do Panamá para se referir ao orbe conhecido como América Latina.

- PEREIRA DE FIGUEIREDO, Padre Antônio. (Tradução). Bíblia Sagrada. Edição Ecumênica, Mirador, *Encyclo 'paedia Britannica Publishers, Inc.*, 1980.
- PRIETO VALLADARES, Jaime Adrián, “El pueblo Ngäbe-Buglé en sus luchas contra a minería y la hidroelectrificación en su comarca (2010-2012)”, *XII Asamblea General de la Alianza de Iglesias Presbiterianas e Reformadas de América Latina* (AIPRAL), “Justicia climática y agua com enfoque de Derechos Humanos”, San José, Costa Rica, 19-22 de marzo de 2012.
- _____, Interculturalidad y ecumenismo. Experiencias del pueblo Ngäbe-Buglé en sus luchas por la vida y el agua, Simposio del 7 al 9 de mayo del 2012, *Instituto Nacional de Estudios Indígenas*, México: San Cristoval de las casas, 9 de mayo 2012.
- REVISTA AMAUTA. San José, Costa Rica: “*Panamá: Indígenas Ngöbe-Buklé denuncian asesinatos*”. Centro para el Desarrollo Indígena, 2010.
- RICOEUR, Paul. *Amor e justiça*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2012.
- RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Edições Loyola, 2º ed., 2005.
- RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação*. O discurso é o excesso de significação, Lisboa: Edições 70, 2000.
- RICOEUR et al. *As culturas e o tempo*. São Paulo: Editora Vozes, 1975.
- SEPTIMO, Roger; GRACIELA, Luz. Kugüe Kira Nie Ngäbere. Sucesos antiguos dichos en Guaymí, Chiriquí. *Asociación Panameña de Antropología*, 1986.
- SCHÖKEL, L. Alonso; SICRE DÍAZ, J. L.. *Profetas II*. Ezequiel, Doze profetas menores, Daniel, Baruc e Carta de Jeremias. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

Autonomia e educação

ADJOVANES THADEU SILVA DE ALMEIDA¹

Introdução

O poder do povo, que não é a mesma coisa que a versão domesticada que se expressa em eleições periódicas pelo sufrágio universal, é visto raramente e mais raramente ainda exercido. Contudo, quando é visto, como em muitos continentes e ocasiões no próprio ano do bicentenário da Revolução Francesa – quando transformou os países da Europa oriental –, é um espetáculo irresistível e impressionante. Nenhuma revolução anterior a 1789 foi tão decisiva, evidente e imediatamente eficaz. Foi o que transformou a Revolução Francesa em uma revolução (HOBSBAWM, 1996, p. 126)

O presente texto procura estabelecer um diálogo entre duas tradições filosóficas marcantes na história cultural ocidental (a Filosofia Clássica e o Iluminismo), objetivando compreender, ao menos em parte, a Escola Pública.

Para Castoriadis, o imaginário engloba os valores, anseios e desejos que direcionam uma dada sociedade; abrange, ainda, as diferentes

¹ Doutor em História Social (UFRJ), Mestre em Educação (UERJ), professor do Mestrado de Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO; bolsista de produtividade FUNADESP/UNIGRANRIO PROPEQS 1 C; membro do LAGERES; professor do departamento de História do Colégio Pedro II.

formas de expressão do pensamento humano, assim como os diferentes discursos que permeiam o tecido social. Desta maneira, as inúmeras falas do poder (governo, oposição), da cultura (vanguardas, gosto médio), do saber (ciência, cotidiano), da filosofia (lógica, história) fazem parte do imaginário. Por conseguinte, este envolve a totalidade da existência social; toda e qualquer sociedade necessita instituir significações, as quais, evidentemente, se configuram históricas.

Lílian do Valle, uma das estudiosas brasileiras de Castoriadis, define de maneira precisa a base gnosiológica de qualquer análise sobre o imaginário nos termos definidos por aquele autor; isso porque “face ao imaginário, toda pretensão de fazer soar a palavra final e definitiva, toda busca de uma definição acabada e unívoca, que esgote uma vez por todas a compreensão dos fenômenos analisados, só fazem depor contra a seriedade do trabalho realizado” (VALLE, 1997, p. 15).

Para tanto, analisaremos os textos Protágoras e Emílio, tendo como fio condutor a reflexão formulada por Cornelius Castoriadis (1987, 1992) e Lílian do Valle (1997) para tecermos algumas considerações sobre a construção do projeto de Escola Pública colocado em prática com o advento da Revolução Francesa e seu impacto posterior no cenário educacional contemporâneo.

Em um primeiro momento, discutiremos rapidamente o que entendemos como imaginário, e, a seguir, a centralidade da Revolução Francesa e, em particular, a influência das ideias de Jean-Jacques Rousseau na formulação do arcabouço político da revolução institucionalizada. Posteriormente, procuraremos relacionar Emílio e o modelo de cidadania dos antigos, em contraposição àquele estabelecido a partir das “revoluções burguesas” (Gloriosa e Americana em especial). Por fim, associaremos o debate à realidade brasileira, analisando, rapidamente, os empecilhos à construção da autonomia entre nós.

Assim, o presente trabalho procurará fazer um exercício reflexivo sobre o conceito de cidadão presente no Emílio, relacionando-o à Revolução Francesa e à atualidade. Para tanto, dividi-lo-emos em três partes distintas.

A Revolução Francesa e a vontade geral

Historicamente, não existe diferença de princípio mais significativa, entre as Revoluções Americana e Francesa, do que o fato de que essa última afirmava, unanimemente, que “a lei é expressão da vontade geral”, (conforme estabelece o art. VI da *Déclaration des Droits de l’homme et du citoyen, de 1789*), uma formulação que se pode procurar, em vão, tanto na Declaração de Independência, como na Constituição dos Estados Unidos (ARENDETT, 1990, p. 147).

O imaginário se constitui uma das molas mestras da análise de Cornelius Castoriadis sobre o desenvolvimento da sociedade ocidental. Contudo, o que significaria *imaginário*? Antes de mais nada, ele não se restringe à produção intelectual; com efeito, Castoriadis estabeleceu, ao longo de sua obra, dois níveis distintos de imaginário: o primeiro, denominado por ele de “radical”, constitui-se a base para a produção de sentido das sociedades, englobando os elementos fundantes da ordem social: as definições de certo ou errado e de destino social, entre outras; outro, em nível inferior, seria o “imaginário derivado”, que abarcaria os discursos políticos e culturais.

A influência de Jean-Jacques Rousseau no panorama desenhado após a queda da Bastilha é inegável: substituiu-se o desejo do Rei pela vontade geral da Nação. Assim, a Revolução Francesa procurou, de certa maneira, concretizar os ideais iluministas, enfatizando a primazia do elemento racional, em detrimento de outros aspectos; estabeleceu-se, a partir de então, uma tensão permanente entre as dimensões de emancipação e controle, ambas presentes na Razão.² O período posterior a 1789, modificando o conceito de cidadania ateniense pelo modelo representativo, erigiu aquele modelo de cidadão em paradigma,

² Uma explicação muito mais detalhada sobre a tensão Emancipação – Controle pode ser encontrada em CASTORIADIS, Cornelius. “A Época do Conformismo Generalizado.” In: *As Encruzilhadas do Labirinto*, v. 3: O Mundo Fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 13-26.

apelando a noções como, por exemplo, a virtude e o apego ao bem público. Neste movimento, construiu-se, de forma correlata, profunda desconfiança em relação a qualquer comportamento privado, ou melhor, a qualquer opção por uma vida privada:

Os revolucionários se empenharam em traçar a distinção entre o público e o privado. Nada que fosse particular (e todos os interesses eram particulares por definição) deveria prejudicar a vontade geral da nova nação... No período revolucionário, “privado” significa faccioso, e tudo o que se refere à privatização é considerado equivalente a sedicioso e conspiratório. (HUNT, 1994, p. 21)

Com isto, o direito a uma vida privada ficara distante. Em uma terra de cidadãos, onde todos se constituíam em “filhos da pátria”, somente o espaço público era necessário. Assim, os indivíduos deveriam comportar-se de forma adequada a este espaço, como legítimos participantes da esfera política: os cidadãos.

Desta forma, a Revolução Francesa pode ser visualizada, *a posteriori*, como um acontecimento que exigia, dos membros da nova sociedade, a declaração pública e explícita sobre a sua lealdade: aos privilégios ainda oriundos do sistema feudal – o qual insistia em resistir aos golpes deferidos pelos iluministas e pela “Filosofia das Luzes”, e de maneira análoga, aos ataques da lógica burguesa inerente ao capitalismo industrial – ou, ao seu oposto, o estabelecimento de direitos inerentes a todos, onde o primado da igualdade fazia-se presente, ao menos nos discursos e através dos diplomas legais.

Com este objetivo, o regime revolucionário estabeleceu um novo calendário, com o intuito explícito de demarcar um novo tempo, e, da mesma forma, uma nova religião, cívica, onde a Nação tentaria substituir Deus no coração das pessoas. Buscava-se, com estas atitudes, romper com o passado monárquico, relacionado ao absolutismo, e, como tal, à corrupção e à devassidão. A Revolução, no que se refere à ideologia, intentou destruir as lembranças da dinastia Bourbon, classificando-a de anacrônica. Em sua fase mais radical, durante o governo da Convenção, adotara o culto cívico ao Ser Supremo e o calendário

racionalista, assim como se construía imagens da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão assemelhadas aos Dez Mandamentos, deificando-se os “mártires” da Revolução; ao mesmo tempo, exibiram-se a todos as cabeças decapitadas de Luís XVI e Maria Antonieta. Sobre isto Vovelle (1997, p. 180) destaca que o discurso “através das imagens, que se desenvolveu nos textos constitucionais em 1789-1791, em 1793 e, por fim, em 1795, refletiu de modo significativo o debate de idéias durante a Revolução”. Enfim, a luta ideológica ultrapassou os limites dos textos escritos, invadindo o campo das imagens (*Idem*).

A Revolução Francesa não foi, apenas, mais uma revolução na conjuntura do século XVIII, como defendem os adeptos da tese da “Revolução Atlântica”. Ao contrário, ela estabeleceu o modelo de insurreição que perpassou todo o século XIX, representando o pesadelo dos defensores de “privilégios irracionais”.³ Como lembra-nos Hobsbawm, ela, juntamente com a Revolução Industrial, tornou possível o mundo contemporâneo, possibilitando, à espécie humana, o controle sobre seus destinos: constituíram-se na “dupla revolução” (HOBSBAWM, 1991).

A ideia de cidadania, presente na Revolução Francesa, particulariza-a ante as Revoluções Inglesa (1688) e Americana (1776), que não objetivavam constituir cidadãos, mas apenas fornecer limites ao poder político dos governantes, concedendo alguns direitos e deveres às populações de seus respectivos países. Ao contrário daqueles movimentos, a Revolução Francesa forjou algo novo, mediante a utilização da Razão humana:

[Diferentemente de Inglaterra e EUA] Tratava-se de apresentar do alto, em virtude de uma autoridade soberana, imperial, pontifical, o *credo* da nova era. Qual autoridade? A Razão, discutida por todo um século de filósofos, de profundos pensadores, aceita por todos os espíritos e penetrando nos costumes, fixada enfim, formulada pelos

³ Ao menos, até 1917, com a Revolução Bolchevique de outubro – novembro.

lógicos da Assembleia Constituinte [...] Tratava-se de impor como autoridade à razão o que a razão descobrira no fundo do livre exame. (MICHELET, 1989, p. 211)

Concretizava o novo, criava algo inédito, distanciando-se da tradição instituída. Herdeiros da Filosofia das Luzes, rompiam com a verdade estabelecida, a qual fora revelada, e, portanto, não constituía-se em objeto racional. Ansiavam por eliminar o período de trevas, que imputavam à Idade Média e ao feudalismo.

Assim, a Revolução Francesa, ao menos em seu início, partilhava do projeto de emancipação humana, em contraposição ao ideal de controle oriundo dos resquícios ideológicos do medievo.

Os estandartes de Igualdade e Liberdade rompiam com os limites do Antigo Regime, pondo por terra a legitimidade que este até então possuía. Assim, a monarquia absoluta representaria uma usurpação, devendo-se destruí-la por ser tirânica. A lei deveria ser a mesma para todos, pois somente assim o Povo poderia governar. Saint Just, ao analisar o estabelecimento da Guarda Nacional, afirmou categoricamente que cada “qual se tornou depositário da lei, não sobrou mais ninguém para violá-la; de um lado o povo sentiu sua própria glória e foi generoso; de outro, ele ficou conhecendo sua força e nada temeu” (SAINT-JUST, 1989, p. 79). Com isto, a monarquia perdia seu poder político, e o Povo tornava-se, ao mesmo tempo, o novo senhor. Assumia o controle da política, isto é, a soberania, mediante o apelo à igualdade e liberdade (Idem, p. 36).

Ao proclamar-se a Igualdade a Liberdade, quebrava-se o anterior pacto social – em que os homens seriam, em essência, desiguais – que possibilitara ao soberano, até então absoluto, situar-se, em termos ideológicos, acima dos demais membros da sociedade. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, assim como a Constituição de 1791, expressam claramente novos ideais. Desta forma, os dirigentes quigovernariam o Estado em nome da cidadania, obedecendo à “vontade geral”.⁴ Por conseguinte, a soberania passou a residir no Povo.

⁴ Princípio estabelecido por Jean-Jacques Rousseau em seu Contrato Social, o qual serviu de fundamento para várias Constituições, a partir da Revolução Francesa.

Também o Romantismo elegeu o Povo como elemento de permanência, depositário dos mais profundos ideais da cidadania, com a Nação, o território e a população fundindo-se em um único elemento: o Povo torna-se sinônimo da própria França (MICHELET, 1989).

Por esta interpretação, o Povo, tendo resgatado suas qualidades meta-históricas, estabeleceu um novo mundo, modificando a ordem anteriormente existente, derrubando as estruturas que haviam sustentado o Antigo Regime. Os cidadãos não apenas advêm do Povo: constituem-no. A partir de então, a Revolução procurou reproduzir este paradigma, através da Escola Pública.

Assim, o instrumento que a Revolução Francesa privilegiou para a reprodução da cidadania foi a Escola Pública, já em 1792 com a tramitação do projeto de lei proposto pelo Marquês de Condorcet (CONDORCET, 2010). Abdicava-se, em grande parte, da função pedagógica da Lei, cuja elaboração restringia-se, agora, aos representantes do Povo, os quais legislariam em seu nome. Afinal de contas, na cidadania moderna, embora o poder teoricamente emane do Povo, não é ele que o exerce, mas aqueles a quem o conjunto dos cidadãos delegou tal função.⁵

Portanto, a Escola Pública assumiu a função originalmente desenvolvida pela polis.⁶ A Nação formaria os seus próprios filhos, os quais combateriam o *inimigo* por sua honra e glória, até com o próprio sacrifício pessoal.⁷ Construir os cidadãos, forjando-lhes uma consciência onde quaisquer outras lealdades submeter-se-iam ao interesse nacional, foi uma das atitudes assumida pela Escola Pública. Construir o novo, rompendo, em um nível específico, com o passado, o qual deveria ser enterrado junto com os cadáveres decapitados de

⁵ Castoriadis, utilizando-se disto nega às Sociedades pós – 1789 o estatuto de Democracia. Ver, para maiores informações: CASTORIADIS, “”1987.

⁶ A função pedagógica da polis é analisada com detalhes por Castoriadis no texto “Os Intelectuais e a História” (1992, p. 111-119).

⁷ A estrofe inicial da Marselhesa já contém esta ideia: os filhos do Estado Nacional francês pegando em armas para defender os ideais da cidadania.

Luís Bourbon e Maria Antonieta, mas, também, apagando as lembranças de Danton, Robespierre e até mesmo Napoleão Bonaparte.

Mais do que qualquer outra instituição na Modernidade, a Escola Pública utilizou-se do jogo dialético entre a Memória e o Esquecimento. Assim, a Escola Pública

[...] também é, inegavelmente, o fato de uma ação educacional que se concebe, pela primeira vez, como projeto humano, como pura criação da razão. E que, pela primeira vez, se entende, mais do que transmissão da tradição e perpetuação de valores, como produção do *novo*: construção do ideal mas, concomitantemente, aposta feita em sua concretização. Assim, se fez também um dos terrenos privilegiados de investimento das expectativas sociais; um lugar em que, por excelência, a sociedade se vê com os olhos da antecipação. (VALLE, 1997, p. 12)

Neste sentido, a Escola Pública se constituiu, ela própria, espaço de disputa entre os vários projetos de Sociedade, ao mesmo tempo em que procurou concretizá-los, transformando este último em elemento pedagógico: o tempo educa, e, em um futuro não muito distante (mas jamais alcançado), a sociedade teria sido modificada pela ação da Escola, a qual, todavia, necessitaria deste mesmo tempo para frutificar.

Respondendo ao objetivo de formar cidadãos, o Estado Revolucionário outorgara-se o direito de educar os membros da sociedade que o sustenta:

Os franceses preocupam-se em defender a sociedade contra ela própria, e o homem contra ele mesmo: eis por que é possível afirmar que o *direito à instrução* previsto na Constituição francesa de 1791 é antes, e muito paradoxalmente um *direito do Estado e não do indivíduo*. Direito reconhecido ao Estado de realizar sua tarefa política, muitas vezes contra a autoridade religiosa e contra a autoridade paterna; direito que implica um *dever para os cidadãos*, em vista de

algo que lhes é superior, que é a regeneração de toda a sociedade. (VALLE, 1997, p. 98-99)

A Nação, portanto, precisou garantir a adesão de seus integrantes ao projeto nacional, ou seja, à própria cidadania. Ao mesmo tempo, isto limitou a ação dos cidadãos: a estes não seria permitido destruir o Estado Nacional, mesmo com a existência do nacional sendo possível apenas devido à presença dos cidadãos.

O cidadão da nova sociedade: Emílio

Lembro-me de que meus bens foram a causa de nossas buscas. Tu provavas solidamente que eu não podia conservar ao mesmo tempo minha riqueza e minha liberdade; mas, quando querias que eu fosse ao mesmo tempo livre e sem necessidades, querias duas coisas incompatíveis, pois eu só poderia escapar da dependência dos homens voltando à dependência da natureza. Que farei, então, com a fortuna que meus pais me deixaram? Começarei por não depender dela; afrouxarei todos os laços que me prendem a ela. Se a deixarem a mim, ficará comigo; se a tirarem de mim, não me levarão junto com ela. Não me atormentarei por retê-la, mas permanecerei firme em meu lugar. Rico ou pobre, serei livre. Não o serei apenas em tal país, em tal região; sê-lo-ei por toda a terra. Para mim, todas as correntes da opinião quebraram-se; só conheço a da necessidade. Aprendi a carregá-las desde que nasci e carregá-las-ei até morrer, pois sou homem. E por que não poderia carregá-las sendo livre, já que sendo escravo eu precisaria carregá-las também, tendo a mais a da escravidão? (ROUSSEAU, 1995, p. 668)

Antes de mais nada, o que significa um cidadão? Ou melhor, em que consiste *ser* um cidadão?

O cidadão porta consigo a *autonomia*, constituindo-se em alguém que pode questionar não apenas a lei, mas a própria sociedade, criticando, radicalmente, seu próprio tempo, e, também, questionando a tudo e a todos (CASTORIADIS, 1987, p. 242). Portanto, o cidadão escolhe utilizar-se de sua capacidade racional para criticar o mundo a seu redor e modificá-lo de acordo com os interesses da coletividade.

Desta forma, o cidadão, embora vivendo em sociedades onde existe uma determinada tradição, rompe com o pensamento herdado, elaborando e exigindo, a cada momento, uma reflexão crítica acerca das várias instituições sociais. Portanto, o cidadão não se contenta com explicações não-rationais sobre os fundamentos da vida em sua própria sociedade, sejam estas justificativas relacionadas à tradição, Deus ou a qualquer elemento metafísico, onde o poder criador da sociedade é solapado, e, por conseguinte, qualquer possibilidade de mudança, *a priori*, é rejeitada (CASTORIADIS, 1987).

Rousseau, em *Emílio*, utiliza-se do conceito de cidadão inerente ao mundo antigo, qual seja: o portador da virtude cívica. No mundo greco-romano, o cidadão possuía, como qualidade intrínseca, esta virtude, a qual permitia-lhe combater em uma guerra em que a derrota e a morte, por exemplo, eram o resultado mais provável, ou oferecer sacrificar-se pelo bem da polis. Desta maneira, o cidadão diferenciava o interesse público do particular, concedendo, ao primeiro, a primazia na condução dos destinos da coletividade, ao passo que o segundo permanecia restrito aos negócios privados. Assim, nosso autor fornece alguns exemplos cívicos em que esta virtude cidadã fazia-se presente:

Um cidadão de Roma não era nem Caius, nem Lucius; era um romano e amava exclusivamente a sua própria pátria. [...] O lacedemônio Pedareta apresenta-se para ser admitido no conselho dos trezentos, é rejeitado e volta muito feliz por haver em Esparta trezentos homens que valem mais do que ele. [...] Uma mulher de Esparta tinha cinco filhos no exército e espera notícias da batalha. Chega um hilita; ela lhe pede as notícias, tremendo. “Vossos cinco

filhos foram mortos. – Vil escravo, terei perguntado isso? – Nós ganhamos a batalha!” A mãe corre até o templo e dá graças aos deuses. Eis a cidadã (ROUSSEAU, 1995, p. 11-12).

Desta maneira, Rousseau considerou o cidadão como alguém capaz de abdicar de seus interesses particulares em prol da polis, onde o desejo particular constituiu-se em algo menor ante o bem comum.

A opção pela *autonomia* emerge, pela primeira vez, na Grécia antiga, onde não se acreditava na existência de uma vida após a morte, o que permitia a estes indivíduos sentirem-se livres para atuar na Terra, neste mundo, visto não terem o que esperar além de suas próprias vidas (CASTORIADIS, 1987, p. 291). Entretanto – e, ao mesmo tempo –, o conjunto dos cidadãos organizados (o *dêmos*), livres para conduzir os negócios públicos e autônomos, necessitavam, no antigo mundo helênico, estabelecer limites à sua atuação.

Como nos recorda Cornelius Castoriadis, o *dêmos* constituía-se em um poder *autonomos*, *autodíkos* e *autotélês*, isto é, governava-se por leis elaboradas por si próprio, não se submetendo a nenhum outro poder e, em decorrência, autogovernando-se. Considerava todos os cidadãos iguais, com o mesmo direito à participação ativa na condução dos assuntos públicos, onde todos podiam usar, igualmente, a palavra; em contrapartida, todos deviam ser francos ao exercerem o direito de falar sobre os assuntos públicos. Nesta sociedade, não existiam eleições de representantes do povo com mandatos fixos e irrevogáveis; seus magistrados podiam ser escolhidos mediante sorteio e/ou rodízio.⁸

Os limites à atuação dos cidadãos possuíam, como função básica, impedir a extinção da própria polis. Entretanto, estes mesmos limites não eram definidos de uma vez por todas, pois, se o fossem, constituir-se-iam em algo eterno e imutável, e isto significaria, para o *dêmos*, abdicar de sua própria autonomia. Assim, um importante

⁸ Uma análise mais acurada destes aspectos pode ser encontrada em CASTORIADIS, Cornelius. “A Polis Grega e a Criação da Democracia.” (1987, p. 294 ss.).

instrumento de autolimitação consistia na “denúncia de ilegalidade”, por meio da qual o *dêmos* poderia revogar uma disposição legal que julgasse prejudicial ao bem público (CASTORIADIS, 1987, p. 306).

Por conseguinte, na Grécia antiga, autonomia e autolimitação caminhavam juntas: o cidadão, racionalmente livre, deveria utilizar-se desta mesma Razão para melhor agir, limitando assim sua própria liberdade de ação.

Rousseau explicitou-nos seu apoio a esta opção quando propôs ensinar ao Emílio sem nada proibir: o pupilo não seria impedido de fazer o que desejasse e conseguisse, exceto por limites alheios à sua vontade, tais como a natureza e suas próprias forças.

Longe de estar atento a evitar que Emílio se machuque, eu ficaria muito aborrecido se ele nunca se ferisse e crescesse sem conhecer a dor. Sofrer é a primeira coisa que ele deverá aprender, e a que ele terá maior necessidade de saber. [...] Outro progresso torna a queixa menos necessária às crianças: é o de suas forças. Podendo mais por si mesmas, precisam com menos frequência recorrer aos outros. Junto com a força, desenvolve-se o conhecimento, que as põe em condições de dirigi-la. É nesse segundo grau que propriamente começa a vida do indivíduo; é então que ele toma consciência de si mesmo. (ROUSSEAU, 1995, p. 66)

Isto porque durante a infância, de acordo com o autor, a Razão ainda não se apresentou de forma plena, mas apenas os sentidos. Por isso, ao permitir que as forças da natureza limitem as ações de Emílio, Rousseau estava mostrando-lhe que a vontade humana precisa possuir limites, até para conservar-se. Entretanto, nosso autor não falou ao pupilo diretamente sobre a cidadania; ele ensinou-o pela prática, não através do discurso.⁹

⁹ Confira, por exemplo, na obra supracitada, as páginas: 150 (Livro II), 206 (livro III), 222 e 262 (Livro III)

Ao mesmo tempo, o aluno aprendeu com seus próprios erros a refletir, exercitando, de forma lenta e inexorável, a Razão; quando se tornasse adulto, estas experiências sensoriais tê-lo-iam auxiliado no aprimoramento e uso de suas faculdades racionais. Nosso autor defendia a hipótese de que o adulto possuiria a Razão, ao contrário da criança, a qual seria dotada, inicialmente, apenas de sensações. Assim,

[...] fazei com que, enquanto ela só for impressionada por coisas sensíveis, todas as suas ideias se detenham nas sensações ... De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente ... Se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas. (ROUSSEAU, 1995, p. 84)

Portanto, querer educar a criança de maneira racional seria um grave equívoco. Da mesma forma, o futuro cidadão seria educado através das sensações. Rousseau pretende, a nosso ver, formar cidadãos, educando-os para tanto:

Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro. (ROUSSEAU, 1995, p. 14)

Emílio, então, será igual a qualquer outro, será um cidadão, e não um súdito.

Neste momento, pode-se estabelecer um paralelo com um dos diálogos de Sócrates, no qual se afirmava que a virtude não poderia ser ensinada a alguém por uma pessoa, pois não era uma técnica, embora, ao mesmo tempo, o (futuro) cidadão fosse ensinado pela polis. Assim, quando

(...) é preciso deliberar sobre o governo da cidade, todos se levantam para emitir opinião, carpinteiro, ferreiro, sapateiro, mercador, armador, rico ou pobre, nobre ou plebeu,

indiferentemente, e ninguém os censura, como aos precedentes, por darem conselhos, apesar de não terem estudado em parte alguma, nem terem frequentado a escola de nenhum mestre, prova evidente de que se não considera a política susceptível de ser ensinada ... Péricles, o pai daqueles jovens, mandou-os educar admiravelmente no que depende dos mestres; mas, quanto à sabedoria, não lha ensina, nem lha manda ensinar pelos outros: deixa-os correr e pastar em liberdade, como animais sagrados, para ver se, por si mesmos, alcançam a virtude. (PLATÃO, s.d., p. 29)¹⁰

O cidadão aprenderia a sê-lo não só através da *paideia*, mas também por suas próprias experiências, mediante a atuação na vida pública, pela participação nos debates, e, acima de tudo, através da lei, cuja função pedagógica era inequívoca.

Rousseau, por seu turno, também entendia que a cidadania não era passível de ser ensinada a outrem por *um educador*, mas, apenas, pela prática. Por isto, procurou educar Emílio através das experiências concretas, como, por exemplo:

[...] a liberdade que concedo a meu aluno compensa-o amplamente dos leves incômodos a que o deixo exposto. Vejo meninos brincando na neve, roxos, trêmulos, mal podendo mexer os dedos. Só depende deles irem aquecer-se, mas nada fazem; se fossem forçados a isso, sentiriam cem vezes mais os rigores da obrigação do que estão sentindo os do frio. ... Ajo para o seu bem no momento presente, deixando-o livre; ajo para o seu bem no futuro,

¹⁰ É evidente, contudo, que esta é apenas uma das interpretações possíveis deste diálogo. Hannah Arendt, por exemplo, possui visão completamente distinta. Segundo a autora alemã, as frases “Conhece-te a ti mesmo” e “É melhor estar em desordem com o mundo todo do que, sendo um, estar em desacordo comigo mesmo” permitem-lhe afirmar que, para Sócrates, a virtude constituir-se-ia em objeto ensinável a outrem. Ver: ARENDT, 1993, p. 100 ss.

armando-o contra os males que deverá suportar. (ROUSSEAU, 1995, p. 80)

Estas experiências forneciam-lhe o conhecimento necessário não apenas no que se referia às suas próprias forças, mas, de maneira análoga, sobre seus limites.¹¹ Assim, objetivando formar o cidadão, nosso autor procurou educá-lo para aceitar, como limite à sua vontade, de um lado, suas próprias forças, e, de outro, a natureza. Além destes, outras limitações persistiam. Uma das mais importantes, em nosso entendimento, consistiria na propriedade:

A primeira ideia, portanto, que lhe devemos dar é menos a de liberdade do que a de propriedade, e, para que possa ter essa ideia, é preciso que ela tenha algo de seu. Falar de suas roupas, seus móveis e seus brinquedos não significa nada, pois embora disponha dessas coisas, não sabe nem porque nem como as tem. [...] [Após terem trabalhado no jardim] Vimos todos os dias regar as favas, vemo-las germinar entre arroubos de alegria. Aumento ainda mais essa alegria dizendo-lhe: isto lhe pertence. E, explicando-lhe então a palavra *pertencer*, faço-a perceber que colocou ali seu tempo, seu trabalho, seu sofrimento, sua pessoa, enfim; que naquela terra existe algo que é dela mesma, que ela pode exigir contra quem quer que seja, da mesma forma como poderia retirar seu braço da mão de um outro homem que quisesse retê-la contra a sua vontade. (ROUSSEAU, 1995, p. 98)

¹¹ Neste ponto, duas observações devem ser feitas: a primeira refere-se ao fato de a polis constituir-se em uma unidade política, e, portanto, criação humana, ao passo que a natureza não foi criada pelo mundo dos homens; a segunda: Rousseau discordava de Sócrates no que se refere ao papel pedagógico do conflito entre as diferentes *doxas*. Platão achava que, através do debate, o interlocutor conseguiria obter uma opinião mais coerente a respeito de determinado assunto; para Rousseau, o conflito de opiniões reveste-se de um caráter negativo na educação, pois desorienta o educando.

Portanto, a propriedade, desde que obtida por seu próprio esforço e trabalho, deveria ser defendida, rejeitando-se qualquer forma de invasão, por representar uma afronta à própria *persona* do proprietário.

Emílio, constituindo-se em um perfeito cidadão, deveria, ainda, escolher e julgar. Assim, não lhe seria permitido influenciar-se pelas opiniões alheias; teria que optar diante dos fatos, os quais seriam interrogados por sua Razão. Podemos perceber tal atitude no trecho abaixo:

Meu bom jovem, sê sincero e verídico sem orgulho; aprende a ser ignorante, não enganarás nem a ti mesmo nem aos outros. Se algum dia teus talentos cultivados te colocarem em condições de falar aos homens, nunca lhes fales senão de acordo com tua consciência, sem te incomodar em ver se te aplaudem ... permanece sempre firme no caminho da verdade, ou do que te parecer sê-lo na simplicidade do teu coração, sem te afastares dele por vaidade ou por fraqueza. ... Serás o único do teu partido, talvez, mas trará em ti mesmo um testemunho que te dispensará dos testemunhos dos homens. (ROUSSEAU, 1995, p. 428)

Outro importante aspecto limitador da liberdade de ação do cidadão consistiria na responsabilidade por seus atos e opiniões. De acordo com nosso autor:

Eu disse o bastante para fazer compreender que nunca se deve infligir às crianças o castigo como castigo, mas que ele sempre deve acontecer-lhes como uma consequência natural de sua má ação. Assim, não declamareis contra a mentira, não as punireis exatamente por haverem mentido, mas fareis com que todos os maus efeitos da mentira, como o de não se acreditar nelas quando dizem a verdade, o de serem acusadas pelo mal que não fizeram, embora se defendendo, juntem-se sobre suas cabeças quando tiverem mentido. (*Idem*, p. 103)

Assim, Emílio devia responsabilizar-se pelo que falasse e fizesse, sendo punido caso suas atitudes prejudicassem a outras pessoas.¹² Se estas ações prejudicassem apenas a si próprio, isto, por si só, já seria o suficiente. Portanto, o discípulo educava-se para tornar-se um cidadão, também aqui, através da experiência prática, e não pela teoria ou pela simples retórica.

Quando o protagonista abandona a adolescência, sua educação modificou-se: a educação das coisas foi substituída pela dos homens, com o ensino da moral e da religião. De maneira análoga, com o término da infância, Emílio aprenderia a portar-se nos assuntos públicos, ante o Estado. Ao mesmo tempo, ao julgar e escolher entre as diferentes alternativas oferecidas, poderia optar pela defesa dos interesses particulares ou pela adesão à Vontade Geral.

Posteriormente, Rousseau criticou o sistema de governo baseado na eleição de representantes, pois estes tornar-se-iam “mais iguais” que seus eleitores, vilipendiando, assim, a própria noção de cidadania:

Nunca vi homem que tivesse altivez na alma e a mostrasse em sua atitude; tal afetação é bem mais própria às almas vis e vaidosas, que só assim conseguem impor-se. Leio num livro que um dia, ao se apresentar um estrangeiro na sala do famoso Marcel, este lhe perguntou de que país era: *Sou inglês*, responde o estrangeiro. *Tu, inglês!*, replica o dançarino; *daquela ilha onde os cidadãos participam da administração pública e são uma porção do poder soberano!* Não, senhor; *essa cabeça baixa, esse olhar tímido, esse andar incerto anunciam apenas o escravo titular de um Eleitor.* (Idem, p. 464)

Para o autor, portanto, o cidadão, como membro da polis, participava da soberania, e desta não poderia abdicar em momento algum. Discordava, assim, da clivagem eleitor / representante, entendendo

¹² Esta punição seria parecida, mas não igual à dos antigos cidadãos: não seria necessariamente a coletividade que o puniria, mas, por exemplo, a natureza. De qualquer forma, ele aprenderá que é responsável, e, por ser passível de punição, a franqueza regerá todos os seus atos, evitando um comportamento leviano e inconsequente.

que o último procuraria, de todas as maneiras, eternizar-se no exercício da função pública. Posteriormente, Jean-Jacques atacou a própria ideia de eleição, pois o Povo entregaria a alguns (os representantes/magistrados) um direito que não possui (*Idem*, p. 654). Desta maneira, considerava a soberania parte fundamental do conceito de cidadão, como inalienável, e, por conseguinte, intransferível.

Por fim, Rousseau elaborara outro questionamento ao sistema representativo, qual seja: a disputa entre os interesses privados (particulares e/ou corporativos) e a vontade geral, onde a virtude pública seria a grande perdedora:

Para explicar essa máxima, distinguiremos na pessoa de cada magistrado três vontades essencialmente diferentes: primeiro, a vontade própria do indivíduo, que só tende ao seu proveito particular; segundo, a vontade comum dos magistrados, que se relaciona unicamente com o proveito do príncipe; vontade esta que podemos chamar de vontade de corpo, a qual é geral com relação ao governo e particular com relação ao Estado de que o governo faz parte; em terceiro lugar, a vontade do povo ou a vontade soberana, que é geral tanto com relação ao Estado considerado como o todo quanto com relação ao governo considerado com parte do todo. Numa legislação perfeita, a vontade individual e particular deve ser quase nula; a vontade de corpo própria ao governo, muito subordinada, e, por conseguinte, a vontade geral e soberana é a regra de todas as outras. Pelo contrário, segundo a ordem natural, essas diferentes vontades tornam-se mais ativas à medida que se concentram; a vontade geral é sempre a mais fraca, a vontade de corpo ocupara o segundo lugar e a vontade particular é preferida a tudo, de sorte que cada qual é em primeiro lugar ele mesmo, depois magistrado e depois cidadão, gradação diretamente oposta à que exige a ordem social (*Idem*, p. 656).

Com isto, no sistema representativo, o choque entre o público e o privado constituir-se-ia na regra. Desta forma, a liberdade na

educação possuiria limites, e, em decorrência, tornar-se um cidadão teria, como pressuposto, a *interiorização* destes mesmos limites. Nosso autor, aproximando-se de alguns ideais caros ao Iluminismo, acreditava no poder demiúrgico da Educação, onde a formação de um novo homem (o cidadão) seria possível desde que este interiorizasse o “*esclarecimento racional*” defendido pela Filosofia das Luzes: a primazia da Razão possibilitaria, à espécie humana, pensar por si mesma, libertando-se das explicações oriundas das várias fontes da “*Verdade revelada*” (fosse o Rei, a Igreja ou a tradição). Desta maneira, o Iluminismo admitia como única fonte de poder intelectual o Homem, recorrendo apenas a ele (FALCON, 1991).

Este cidadão, oriundo do modelo educacional de Rousseau, seria moldado a partir da infância, aprendendo a não temer a tradição (seja ela militar ou religiosa), ao mesmo tempo em que concederia maior valor aos interesses do público que aos seus próprios. Da mesma forma, ele controlaria suas próprias emoções, exercendo aqui, seu poder racional de autolimitação.¹³ Portanto, o cidadão constituir-se-ia em um indivíduo livre, praticando apenas o que estivesse ao seu alcance. Sua liberdade consistiria em suprir suas próprias necessidades, não sendo escravo de quaisquer caprichos (de si mesmo ou de terceiros). Entretanto, praticar apenas o que pudesse fazer não significava uma “*rendição*” à realidade, como se esta última fosse imutável. Se aceitasse tal argumentação, o cidadão estaria *alienando-se*, abdicando de seu poder criador, de sua *autonomia*, ao mesmo tempo em que renunciava à possibilidade de esclarecer-se racionalmente. Ao contrário, a Razão foi elevada ao ápice, tornando-se, até mesmo, objeto de culto, capaz de modificar a própria *sociedade instituída*.¹⁴

¹³ Este assunto é abordado na última parte do *Emílio*, em especial no momento que o protagonista deve deixar Sofia, para concluir sua instrução de futuro adulto e cidadão. Assim, o pupilo deve “aprender a suportar a ausência” (p. 632)

¹⁴ A nosso ver, o autor em questão não fez da Razão um ente acima do próprio homem. Ao contrário, Rousseau permaneceu como um indivíduo profundamente crítico à respeito do poder pretensamente ilimitado, concedido por vários filósofos iluministas, à Racionalidade.

○ Emílio na “Terra brasilis”

Assim nossos alunos chegarão a entender suas relações com a vida, a sociedade e o Poder Público para potencializar suas capacidades de criticar e transformar, contribuindo para o aperfeiçoamento das múltiplas formas de cidadania, que tornam a vida melhor. (SME, 1996)

No Brasil de hoje (como em qualquer outro país) parece-nos prova de otimismo exagerado afirmar que a Escola forma cidadãos. Cabe-nos, até mesmo, indagar-mo-nos sobre o que esta instituição forma, se é que forma... Porém, o objeto deste trabalho é o ideal de cidadão presente no *Emílio* de Rousseau, e não uma pergunta genérica sobre o que faz a Escola com os estudantes durante o tempo em que estes aí permanecem.

Concretamente, parece-nos possível afirmar que a Escola, no Brasil atual, de maneira efetiva, não constrói o cidadão idealizado por Rousseau – embora possamos nos indagar se a proposta rousseauiana encontraria eco na Escola Pública sem que houvesse uma profunda adequação de seus princípios pedagógicos a uma “turma” (heterogênea por definição, e na qual o professor encontra os alunos já em idade distinta daquela que o autor encontrou Emílio).

Isto acontece porque, entre outros motivos, a sociedade brasileira não aspira formar cidadãos, pois estes colocariam em risco a ordem social que atualmente vigora entre nós.

Ora, aquele cidadão idealizado em *Emílio* muito provavelmente não concordaria com as opções (especialmente as políticas e econômicas) engendradas no Brasil dos anos 1990. Indivíduo autônomo que seria, dificilmente manter-se-ia resignado ante os tenebrosos indicadores sociais de nosso país. Ao mesmo tempo, nosso Emílio interrogar-se-ia com relação à distância existente entre os vários discursos das autoridades estatais e a realidade vivenciada por parcela substancial da população. Parece-nos possível conjecturar que, entre as várias respostas que ocorrer-lhe-iam, a defesa da mudança dos rumos nacionais seria extremamente plausível.

Ademais, o cidadão idealizado pelo nosso autor provavelmente desconfiaria daquelas mesmas autoridades quando dos discursos sobre a cidadania na Escola, proclamados por ministros, secretários, prefeitos e governadores, além de técnicos preocupados em construir currículos voltados para a cidadania. Talvez ocorresse-lhe de perguntar porque esta “fala” da cidadania na Escola fosse reiterada tantas vezes, em diferentes momentos da história pátria.

É possível conjecturar que o Emílio tupiniquim questionaria estas múltiplas funções atribuídas à Escola (creche, restaurante, pronto socorro, etc.), visto que esta mesma instituição não realiza, a contento, suas duas atribuições fundamentais, a saber: instruir os estudantes e forjar a cidadania. Talvez lhe ocorresse de, em sua pureza infanto-juvenil, indagar: se ela não cumpre as suas obrigações básicas de fato e de direito, como é possível esperar que ela gaste recursos (humanos e materiais) preciosos no que é apenas acessório?

Mais ainda, o cidadão idealizado em *Emílio* representaria constante ameaça a alguns interesses escusos que se fazem presentes em nosso país. Ele, em altos brados, após interrogar-se sobre a divisão da riqueza nacional, lembrar-se-ia da metáfora do bolo (“crescer primeiro e dividir depois”), comentando: “Comeram a minha parte, isto é um absurdo!”

Talvez lembrasse mesmo dos discursos favoráveis às privatizações de empresas estatais e serviços públicos, que afirmavam trazer a modernidade para o Brasil e melhores condições para os trabalhadores; quem sabe nosso Emílio não bradaria pela revolução social, engajando-se em manifestações de rua “contra o sistema”?

Também é possível que ele, observando a persistência do analfabetismo entre os adultos, perguntasse: “Por que este país exilou Paulo Freire? E mais, quando ele voltou, por que seu método não foi adotado em escala nacional?”

Em decorrência, a Escola no Brasil atual não forma cidadãos porque a sociedade permite, de forma tácita, que este panorama persista. Ela não combate as medidas que esvaziam o papel pedagógico da Escola e do professor – aceitando sua substituição por máquinas e recursos tecnológicos elevados à condição de “novo

demiurgo” –, corroborando, assim, com a ausência de cidadania no espaço público.¹⁵

Por outro lado, cabe o questionamento em relação a alguns discursos empresariais acerca da importância da educação: desejam realmente a emancipação das camadas populares? Ou pretendem formar meramente mão de obra submissa? Temos dúvidas se o investimento privado na educação básica possui interesse em formar cidadãos críticos, indivíduos portadores da virtude cívica, e, portanto, aptos a denunciar a corrupção e a persistência dos problemas sociais em nosso país.¹⁶

Atualmente, a Escola, de maneira similar à família, não fornece os limites necessários aos estudantes. Neste sentido, a Escola faz o oposto do que Rousseau defendia com o Emílio: limites, educando-o, assim, para o exercício da cidadania. Esta ausência de limites – da qual, evidentemente, a sociedade, em última análise, é a responsável – foi agravada, em grande parte, por pairar sobre a instituição Escola uma sombra ameaçadora: o Conselho Tutelar, com sua pretensa defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Este órgão possui, entre outras, a prerrogativa de matricular alguém judicialmente, existindo ou não espaço físico nas dependências da unidade escolar.¹⁷

¹⁵ Na atualidade, os recursos tecnológicos possibilitam, aos cidadãos, controlar as atividades do Estado, exercendo, assim, sua autonomia. Entretanto, estes mesmos recursos permitem, à oligarquia (no sentido empregado por Castoriadis), controlar a vida dos indivíduos de um determinado Estado.

¹⁶ Isto não significa, obviamente, que a complexa situação da educação no Brasil possa reduzir-se a uma análise meramente dual, onde alguns comportar-se-iam como os heróis virtuosos e os demais seriam os legítimos representantes do “império do mal”. Apenas entendo que a formação de cidadãos, por ser de fundamental importância para qualquer país, deve receber maciços investimentos por parte do Poder Público. Da mesma forma, tampouco deve ser interpretado como uma defesa de que o Estado, necessariamente, tenha de monopolizar a instrução.

¹⁷ É evidente que “lugar de criança é na Escola”. Porém, o Conselho Tutelar deveria obrigar o Poder Público a construir tantas salas de aula quanto fossem necessárias, ao invés de forçar as direções a superlotarem as unidades escolares existentes, prejudicando, desta maneira, a todos (estudantes, professores, e, principalmente, a própria Sociedade).

Além disso, embora a sociedade tenha, de maneira correta a nosso ver, estabelecido algumas garantias legais (“direitos”) à população infanto-juvenil, “esqueceu” de avisá-los que os deveres anteriores estavam mantidos; ocorreu, então, em alguma medida, um desequilíbrio. A Escola, não se preparou adequadamente para este novo quadro, prejudicando-se nos seus vários níveis de atuação.

Portanto, a Escola, entre nós, não atua como instrumento formador da cidadania, não fornecendo ao contingente de crianças e adolescentes sob sua responsabilidade a ideia de que são *autônomos*, e, como tal, capazes de criar.

Conclusão

Depois dos movimentos dos anos 60, o projeto de autonomia parece sofrer eclipse total. Podemos considerar esse fato como uma evolução conjuntural, de curto prazo. Mas essa interpretação parece pouco provável diante do peso crescente da privatização, da despolitização e do “individualismo” nas sociedades contemporâneas. Um grave sintoma concomitante é a atrofia completa da imaginação política. A pauperização intelectual dos “socialistas”, bem como dos “conservadores” é aterrorizante. (CASTORIADIS, 1992, p. 22)

O presente texto foi dividido em três partes com o objetivo de melhor elucidar o tema. Procuramos, inicialmente, demonstrar como a noção rousseauiana da Vontade Geral encontrou eco nos acontecimentos posteriores a 1789, com a derrocada do absolutismo monárquico.

Posteriormente, explicitamos a novidade deste “arranjo” político, onde o papel da educação adquiria maior relevância, momento em que o Emílio fazia-se essencial, pois fora educado para esta nova sociedade, estando, por conseguinte, apto a exercer a *autonomia* e o poder criador inerentes à espécie humana.

Por fim, intentamos imaginar como Emílio exerceria o que aprendeu com seu preceptor no Brasil dos anos 1990, e, assim, em um “delírio teórico”, demonstrar a atualidade dos preceitos pedagógicos defendidos por Jean-Jacques.

Devemos, ainda, ressaltar, na formação deste modelo de cidadão preconizado por Rousseau, mais um aspecto fundamental, qual seja: o papel da liberdade. Para nosso autor, esta não significava a possibilidade de o ser humano fazer tudo aquilo que desejasse em um momento de devaneio – pois, assim agindo, estaria tornando-se novamente escravo, agora dos desejos –; ao contrário, a liberdade deveria controlar o delírio, pois este pode destruí-la.

Segundo Rousseau, a liberdade significa a possibilidade do indivíduo suprir, por si só e sem depender de terceiros, suas necessidades (não apenas aquelas denominadas “básicas”, mas todas: simbólicas e materiais etc.).

Ora, baseados nesta premissa, questionamos: a Escola atual instrui com esse objetivo? A Escola, de fato, pretende formar cidadãos? Nos discursos pedagógicos da atualidade, é ponto pacífico encontrarmos imensas loas à cidadania, afirmando que a Escola deve formar um cidadão crítico e atuante.

Porém, estes mesmos discursos contradizem-se, mesmo no nível teórico. Afinal de contas, a democracia é, por origem, o regime da autolimitação; o *dêmos* constitui-se no poder supremo, e contra o qual nenhum outro pode levantar-se; entretanto, a Escola não fornece qualquer limite ao cidadão do amanhã. Ainda que os regimes políticos atuais tenham poucos resquícios da democracia ateniense, o princípio, teoricamente, é o mesmo: a soberania reside no povo, o qual deve ter absoluta responsabilidade pelos atos praticados em seu nome. Contudo, a instituição Escola ensina os futuros cidadãos a diluírem esta responsabilidade; educa-os para omitirem-se; aliena-os de seu poder criador, inculcando nas mentes infante-juvenis a ideia de que não adianta lutar para modificar a realidade, pois esta sempre foi assim, e, portanto, é imutável.

Referências bibliográficas

- ARENDETT, Hannah. *Da Revolução*. 2ª ed., São Paulo: Ática, 1990.
- _____. *A Dignidade da Política: Ensaios e Conferências*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- CASTORIADIS, Cornelius. *As Encruzilhadas do Labirinto, v. 2: Os Domínios do Homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *As Encruzilhadas do Labirinto, v. 3: O Mundo Fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CONDORCET, Marquês de. *Condorcet: Escritos sobre a Instrução Pública*. São Paulo: Autores Associados, 2010.
- FALCON, Francisco José Calazans. *Illuminismo*. 3ª edição, São Paulo: Ática, 1991.
- HOBBSAWM, Eric J. *A Era das Revoluções – 1789/1848*. 8ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. *Ecos da Marselhesa: dois séculos revêem a Revolução Francesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- HUNT, Lynn. “Revolução Francesa e Vida Privada”. In: PERROT, Michelle (org.). *História da Vida Privada, v. 4: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial*. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MICHELET, Jules. *História da Revolução Francesa: Da Queda da Bastilha à Festa da Federação*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- PLATÃO. *Protágoras e Crítone*. s. l. [Portugal]: Inquérito, s.d.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SAINT JUST, Louis Antoine Léon. *O Espírito da Revolução e da Constituição na França*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1989.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Multieducação: Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro, s. e., 1996.
- VALLE, Lilian do. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.
- VOVELLE, Michel. *Imagens e Imaginário na História – Fantasmas e Certezas nas Mentalidades desde a Idade Média até o Século XX*. São Paulo: Ática, 1997.

A cidadania na cidade e a nova cultura política

JOAQUIM HUMBERTO COELHO DE OLIVEIRA¹

Introdução

Os fenômenos se solidificam quando os seus percursos de construção tornam-se imperceptíveis e dessa forma indefinidamente repetidos. Assim ocorre com o fenômeno urbano e suas implicações nas mobilizações individuais em conexão com a dimensão pública. Roteirizou-se, a partir de uma *epistême* montada em torno da *Teoria Crítica*, que nas dimensões urbanas, promissoras do individualismo moderno dialeticamente uniformizado pelo mercado e pela indústria cultural, estariam sendo edificadas vidas apáticas, cada vez mais desinteressadas das questões voltadas para o espaço público.

Mas esses efeitos podem ser redimensionados, acionando-se outros caminhos ou métodos. Sob a análise da nova cultura política, é possível tanto mostrar a recalcitrância daquela realidade urbana em adaptar-se inteiramente a um único modelo de ordenação ou esquema interpretativo, quanto expor novas conexões que estavam imersas e silentes.

Para tratar do tema, vamos pontuar a relação entre a cidade, cidadania e a “nova cultura política”, demonstrando o valor do transdisciplinar na construção do pensamento filosófico.

¹ Doutor em Filosofia pela PUC/RJ; professor do Programa de Mestrado em Letras e Ciências Humanas e da Graduação da UNIGRANRIO, e da Graduação da UNIFESO.

A cidadania na cidade em análise

O espaço não é uma pura trama construída por conceitos abstratos, nem tampouco uma realidade do mundo físico pronta para ser analisada. Ao contrário, ele e a distância são dados sociais que variam com a velocidade (BAUMAN, 2012). Por isso, há uma conexão íntima entre a velocidade das viagens e a coesão social, que nos permite equacioná-la da seguinte maneira: quanto mais lentos os deslocamentos espaciais mais a coesão depende da biologia humana, quer dizer, do alcance da nossa extensão corpórea. Essa dependência está fortemente enraizada nas sociedades tradicionais, com seus espaços comunais, delimitados e controlados por esses limites, presentes em expressões como “o olho no olho”, “face a face”, “corpo a corpo”.

As grandes navegações da era moderna levam esses limites espaciais para muito além dos nossos sentidos, exigindo coordenadas globais para a organização do espaço humano. As regras de coesão biológica da comunidade são substituídas por regras mais incorpóreas e formais, próprias da administração racional, supralocal, rígida e permanente dos Estados nacionais.

Hoje, estamos vivenciando os efeitos do desalinhamento dos eixos dessa dimensão espaço-social com a emergência das sociedades hipermodernas do ciberespaço, onde o encontro do urbano com as novas tecnologias de informação e comunicação reformatam os elos espaciais de convivência com a conquista da simultaneidade no tempo – como no caso da “cultura contemporânea do apartamento”, que gira em torno de aparatos egotécnicos como o telefone, que ao mesmo tempo em que o “priva da unidade do lugar”, “o insere na rede de vizinhanças virtuais” (SLOTTERDIJK 2006, p. 453). Nesse sentido, pouca diferença do telefone para a internet, que seria apenas a sua continuação “com meios visuais” (*Idem*, p. 454).

E sendo as cidades espaços habitados, elas se direcionam e se ajustam a essas transformações que se sucedem na história. E nessas inflexões das fisionomias urbanas, são também esculpidas novas subjetividades, que tanto se manifestam nas atitudes comportamentais individuais quanto nas coletivas. Por isso, nas cidades podem se

desenvolver determinadas emoções, em consonância com regras que lhe são próprias, e que conferem ao sentimento uma expressão social. As emoções seriam, portanto, uma experiência cultural e não biológica. Até mesmo para a “solidão há ‘regras’ socialmente definidas para que o sujeito possa sentir-se só” (REZENDE, 2010, p. 63). Jovens sentindo-se sós, sábado à noite nos grandes centros urbanos, receberiam o reconhecimento social desta emoção. E o contrário, se por acaso sentirem-se bem.

Outra evidência dessa observação antropológica das emoções pode ser obtida com a sobreposição do estudo de Simmel (1987) ao de Bauman (2012). A vida comunitária, a vida na pequena cidade descansa mais sobre “relacionamentos profundamente sentidos e emocionais” (SIMMEL, 1987, p. 12), enquanto os intensos estímulos sensoriais da vida metropolitana requerem uma vida psíquica controlada pela intelectualidade. A formalidade, destacada na coesão social moderna e na sua administração burocrática, é identificada “na exatidão calculista da vida prática, que o dinheiro criou” (*Idem*, p. 14). A experimentação de fortes estímulos contrastantes, realinhados segura e economicamente pela dinâmica intelectual, é também responsável pela atitude “*blasé*”, que consiste “no embotamento do poder de discriminar. [...] [Com isso], as próprias coisas são experimentadas como destituídas de substância. Elas aparecem à pessoa *blasé* num tom uniformemente plano e fosco [...]” (*Idem*, p. 16).

Essa disposição da *psique* do homem urbano para administrar os excessos de estímulos da cidade, que ao extremo o investem do ar “*blasé*”, também vai direcioná-lo para o trato com as diversidades culturais, através de clichês que lhe aumentam a sensação de menos confusão e mais segurança:

Roland Barthes foi o primeiro a chamar atenção para esse nexos; ele referiu-se ao “repertório de imagens” que as pessoas usam quando se veem diante dos estranhos. Em cenários complexos ou familiares, o indivíduo tende a classificar o que vê de acordo com as categorias simples e genéricas, baseadas em estereótipos sociais. Um branco que depare com um negro ou um árabe na rua registra a ameaça e

desvia os olhos. Barthes observou que o julgamento é instantâneo e o resultado surpreendente: os poderes classificatórios do repertório de imagens leva o indivíduo a fechar-se inteiramente. Confrontado com a diferença, ele assume uma atitude passiva. (SENNETT, 1997, p. 295)

Em outras abordagens mais clássicas dos fundadores da sociologia urbana, como as de Weber (1987), e as dos fundadores da Escola de Chicago, Robert Ezra Park (1987) e Louis Wirth (1987), as cidades também são analisadas a partir das múltiplas e concorrentes experiências vivenciadas pelos seus moradores, com efeitos diversos sobre as suas vidas vividas nas esferas privada e pública.

Em todas essas análises, e nas que serão apresentadas posteriormente, é importante sempre destacar como elas insistem em relacionar as formas de vida da sociedade urbana com o comportamento, a sensibilidade e valores dos indivíduos que se relacionam nesse domínio. Essa interação do espaço geográfico concreto com o espaço social de relação pode ser ilustrada com a importância cada vez maior da mobilidade no dia a dia das cidades modernas. As técnicas de mobilidade reais ou virtuais assumem cada vez mais importância para a vida dos *urbanitas*, e correspondem no espaço social de relações às intensas mobilidades que afetam as relações profissionais, as afetivas e também as escolhas de orientações sexuais (CABRAL, SILVA e SARAIVA, 2008, p. 27).

E como a mobilidade integra e modifica cada vez mais as cidades, é preciso também incorporar essa dimensão nas experiências urbanas de política e seus efeitos sobre as modalidades de exercício da cidadania. Alertando, principalmente, para aquelas que na sua prática moldam-se pelos elementos menos resistentes à mobilidade, que são, portanto, mais fluidas, flexíveis, eventuais, sendo, por essas qualidades, identificadas com o sugestivo nome de automobilização (*Idem*).²

² “Com a importante exceção de Robert Putnam (2000), a literatura corrente tem tido pouco a dizer sobre os efeitos positivos e negativos que a vida metropolitana possa exercer sobre o exercício efetivo da cidadania, assim como sobre as suas modalidades específicas.” (Cabral, Silva, Saraiva, 2008, p. 214)

Em tom crítico e negativo, Adorno e Horkheimer (1985), durante o seu exílio americano do nazismo alemão, contrastando o que observam no *sprawl* de Los Angeles – paisagens homogêneas, vias expressas para automóveis, habitações unifamiliares –, com a vida berlinense anterior à ascensão de Hitler – promovida por encontros cosmopolitas em cafés, praças e passeios públicos –, deduzem daquele modelo de organização urbana tanto a anomia social como a apatia política.

Os antigos prédios dos centros urbanos, acompanhados por suas ruas, cafés e passeios públicos, agenciadores estimulantes da vida pública e cosmopolita, que tanto impressionaram Simmel (1967) e Benjamin (1985), assumem a aparência de cortiços. Enquanto isso, nas periferias do subúrbio, junto aos edifícios que celebram em sua grandiosidade as riquezas da vida empresarial, projetam-se as sombrias construções residenciais. Engenhosamente projetados como propaganda da liberdade individual moderna, esses “pequenos apartamentos higiênicos” transformam-se em atores de uma trama dialética que soturnamente intensifica a submissão dos seus habitantes ao princípio do capital e da cultura de massa.

Do mesmo modo que os moradores são enviados para os centros, como produtores e consumidores, em busca de trabalho e diversão, assim também as células habitacionais cristalizam-se em complexos densos e bem organizados. A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 99)

Os cenários modernos das grandes aglomerações urbanas resultam, portanto, das suas intensas conexões com os componentes técnico-industriais, propensos às encenações dos eventos promovidos pela indústria cultural e pela racionalidade instrumental da dominação.

Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia (*Idem*, p. 100).

Esses novos artefatos, carro e cinema, enfileirados com as bombas, só seriam capazes de conectar-nos com a destruição alienante. O rádio, que também aparece elencado nessa sequência, é visto como um instrumento perverso-democrático, que impõe igualmente a todos os ouvintes a mesma programação – ao contrário do telefone, um aparelho liberal que garante aos seus participantes a condição de sujeitos. Interessante observar que o texto liga a cidade, de forma híbrida, à sociedade e à tecnologia. Mas nessa operação teórica, as técnicas são contorcidas para ajustarem-se ao plano ideológico que, em outras análises aqui indicadas, pulularão desses bem delineados limites.

Iniciava-se assim, nos subúrbios americanos, um estilo de vida em ampla expansão para outras paisagens urbanas, voltado para o individualismo moderno dialeticamente uniformizado pelo mercado e pela indústria cultural.

Essa mesma paisagem suburbana americana faz parte do modelo de análise das cidades como configurações das vivências corporais (SENNETT, 1997). E desse modo performadas, as *urbes* modernas prometem levar a cabo as garantias de convivência segura previstas por Simmel, anestesiando as nossas experiências sensoriais para todo e qualquer desconforto. Esses dispositivos anestésicos manifestam-se nos deslocamentos automóveis entre o subúrbio e o centro urbano. A circulação veloz, por esses espaços regulares e intermitentes vazios, reduz o contato físico com o ambiente externo e autoriza uma economia de movimentos aos seus passageiros (SENNETT, 1997, p. 295).

Como a “compaixão cívica provém do estímulo produzido por nossa carência, e não pela total boa vontade ou retidão política” (*Idem*, p. 300), as externalidades negativas das *urbes* modernas oferecem subjetividades individualistas deficientes de cidadania.

Esse pretensão estado refratário, ocasionado pela vida urbana, ou melhor, suburbana americana, entra em conflito com os novos

ambientes de trabalho, intensamente estimulantes com suas atmosferas de constante exigência criativa e de alta instabilidade competitiva. E para esse caso, a recomendação teórica se volta para uma nova cultura, para a “cultura do novo capitalismo”, retomando uma proteção, que no caso da análise anterior sobre os subúrbios, foi considerada como redutora e negativa. Esses estímulos excessivos do novo mundo do trabalho estariam comprometendo a nossa narrativa de vida que nos identificaria e significaria no tempo; o sentido próprio de utilidade, que nos fragiliza na proporção que são demandadas, ininterruptamente, novas competências, e, finalmente, o senso de dedicação persistente e envolvente exigidas nas atividades que requerem uma lenta e gradual formação, ao estilo artesanal

Alcança-se, portanto, com aquele modelo de ordenação da cidade a partir das sensações do corpo os mesmos resultados do modelo que a organizou a partir da razão instrumental e técnica.

A nova cultura política

Então, tomando como base essas análises psicossociais sobre os moradores dos subúrbios americanos, com vestígios mais ou menos parecidos em outras paragens, europeias e nacionais, estaríamos prontos a afirmar que eles estão muito mais envolvidos e preocupados com suas articulações pessoais do que com as suas redes locais. Estariam, satisfatoriamente, ocupando o que podem do seu tempo para conquistar as condições necessárias para usufruir ao máximo dos valores próprios da sociedade de consumo e da indústria cultural. E como poderia ser de outro modo, já que esses moradores das periferias americanas estão distanciados por estradas automóveis dos estímulos dos grandes centros. Somente os cidadãos privilegiados desses centros urbanos, movimentando-se diariamente por suas ruas, e frequentando seus cafés, praças e casas de espetáculo, surpreendidos pelos mais inesperados e diversificados encontros, lucrariam com seu capital social e poderiam reinvesti-lo, de pronto, na expansão da sua cultura política.

Não é demais salientar a mítica imaginação que sempre acompanha as projeções da atividade política nos espaços públicos. As cidades-estados da Grécia antiga, muito mais próximas da sociedade comunal do que da urbe moderna, alimentaram o arquétipo da vida pública e participativa. Ideal normativo que convive contraditoriamente com análises que creditam o sucesso daquela experiência política a fatores que diferem da participação direta e ampla da sua comunidade. Os reais motivos daquele sucesso seriam o seu eficiente sistema de comunicação, assembleias, praças e teatros, que criavam, difundiam e consolidavam valores e práticas comuns a todos, aumentando a coesão social; além disso, outro motivo apontado para essa bem sucedida experiência é a instituição da prática de divisão e exclusão entre cidadãos e não cidadãos, que selecionava, entre os áureos séculos V e IV, dentre 300 mil habitantes, apenas 40 mil cidadãos (CABRAL, SILVA e SARAIVA, 2008, p. 80-81).

O mesmo recurso mítico e imaginário também é adotado na representação das cidades modernas como exemplo da sadia vida pública. Nesses espaços urbanos, com ruas, avenidas, cafés, teatros e passeios, com alta densidade populacional e crescente impessoalidade, o que para o modelo imaginário de cidade-estado eram elementos desagregadores, se desenvolveriam, a partir de então, as dimensões ideais para o exercício de práticas públicas. Porém, nada melhor do que a seguinte citação, para quebrar o imediato encanto dessas idealizações, que associam o ritmo frenético dos centros urbanos com mobilização política, como se uma efervescência motivasse a outra.

Se poucas dúvidas há de que é nas zonas mais densas do centro que o urbanita tem possibilidades de sentir maior diversidade à sua volta, parece-me ingênuo concluir que o simples contato entre estranhos em praças, jardins, cafés ou automóveis resulte numa cultura política mais virtuosa (AMIN e THRIFT, 2002, *apud* CABRAL, SILVA e SARAIVA, 2008, p. 80-81)

Entretanto ainda é comum, nos dias atuais, encontrar na literatura que analisa os estímulos produzidos pela própria vivência

urbana, no sentido de pressionar o indivíduo para se conectar com o espaço da cidade, teorias que integram nas suas análises a mesma conexão que funciona nesses esquemas imaginários. Por exemplo, é creditada à desintegração do capital social americano, que caminha junto com a tendência de “periferização das grandes metrópoles, *urban sprawl* ou dispersão urbana”, a crescente e preocupante onda de desinteresse do americano pelo mais difundido meio de participação da democracia representativa, ou seja, as eleições partidárias (PUTNAM, 2000, *apud* CABRAL, SILVA, e SARAIVA, p. 273).

O efeito negativo do *sprawl* sobre esses níveis de participação decorre de algumas características que lhe estão associadas. O *sprawl* aumenta consideravelmente o tempo que se passa em transportes públicos ou privados, acarretando na diminuição do tempo de convívio social com amigos e familiares; além disso, dele derivam enclaves urbanos socialmente mais homogêneos, refletindo na diminuição dos interesses conectivos com ambientes externos e diferenciados, seja pelos meios tradicionais das associações voluntárias, seja pelos mais inovadores ligados às novas tecnologias.

Com esse aparente desinteresse pela dimensão pública, compareceu às urnas eleitorais, no ano de 2002, o morador da Área Metropolitana de Lisboa (AML), efeito *sprawl* da cidade de Lisboa, que contabilizou o alto índice de 40% de abstenção, contra 25% no resto do país. E, novamente, o efeito do *urban sprawl* lusitano pode ser imediatamente responsabilizado por esses resultados, que rebaixaram o morador metropolitano na escala da cidadania.

Mas, tanto no caso da suburbanização americana quanto no da portuguesa, a vida metropolitana, e seu aparente desinteresse pela vida pública, pode transparecer menos conformado com estilo de vida enaltecido junto com o “triunfo da terapêutica”. O que significaria a volta do indivíduo para si próprio, cercado-se de cuidados e questionamentos, ao modo de uma constante sessão de terapia. Supostamente, resplandeceriam, nesses novos ambientes de convivência, espalhados ao redor dos centros, valores, tanto morais quanto políticos, que garantissem, em primeiro lugar, os ideais de autorrealização

próprios da cultura do narcisismo, com suas edificações em proteção às investidas das dimensões coletivas (TAYLOR, 2011, p. 647).³

Mas, para que essa composição teórica seja desmontada, a que nos faz cada vez mais tomar como pressuposto correto o desinteresse do morador dessas metrópoles pela sua inserção local, é preciso creditar esses déficits de participação política, coletados nessas pesquisas, ao fator identificado por “nova cultura política”.

Estará em curso nas metrópoles uma nova cultura política, associada à expansão das novas tecnologias de comunicação digital e do sistema educacional, com processos peculiares de realização, divulgação e participação, diferentes dos que organizam a cultura da política mais tradicional.

E no caso, esse seria o principal fator exógeno responsável pelo decréscimo de interesse pela representação parlamentar, e não o processo de urbanização que se afasta das formas de sociabilidade dos centros urbanos, apontadas como requisitos necessários à formação do espaço público.

Portanto, antes de constatararmos o ajuste dessas considerações teóricas com elementos coletados em pesquisas empíricas, observemos primeiro algumas características e mecanismos muito marcantes e próprios, presentes nessa nova forma de subjetivação e socialização.

Por isto, reparar no conceito de “nova cultura política” com um importante recurso analítico pode reordenar a cidade como um estimulante espaço de ativismo público. A sua operacionalidade permite dissociar a participação cívica ou cidadã em dois modelos distintos: o do associativismo e o da automobilização. O primeiro envolve um “capital social” gerado, principalmente, em práticas desenvolvidas

³ É impossível não escutar nessas análises as seguintes observações: “Cada pessoa, quando recolhida em si mesma comporta-se como se fosse perfeitamente estranha em relação ao destino de todos os demais. Os seus filhos e os seus amigos mais próximos constituem para si a totalidade da espécie humana. Quanto às suas interações com os seus concidadãos, ela pode misturar-se com eles, mas não os vê; toca-os, mas não os sente. E, se nestas condições permanecer na sua mente um sentido de família, já lá não permanece qualquer sentido de sociedade” (TOCQUEVILLE, *apud* CABRAL, SILVA e SARAIVA, 2008, p. 79).

dentro de associações formais, como partidos políticos, sindicatos, associações desportivas, culturais, de bairros, profissionais ou, até mesmo, religiosas. Já o outro, mobiliza ações em espaços menos institucionalizados e hierarquizados, com a ocorrência de intervenções pontuais e casuais, em muitas das vezes espontâneas, presentes seguintes práticas: “assinar uma petição; comprar ou não produtos por razões políticas, éticas ou ambientais; participar numa manifestação; participar num comício; contatar político ou alto funcionário do Estado; dar dinheiro ou recolher fundos para causas públicas; contactar/aparecer nos *media*; participar num fórum através da Internet”⁴ (CABRAL, SILVA e SARAIVA, 2008, p. 234).

Quando aqui se faz referência à “nova cultura política”, incluem-se práticas que não necessariamente utilizem-se das novas tecnologias de informação e comunicação. A identificação dessa cultura indexa, mais do que o meio utilizado, as práticas de mobilização contrárias aos modelos hierárquicos, com demandas pontuais, mais próximas das “coisas” do que das representações e valores ideológicos (LATOUR, 1994).

Latour (1994) aponta a incompetência, ou mesmo a impossibilidade, da modernidade operar a tão almejada separação entre os domínios natureza, como propriedade da ciência e das técnicas, e o da cultura, sob os cuidados da política. Esse insucesso revela-se, cada vez mais, pelas demandas e reivindicações políticas que incidem sobre artefatos técnicos, como uma atividade industrial poluente. Essas *coisas* ou objetos híbridos comportam-se inadequadamente segundo a nítida determinação de separação daqueles domínios. A própria cidade é um híbrido composto de redes que arregimentam fluxos infraestruturais, sociais, imaginários. Portanto, nesse sentido a alienação não proveria das técnicas que invadem o espaço urbano, mas da sua redução a um mecanismo de dominação. Por exemplo, no século XIX, as

⁴ A esses itens de automobilização podem ser opostos os de associação: pertencer a partido político; sindicato, grêmio ou associação profissional; igreja ou organismo religioso; grupo desportivo, recreativo ou cultural e outra associação voluntária. (Cabral, Silva, Saraiva, 2008, p. 234).

tecnologias empregadas nas redes de fornecimento de água, além de aplacar a sede da população a transformou em potencial cliente da companhia das águas. Essa transfiguração veio acompanhada de campanhas publicitárias de educação higiênica sobre alimentação, limpeza pessoal e combate à prostituição (CABRAL, SILVA e SARAIVA, 2008, p. 109).

São essas considerações que, por sua vez, ecoam na crítica às filosofias contratualistas e seus respectivos modos de tratar as relações políticas.

De Hobbes a Rawls, passando por Rousseau, formulam propostas sobre as formas como juntar as diferentes partes, como contratualizar as decisões, qual o seu grau de representatividade, etc. Mas do que normalmente os filósofos não tratam é dos próprios assuntos em jogo. Como afirma 'Bruno Latour', a sua 'res publica' tem uma grande falta de 'res', de coisas. (*Idem*, p. 119)

Retornando à questão de se atribuir às vidas em cidades, que guardam em si traços de Los Angeles, a responsabilidade pelo declínio público, é interessante perceber os dados da pesquisa realizada em Portugal, que inseriu nos seus inquéritos questões relacionadas a práticas típicas do perfil da nova cultura política.⁵ Verificou-se, dessa maneira, que na Área Metropolitana de Lisboa que, como os subúrbios europeus, de uma maneira em geral, guarda muita semelhança com

⁵ Em Cabral, Silva e Saraiva (2008, p. 277) são elencados sete elementos característicos da "nova cultura política": 1) modificação da dimensão clássica entre direita e esquerda; 2) separação explícita das questões sociais e econômico-fiscais; 3) maior importância para as questões sociais decorrentes da exacerbação das desigualdades socioculturais do que para as demandas econômicas; 4) crescimento paralelo do individualismo de mercado e da preocupação social; 5) questionamento do Estado de bem-estar social; 6) emergência de políticas centradas em questões-chave e ampliação da participação cidadã, por um lado, e declínio das organizações políticas hierárquicas de outro; 7) defesa fervorosa das concepções da NCP (nova cultura política) entre as sociedades menos hierárquicas e os indivíduos mais jovens, mais instruídos e os que vivem mais confortavelmente.

os americanos, há muito mais atividades associadas a interesses públicos do que no restante do país. E nesse caso, as diferenças de participação são mais significativas para mobilizações do tipo que se identifica com uma cidadania intermitente, que se pratica principalmente através da internet, e com temas que se revelam próximos da “nova cultura política” (*Idem*, p. 284).

E voltando-se mais uma vez para o território americano, a cidade de Orange Country serve como mais um exemplo de recalcitrância àquelas conclusões oferecidas por modelos teóricos que nos fazem desconsiderar e desconfiar da existência dessas práticas interativas nessas vidas urbanas. Orange Country faz parte da grande Los Angeles, “símbolo último da homogeneidade dos subúrbios californianos, reino privilegiado da vivenda unifamiliar, dos condomínios fechados, dos hipermercados e dos parques temáticos” (*Idem*, p. 126).

E surpreendentemente, em vez desses habitantes corresponderem às críticas que lhes seriam comuns, anódinos e conservadores, “revelam antes posições de maior tolerância social relativamente a minorias e maior mobilização ambiental típicas da “nova cultura política” (*Idem*, p. 126).

A suburbanização verificada nesse caso, portanto, contraria as previsões que associaram esse processo como responsável pela perda significativa de mobilização cívica, por causa da diminuição da influência dos grandes centros. Perda de cidadania que se explica pela relação entre quanto maior a homogeneidade social da comunidade, menor o nível de envolvimento cívico-político dos seus cidadãos. (OLIVIER, 1999, *apud* CABRAL, SILVA e SARAIVA, 2008, p. 101). Fórmula mais uma vez contrariada pelo que se observa em Orange Country, onde do efeito homogeneidade não decorre as consequências previstas.

Voltando-se para o Brasil

Com o alcance da mobilidade instantânea das redes digitais, a extensão mundial tende a confundir-se com o espaço de fluxo de circulação e investimentos do grande capital. Como externalidade, esse circuito

apresenta uma divisão entre grandes metrópoles modernas e áreas urbanas não metropolitanas, seguindo a tendência de que a vida será cada vez mais vivida nas cidades.

Nessa nova dinâmica de concentração e exclusão econômica, inclui-se o Brasil, que além desse contraste vive, internamente, a tensão entre as suas culturas políticas e os seus respectivos valores. Presencia-se, nessa dimensão continental, a tensa transição da tradição para a modernidade. Portanto, dos valores modernos, suspensos sobre o “igualitarismo processual e o individualismo competitivo, difundidos pela globalização, universalização do ensino público e cultura dos direitos de cidadania, com os da sociedade relacional e personalizada, onde se apresentam as inversões entre os polos públicos e privados” (*Idem*, p. 276).

Sobre esse terreno geográfico e socialmente desigual e contraditório, ainda se assentariam os valores da “nova cultura política”, teoricamente associados à transição posterior, ou seja, aquela que opera sobre os valores da modernidade, “com ênfase na defesa dos direitos individuais, na maior tolerância para diferentes padrões de comportamento, na abertura para experimentação no plano individual, no menor grau de subordinação às normas preconizadas pelo Estado, via de regra acompanhadas de certo conservadorismo no nível de políticas econômicas” (*Idem*, p. 276).

Dessa forma, nas sociedades brasileiras, passagens inacabadas de uma transição estariam sendo engolidas por uma nova onda, com particularidades bem marcantes e sensíveis a fatores ignorados nas dinâmicas culturais anteriores. Essa “nova cultura política”, dimensionada nas expansões urbanas para além dos tradicionais centros, está intensamente envolvida com a temática da mobilização, física e social, e alinhada

[...] à juventude e à evidência das mulheres, mas dissociada da classe social e do nível de escolaridade, esta modalidade de representação política revela-se mais sofisticada e seletiva do que as anteriores formas de exercício da cidadania, com se depreende do fato de o fator com maior

peso na automobilização ser a “mobilização cognitiva”, por sua vez ausente do associativismo, o qual mantém por seu turno, uma relação paradoxalmente positiva com a maior orientação religiosa dos inquiridos e a sua maior inclinação para a esquerda. (*Idem*, p. 238)

A mesma metodologia de pesquisa aplicada em Portugal foi desenvolvida no Brasil (*Idem*, p. 283). E o que ficou constatado foi um desinteresse maior, pelas práticas utilizadas no modelo político tradicional, nas áreas metropolitanas do que nas não-metropolitanas; chegando a diferença à metade. Poder-se-ia empregar o modelo de análise que leria esses dados como parte dos efeitos negativos das cidades sobre a mobilidade política dos seus habitantes. Mas, ao mesmo tempo, o questionário aplicado revela índices bem mais elevados, para as áreas metropolitanas, para as atividades com viés público, relacionadas aos quesitos próprios da “nova cultura política”. O que pode indicar que o indivíduo da novas metrópoles, conectados a vários aparatos tecnológicos e pouco estimulado pelos circuitos do espaço público, como se supunha acontecer nos antigos centros urbanos, não se alienou totalmente do seu entorno de convivência comum.

Concluindo (...)

A vida urbana, com inúmeros espaços para contatos e incessantes e variados estímulos, que tanto chamou e provocou a atenção de Simmel (1967) e Benjamin (1985), recua para dar passagem a uma outra, onde se anunciam os seus espaços próprios de intimidade; os lares; os carros, os *shoppings*, os ambientes virtuais etc.; na qual se transita, com mais frequência, por meios isolados do exterior e por cenários mais monótonos, com faixas de espaços vazios entre as suas construções. Dessa vida, não são poucas as etnografias urbanas que reforçam, em todos os sentidos, privado e público, os seus fracassos; quem sabe, dessa forma, ignorando os seus mais fiéis atores sociais:

Por isso, talvez apenas os jovens habituados aos seus jogos de *Playstation*, onde os níveis se sucedem uns aos outros sem qualquer inter-relação, se orientem sem dificuldades na sequência de fábricas, bairros degradados, armazéns, *stands* de automóveis, espaços vazios, Mc Donald's, Tagus Park, Oeiras Park e Parque dos Poetas (CABRAL, SILVA e SARAIVA, 2008, p. 238).

Por esses novos cenários urbanos, se orientam com mais facilidade percepções e sensibilidades jovens e femininas. Acompanhados desses elementos geográficos – filmados nessa sequência de imagens: fábricas, bairros degradados, armazéns, *stands* de automóveis, espaços vazios –, surgem novos espaços sociais de relação, cujas coordenadas são dadas pela “nova cultura política”. Os seus navegadores mais ambientados são jovens que empregam, em suas vidas diárias, técnicas digitais para se conectarem com espaços de fluxo e de lugar, e que, ambientados na narrativa própria dos *games*, não percebem a fragmentação e a descontinuidade como falta de sentido. E, quando utilizam a dimensão física do espaço público, o fazem “menos pela argumentação racional do que pelo símbolo, ou pela simples imagem, a fim de darem visibilidade à sua contestação de concepções dominantes e exclusivistas do alcance, conteúdo e formas aceitáveis do exercício da cidadania” (*Idem*, p. 105).

A orientação por esses espaços requererá dos navegadores, dos que foram habilitados numa e para outra cartografia urbana, um novo aprendizado. Aquele, oriundo da sua antiga educação, que não será descartado, pois continuará a servi-lo para a orientação por outros lugares, quem sabe, poderá servir a novos interessados, que, sem dúvida, são constituídos por um agudo senso de experimentação.

E o excesso de desânimo e pessimismo teórico, em relação aos estímulos públicos nessas condições antecipadas como inóspitas, é enfrentado na questão sobre a possibilidade de pensarmos a sociedade quando a “proposição ‘cada um é uma ilha’ se torna de fato quase verdadeira nas metrópoles modernas para a maioria da população” (SLOTTERDIJK, 2006, p. 459). Se, por acaso, soa como uma má

notícia para os que almejam “superar os indivíduos em coletivos precedentes ou constituídos intencionalmente”, vibrará diferente para os que percebem que essas ilhas de “indivíduos instalados consigo mesmos” estão conectadas em redes e são “conjuntos como espumas [...] compactos de conglomerados de vida co-isoladas ou alianças [...] maior que os arquipélagos [...], mas menores que as massas” (SLOTERDIJK, 2006, p. 460).

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. In: KOTHE, Flávio (org.). *Walter Benjamin*. São Paulo: Ática, 1985.
- CABRAL, Manuel Villaverde; SILVA, Filipe Carreira da; SARAIVA, Tiago (org.). *Cidade e Cidadania*. Governança urbana e participação cidadã em perspectiva comparada. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. 2008.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras.1994.
- PARK, Robert. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In VELHO, Otávio Guilherme (org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- PUTNAM, Robert. *Bowling alone*. The Collapse and Revival of American Community. Nova Iorque: Simon & Schuster, 2000.
- REZENDE, Cláudia Barcellos; COELHO, Maria Claudia. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2010.
- SENNET, Richard. Carne e pedra. *O corpo e a cidade na civilização ocidental*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio (org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987, p. 13-28.
- SLOTERDIJK, Peter. Esferas III. Espumas: Esferologia plural. Madrid: Ediciones Siruela, 2006.

- TAYLOR, Charles. *As fontes do Self*. A construção de identidade moderna. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- WEBER, Max. Conceito e categorias da cidade. In: VELHO, Otávio Guilherme (org). *O fenômeno urbano*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. In: VELHO, Otávio (org). *O fenômeno urbano*. 4.ed. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987, p. 90-113.

Mídia-educação, mediações e discursos sobre o trabalho com mídias em sala de aula: trajetórias de um professor-cineasta-pesquisador¹

DOSTOIEWSKI MARIATT DE OLIVEIRA CHAMPANGNATTE²

Introdução

Abrir um artigo sempre coloca-me em situação parecida com a de escrever a primeira linha de um roteiro de um filme. Por onde começar? O Branco! Muitas ideias! Por onde anda o fio condutor? Domingos Oliveira, cineasta brasileiro contemporâneo, define esse momento como “amedrontador”, mas dita logo uma solução para isto: “jogue-se, multiplique seus anseios e deixe vir para o papel aquilo que vier primeiro!” Parece simples. Então, sempre sigo esse caminho.

Minhas visões de cineasta e de educador (ensino fundamental, médio e graduação) trazem sempre à tona uma questão e suas múltiplas

1 Este trabalho resgata a trajetória de pesquisa do autor com relação à mídia-educação, principalmente quanto aos usos das mídias em sala de aula. Partes do texto são integrantes da dissertação de Mestrado do autor e também já integraram comunicações e trabalhos de Congressos nas áreas de Educação e Comunicação. Também se apresenta outra proposta teórico-metodológica de análise das mídias em sala de aula, a partir do discurso pedagógico.

2 Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É Professor-Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da Universidade do Grande Rio e também do Curso de Comunicação Social dessa mesma Instituição. Cineasta, formado pela UFF-RJ, roteirista e produtor executivo de filmes independentes; pesquisador das relações entre o Audiovisual e a Educação.

ramificações: como as mídias³ estão sendo utilizadas em sala de aula? Ou mesmo, que tipo de produções estão sendo feitas nas escolas abordando diversas linguagens midiáticas? São essas e outras diversas questões, que movem o meu lado pesquisador na busca de encontrar respostas e ainda mais questionamentos para tais pontos.

Venho de uma graduação em cinema em que há uma preocupação com o fazer o filme e não muito com o fato de como as pessoas se apropriam dele. Para mim, esses dois pontos têm sempre a mesma importância. Desde quando eu estava na escola reparava que alguns professores usavam filmes pra enriquecer a aula, enquanto outros os passavam somente para tapar buracos. Ainda quando era estudante, entrei em contato com a TV Escola e depois utilizei seus diversos programas em minhas aulas: como professor de biologia, aos dezoito anos, buscava trabalhar documentários e filmes relacionados aos temas de minha disciplina. Logo fui estudar cinema e aquele ponto intrigante do uso de mídias em sala de aula continuou comigo.

Durante a graduação em cinema, comecei a estudar Martín-Barbero e a Teoria latino-americana das mediações,⁴ assim como conheci a obra de Marcos Napolitano intitulada *Como fazer cinema em sala de aula*. A partir desses estudos, que ocorreram fora do âmbito das disciplinas da graduação, as relações entre mídia e educação ficaram mais fortes para mim. E não só a educação na escola, propriamente dita, mas em todos os âmbitos que circundam o indivíduo.

3 Neste trabalho, o termo novas mídias audiovisuais, tanto como somente mídias audiovisuais, mídias, novas tecnologias, tecnologias e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) abrangem o que se refere à Internet, Televisão, Vídeo/DVD; esse recorte é baseado nas intervenções governamentais nas escolas com o Proinfo, TV Escola, DVD Escola e iniciativas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E referenciando-se na definição dada por Lev Manovich (2005, p. 27) de que “as novas mídias ocupam-se de objetos e paradigmas culturais”. E na definição apontada por Belloni (2005, p. 21) “as TIC são o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas.”

4 A mediação trata da relação e intervenção humana em processos de produção e circulação de formas simbólicas. Constitui a relação entre mídias e seres humanos, de forma dialética (OROFINO, 2005)

Os meus primeiros trabalhos em pesquisa foram realizados a partir do desenvolvimento de filmes. Partindo da teoria das mediações, construí três ficções em que a mídia fora colocada como incitadora dos acontecimentos: *Epifania de mamãe*, que questiona o papel de mãe abordado pela mídia; *Dia de madame*, que trata dos programas de TV assistencialistas e como esses influenciam a vida das pessoas e *Desassossego*, que aborda o destino de uma família que decide ficar alheia aos acontecimentos mundanos.

Partindo também de princípios da teoria das mediações, realizei dois documentários que, além de discutir mídia, também discutem a questão de gênero: *Meninas*, documentário sobre *drag-queens* cariocas e seus cotidianos; e *Primaveras*, sobre duas travestis na terceira idade.

Várias experiências de exibições dos meus filmes e suas apropriações foram registradas em escolas, faculdades e em diversos festivais de cinema, porém, não são registros feitos academicamente através de pesquisas científicas. Mas, tais registros, serviram como estímulo na busca de tornar minhas observações estudos científicos, com metodologia e referenciais teóricos adequados. A partir disso, surgiu a ideia de fazer mestrado.

No mestrado, o primeiro fator a se decidir foi que público pesquisar. Não tive a mínima dúvida ao escolher as escolas públicas, onde tive minhas primeiras experiências como professor, e por me preocupar com a educação pública de uma forma em geral. O segundo fator foi o que pesquisar, delimitar o campo de estudo. Para o mestrado propus uma pesquisa⁵ sobre como os professores utilizam as mídias, implantadas por políticas governamentais, em sala de aula. Partindo, então, de dois objetivos principais, investiguei como os professores utilizavam as mídias, quando e para que finalidade, e de que maneira as mediações ocorriam a partir de seus usos.

Paralelo a esse estudo, foi realizada outra pesquisa que tinha como objetivo principal investigar a formação de professores de

5 Dissertação de Mestrado intitulada: *Possibilidades de usos e mediações das mídias em sala de aula*. Orientada pela Prof. Dra. Lina Nunes e defendida em fevereiro de 2009, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

escolas públicas para o trabalho com a internet em sala de aula.⁶ E como objetivo específico, o estudo sobre as políticas de incentivo e de formação de professores para a informática na escola. Esse estudo, além de sua finalidade própria, serviu de complemento para a pesquisa principal de meu mestrado.

As duas pesquisas tiveram como sujeitos professores de três escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Quanto à primeira pesquisa, partindo de um estudo quanti-qualitativo, inicialmente foram feitas pesquisas estruturais, referentes ao número de mídias na escola em condições de uso, números de alunos e professores que as utilizavam. Somando-se o período exploratório, foram cerca de seis meses de presença nas escolas, no mínimo três vezes por semana. A partir disso, construí diversos diários de observações e fiz entrevistas semiestruturadas com os professores sobre os seus trabalhos com as mídias.

Com os dados coletados em mãos, foi feita a análise de conteúdo, modalidade temática, em que emergiram temas e subtemas analisados a partir do referencial teórico escolhido (BARDIN, 2003).

Com a análise dos dados, constatei que a maioria dos professores achava importante o uso das mídias em sala de aula, atribuindo à mídia o fato de a mesma aproximar o aluno da realidade. Paralelo a esse dado, o tipo de uso que mais predominou em sala de aula foi o da mídia como ilustrativo, tanto do vídeo como da internet. Sendo pouco verificados usos como sensibilização e como construção cooperativa, usos esses em que o professor faz um trabalho mais articulado envolvendo a mídia em diferentes fases de um conteúdo (MORAN, 2007).

Quanto às mediações, verifiquei que a maioria dos professores considerava que a presença das mídias em sala de aula promovia um aumento das mediações nas relações professor-aluno e aluno-conteúdo. Paralelo a isso, notei que quando os professores trabalhavam as mídias somente como ilustrativas, poucas mediações aconteciam.

6 Pesquisa intitulada: “Desafios na formação do professor diante da inclusão social/digital de alunos da educação básica”. Prof. Dr^a Lina Nunes, Colaboração: Dostoiewski Mariatt

Nestes casos prevalecia a mediação institucional, professor-aluno. Verifiquei também que, no trabalho dos professores com as mídias de forma mais aprofundada, houve diversas mediações tanto professor-aluno, aluno-mídia e aluno-aluno (OROZCO, 1991).

Articulando esses dados com outros pontos, tais como estrutura física das escolas, formação dos professores para o trabalho com mídias e políticas públicas nessa área, concluí que o uso das mídias pelos professores ainda é precário perante as diversas possibilidades que elas oferecem para o trabalho em sala de aula. Os professores consideram importante o uso da mídia, mas não o fazem de maneira a extrair delas o que elas podem oferecer para o trabalho pedagógico.

É válido destacar que alguns professores chegaram até a realizar vídeos com os alunos. Inicialmente, foi passado a eles um tema para que desenvolvessem uma história. Em um dos casos, foram os duzentos anos da chegada da família real ao Brasil. Os alunos criaram histórias e confeccionaram bonecos para representar os personagens. O professor apenas orientou o trabalho e deu certa liberdade às histórias criadas, a única exigência era que se passassem na época trabalhada. Após a confecção dos bonecos, os alunos partiram para a construção dos cenários e depois foram para as filmagens, utilizando uma câmera VHS da escola. O professor avaliou o trabalho como muito produtivo para a disciplina, pois o fato dos alunos terem que criar as histórias fez com os mesmos se interessassem mais pelos acontecimentos da época. Não só pelos fatos históricos em si, mas também pelo modo como as pessoas se vestiam, o que comiam, quais eram seus hábitos e cotidianos.

Nessa perspectiva, houve também uma atividade que envolveu a construção de textos para internet. Os alunos fizeram pesquisas na web sobre poluição dos rios e postaram, em seus *orkuts* e em alguns blogs, as informações que encontraram, elaborando um novo texto. O professor avaliou o trabalho como uma nova maneira de se fazer redação, muito mais empolgante e mais participativa, pois os alunos produziam textos também comentando os textos dos outros.

Tanto no trabalho de construção do vídeo quanto no de construção de textos para a internet, observei várias mediações nas relações

em sala de aula a partir da mídia. Tais como aluno-aluno, aluno-conteúdo, aluno-conteúdo-aluno, professor-conteúdo-aluno, aluno-conteúdo-professor. Fatores positivos e relevantes frente aos posicionamentos apenas ilustrativos perante as mídias que resultavam em mediações únicas, professor-aluno.

Quanto às estruturas físicas das escolas, observei que elas possuíam câmeras de vídeo, câmeras fotográficas e gravadores de áudio. Além disso, diversos alunos e professores possuíam celulares com câmeras digitais de vídeo e gravadores de áudio. Com isso e com todas as observações feitas, pude concluir que as mídias estão, fisicamente, cada vez mais presentes na vida dos alunos e professores, e que faltam iniciativas para se aproveitar mais o uso desses recursos em sala de aula.

Tais conclusões foram embasadas, como já dito, em referenciais teóricos de mediações, formação de professores e mídia-educação. Nos próximos tópicos, passo para o aprofundamento desses referenciais e para a apresentação de uma nova proposta de análise da mídia em sala de aula a partir do discurso pedagógico. Referenciais que fazem parte do meu cotidiano de pesquisador, professor e também de cineasta.

Relações intrínsecas ao trabalho com mídias em sala de aula

Martín-Barbero (2003) aponta que uma análise dos meios de comunicação deverá ser feita a partir de uma perspectiva cultural e social, articulando-se numa mesma teia: cultura e política; cultura e sociedade; política e sociedade; mídias, cultura e sociedade. As mediações ocorrem sobre a influência de todos os participantes de tal teia e, portanto, uma análise das mediações a partir das mídias deve também permear essa teia.

É preciso abandonar o mediacentrismo, uma vez que o sistema da mídia está perdendo parte de sua especificidade

para converter-se em elemento integrante de outros sistemas de maior envergadura, como o econômico, cultural e político. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 304)

Martín-Barbero (2003) aborda as tecnologias como meios e situa estas no âmbito das mediações, explicitando a importância do processo de transformação cultural com a influência dos meios (tecnologias). Porém, alerta que os meios não são os causadores e nem os provocadores das transformações culturais, eles apenas fazem parte do processo, assim como os indivíduos espectadores desses meios. A partir dessa proposta ele analisa as mediações na América Latina tendo a televisão como meio. Explicita que para uma análise da televisão na América Latina é necessário fazer uma pesquisa que parta das mediações, tendo não só a televisão como objeto, propriamente dito, mas tendo em vista também as construções dos espectadores referentes à televisão e ao próprio contexto político-cultural em que vivem esses espectadores. Ou seja, a pesquisa deve procurar perceber a realidade como uma teia, influenciada por diversos pontos e não apenas em relações de causa e efeito. A partir disso Martín-Barbero propõe três lugares de mediação: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural.

Com relação à cotidianidade familiar Martín-Barbero aponta que é na família que os indivíduos têm a chance de se expressar e nela têm a oportunidade de conflitar opiniões e desejos. Assim como afirma que a família não é apenas receptiva ao discurso televisivo e que a mesma inscreve as suas marcas nesse discurso.

A temporalidade social diz respeito ao tempo da cotidianidade, que é repetitivo, e a televisão se utiliza desse tempo, ao organizar o próprio tempo de sua programação, tornando-a repetitiva e cotidiana. Há uma estética da repetição que assim se parece com o cotidiano e que assim promove ainda mais uma identificação. Já com relação à competência cultural, a televisão não é vista como objeto cultural, mas sim como objeto de comunicação; isso é atribuído devido a uma visão que só vê a televisão como um jogo de interesses culturais e elemento integrador. Essa visão, considerada por Martín-Barbero como

equivocada, é utilizada por diversos autores que não veem cultura na televisão e nem que a mesma tenha a competência de apresentar cultura.

Partindo desses três lugares onde ocorrem as mediações, cotidianidade familiar, temporalidade social e competência cultural, Martín-Barbero (2004) aponta as influências dos meios de comunicação (não só a televisão) no sistema educativo.

Os meios de comunicação e as tecnologias da informação significam para a escola sobretudo um desafio cultural, que deixa visível a brecha cada dia maior entre a cultura a partir da qual os professores ensinam e aquela outra a partir da qual os alunos aprendem. Pois os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo de socialização, de dispositivos de identificação/projeção de pautas de comportamento, estilos de vida e padrões de gosto. É somente através da assunção da tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura que a escola poderá inserir-se nos processos de mudança que nossa sociedade atravessa. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 67)

A escola necessita se ambientar e interagir com a realidade dos meios de comunicação, pois os alunos fora da escola já têm contato com os meios, assim como os professores também. Os meios de comunicação precisam estar dentro da escola não só como instrumentos, isto é, não só para uso instrumental, mas para inserir a educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual (*Idem*). Nesta mesma linha, Orozco (2002) aponta a importância da comunicação, educação e novas tecnologias como uma tríade, em que a análise dessa tríade parte de dois pontos principais: um deles refere-se às novas tecnologias que devem servir à educação como uma nova linguagem e para o aproveitamento de diversas linguagens e formatos; e o outro indica que as novas tecnologias devem ser objetos de estudos, a fim de se pesquisar os seus efeitos na sociedade e nos processos

educacionais. As novas tecnologias hoje são imprescindíveis, mas também não se deve incorporá-las com um uso sem planejamento ou acrítico, como não se deve ser passivo à imposição dos modos de seus usos.

A respeito das mediações referentes às novas tecnologias, Orozco (1991) aponta quatro múltiplas possibilidades de mediações: individual, situacional, institucional e vídeo-tecnológica. A mediação individual refere-se ao que cada indivíduo traz consigo, ou seja, algo bastante subjetivo que se refere à idade, classe social, religião, dentre outras características que o indivíduo possui e que influenciam em sua maneira de ver a realidade. A mediação situacional considera os lugares onde ocorrem as mediações, seja no ambiente familiar, na rua, na escola. A mediação institucional abarca questões referentes às estruturas sociais nas quais ocorrem às mediações, tais como igreja, família e escola também; porém esta mediação fala dessas estruturas sociais não só como pano de fundo para as mediações, mas também como estrutura repleta de influência, não só como cenário das mediações. A mediação vídeo-tecnológica refere-se às mediações que ocorrem entre indivíduos e as tecnologias.

Apesar de apresentar uma classificação referente às mediações, o próprio autor aponta que as mesmas ocorrem simultaneamente e que a sua tipologia é para facilitar o entendimento do processo de mediação. Referente a essa classificação, Orozco (*Idem*) aponta para uma classificação específica de mediações que seria a mediação escolar. Na mediação escolar ocorrem principalmente as mediações individual, institucional e situacional. Cada aluno, professor, coordenador, funcionário contribui individualmente (mediação individual) com suas opiniões e vivências a respeito da mídia. Com relação às mediações institucional e situacional, nota-se que na escola ocorre muito mais a situacional, pois os alunos trocam muito mais experiências e opiniões no pátio, no recreio do que em sala de aula (institucional). No caso da pesquisa apresentada na primeira parte, sobre mídias em sala de aula, as salas de aula analisadas apresentam todos os quatro tipos de mediações, devido à presença de vídeo e internet na própria sala de aula. Com essa peculiaridade, foi permitido analisar, também,

a mediação vídeo-tecnológica na escola, mas que não exclui a influência das outras mediações na compreensão da mediação professor-mídia-aluno e vice-versa.

Orofino (2005) faz uma análise conjunta das mediações a partir de Martín-Barbero e Orozco e aborda que existe um consenso entre as teorias críticas da mídia e comunicação social a respeito das teorias das mediações. Este conceito refere-se ao fato de que as teorias das mediações são aquelas que buscam “um enfoque integral dos processos de circulação e produção de sentidos” (*Idem*, 2005, p. 40). E a partir daí remete a Orozco (1991, 1999) sobre o enfoque integral da audiência. Atentando-se ao fato de que o trabalho dentro da escola com mídia deve perceber as condições de produção da mídia, os códigos que ela usa, os aspectos de recepção dessas mídias e o que a mesma influi em termos de mediação professor-aluno-professor. Assim como para se compreender essa recepção e mediação a partir das mídias deve-se considerar o contexto das escolas como plurais e diversificados. Deve-se considerar as especificidades de cada realidade para se entender os reais impactos de tal mídia na escola.

Caso se vá analisar a influência de determinada mídia dentro da escola é imprescindível entender o cotidiano, o funcionamento e o que pensam os integrantes da mesma sobre tal mídia. Ao abordar essa influência, Orofino (2005) tem como referencial principalmente as relações sociais envolvendo as mídias, não estudando apenas os processos de produção das mídias, mas, principalmente os processos de consumo e recepções dessas mídias através dos usos sociais das tecnologias; não colocando a mídia nem como determinante de processos culturais, nem como alheia aos processos sociais e culturais. O contexto sócio-histórico onde a tecnologia está inserida é primordial para seu entendimento como um todo.

Em síntese, a perspectiva dos usos sociais dos meios de comunicação investe em uma leitura sobre o fenômeno das tecnologias que tenta desnudar as relações, des-naturalizar os processos sócio-históricos que as construíram e entender as demandas sociais que pautam tais transformações. (OROFINO, 2005, p. 71)

Diante dessa conjuntura de desmembrar os processos culturais, de vê-los como processos complexos sobre influências sócio-históricas, Orofino (2005) propõe que uma análise das mídias na escola deve se pautar no estudo da realidade que rodeia a escola e também em como a escola se percebe diante da mídia. Para isso Orofino (2005) defende um trabalho de mídia-educação em sala de aula, como campo epistemológico, teórico e metodológico. A fim de gerar mudanças no dia-a-dia do trabalho em sala de aula e na escola.

O estudo da mídia-educação permeia o estudo dos usos sociais das tecnologias e também das mediações. Fantin (2006) realiza um estudo sobre mídia-educação e inicialmente aponta que “os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias, que sendo parte da cultura exercem papel de grandes mediadoras entres os sujeitos e a cultura mais ampla, modificando as interações coletivas” (FANTIN, 2006, p. 25). Essas mediações e interações coletivas a partir das mídias acontecem também na escola e devem ser percebidas e analisadas por ela. A partir disso a escola precisa construir significados perante as mídias, porém isso é dificultado devido à fragmentação das mídias e a desarticulação dos saberes dentro da escola.

A formação do educador em mídia-educação é de grande relevância para a solução de tais pontos citados e possui um caráter transversal e multidisciplinar, que envolve diversas áreas e diversas competências principalmente em termos de consciência crítica perante as mídias e o que fazer com elas. Fantin (2006) aponta que a aceitação da mídia-educação na formação dos educadores nas universidades depende das mesmas adotarem uma visão transversal e integrada das disciplinas, em vez de se continuar com o trabalho de disciplinas puras que não se interligam nos cursos de graduação. Aponta então que a inclusão da mídia-educação nas universidades depende de uma mudança cultural e principalmente de se repensar o significado de ensino-aprendizagem, pensando também na formação do educador-pesquisador. Esta afirmação vai ao encontro da própria conceitualização de mídia-educação, pois se o trabalho de mídia-educação, principalmente o da mídia na educação, passa por trabalhar com os alunos

uma postura crítica perante as mídias; nada mais coerente do que formar um educador que também tenha essa visão crítica e global da mídia-educação, que se interesse pelo tema e que seja também um participante de discussões referentes à mídia-educação.

Essa preocupação com a formação do professor perante as mídias também aparece em Belloni (2005) no que diz respeito à evolução das TIC e a integração das mesmas na educação. “Como a instituição vai lidar com esse novo desafio?” (*Idem*, p. 8). Ou seja, como aponta Barreto (2003) as tecnologias trazem desafios para o professor, que precisa se formar continuamente. Além de que a presença das TIC promovem mudanças no cotidiano de seu trabalho, alterando as formas de planejamento de aulas e no próprio desenvolvimento das mesmas. Para que tudo isso flua é interessante que o professor seja formado para trabalhar com as mídias e suas potencialidades pedagógicas, e que se desperte nele o interesse de aprender cada vez mais, pois as tecnologias se renovam numa velocidade rápida, e é interessante que o professor e a escola acompanhem esta evolução (KENSKI, 2003).

Ao abordar a preocupação com a integração da escola com as TIC, Belloni (2005) também toca em um ponto importante que se refere ao fato de que “As megatendências mais prováveis no futuro próximo apontam grandes desafios para as instituições e profissionais do campo da educação: será preciso atender cada vez mais alunos, durante mais tempo, com maior qualidade” (*Idem*, p. 8). A partir disso enumera aspectos dessas tendências tais como um maior número de alunos com uma formação cada vez maior (mais anos de estudo); a existência concomitante do ensino a distância e presencial e a transformação de papéis gerando o “professor coletivo” e o “aluno autônomo”; o desenvolvimento de professores e alunos não só receptores, mas também questionadores e criadores de tecnologias; e a mediatização do ensino-aprendizagem, com o uso ao máximo das tecnologias na educação. Perante esses aspectos que são também questões, Belloni aponta que as respostas se encontram exatamente nas TIC, mas se estiverem integradas considerando em duas dimensões indissociáveis: ferramentas pedagógicas e objeto de estudo complexo e multifacetado.

Belloni também é crítica em relação à questão de a integração das TIC com a educação, ela alerta para se evitar um “deslumbramento”, que pode levar a um uso que privilegie somente suas capacidades técnicas e não as pedagógicas em conjunto. Assim como deve-se atentar para a obrigação e emergência dada aos professores para utilizarem as tecnologias, isso pode levá-los a usá-las sem motivação, reflexão, ou mesmo preparo para incluí-las em determinados conteúdos, usando apenas pelo fato de estar usando. Mesmo porque não necessariamente esses recursos serão mais úteis ou não em determinadas situações dentro de sala de aula; o uso tem que ser pensado e programado dentro de um planejamento pedagógico. A respeito dessa relação de trabalho pedagógico e a integração com as TIC, Belloni (2005) traça um quadro relativo à produção de materiais pedagógicos e à concepção de unidades de aprendizagem relacionando o conceito de mediatizar. Inicialmente ela apresenta a definição de mediatizar

Mediatizar significa, então, codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob diversas formas, segundo o meio técnico escolhido (por exemplo, um documento impresso, um programa informático didático, ou um videograma), respeitando as “regras de arte”, isto é, as características técnicas e as peculiaridades de discurso do meio técnico” (BLANDIN, 1990 apud BELLONI, 2005, p. 26).

Após apresentar esse conceito, Belloni (2005) coloca que, do ponto de vista da produção de materiais pedagógicos e do ponto de vista da concepção de unidades de aprendizagem, mediatizar significa criar condições para que se explore ao máximo a mídia escolhida, através da construção de mensagens que permitam que o aluno possa aprender de forma independente e que possa ser autônomo diante de metodologias que permitam esse tipo de postura do aluno. Ou seja, com a utilização das mídias é viável construir metodologias de ensino em que o aluno cuide de seu próprio tempo e administre os conteúdos que irá trabalhar em determinado momento. E da mesma forma, Belloni (2005) alerta para as dificuldades de apropriação das tecnologias

na educação para bons usos pedagógicos e isso se relaciona com suas características – simulação, virtualidade e extrema diversidade de informações – que não estão familiarizadas nas escolas, principalmente por essas mesmas ainda possuírem uma educação linear, cartesiana e positivista. O novo ainda não está familiarizado e o velho vai à contramão do que esse novo apresenta, portanto somente uma mudança nas formas didáticas, nas formas de ensino-aprendizagem, permitiria uma boa recepção das TIC nas escolas.

○ discurso pedagógico: outra perspectiva a somar-se para o trabalho com mídias em sala de aula

A partir dos conceitos aprofundados no item anterior e dos estudos sobre o discurso pedagógico, Orlandi (1983)⁷ apresenta outra forma de se perceber/analisar o trabalho com mídias em sala de aula, aproximando-a dos conceitos de mediações e também trazendo novas perspectivas de análise e prática. A autora descreve e caracteriza o discurso pedagógico a partir de duas possibilidades: o discurso pedagógico autoritário e o discurso pedagógico polêmico. No primeiro caso, somente o professor tem a voz, o conhecimento e o poder de transmitir informações. No segundo caso, o professor polemizará o próprio conhecimento e também dará voz ao aluno, para que se promovam debates críticos. Nesse caminho, Orlandi aponta que as mediações em sala de aula, pelo viés do discurso pedagógico autoritário, são apenas “mediações que se sucedem em mediações provocando um deslocamento tal que se perdem de vista os elementos reais do processo ensino e aprendizagem” (*Idem*, p. 21). Ou seja, dialogando com Martin-Barbero (2003), vislumbra-se apenas a mediação professor-aluno. Já o discurso pedagógico polêmico abre espaço para infindáveis possibilidades de mediação.

⁷ A referência diz respeito a dois textos de Eni Orlandi, presentes em *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (1983): “O discurso pedagógico: a circularidade” e “Para quem é o discurso pedagógico”.

Por exemplo, quando se propõem que os alunos produzam conteúdos midiáticos na escola, aponta-se, de certa maneira, para um processo contrário ao discurso pedagógico autoritário, pois se estimula a reversibilidade (ORLANDI, 1983). O discurso não virá apenas do professor, mas também dos alunos, e não só o professor será o emissor. Além disso, os conteúdos midiáticos propostos podem ser diretamente ligados aos conteúdos que o professor estiver trabalhando no momento ou serem novas conteúdos e abordagens, a partir da liberdade que o professor dá a seus alunos na realização do trabalho. Quanto mais liberdade, mais polêmico poderá ser o discurso pedagógico.

No contexto polêmico, as mediações podem ser intensas e o professor pode problematizar diversas questões relativas ao trabalho com mídias. Desde o uso da própria mídia em sala de aula, até a uma análise crítica das informações midiáticas a que os alunos estão expostos e com as quais dialogam em seus dia-a-dia. Busca-se, portanto, com a abordagem polêmica, a construção de uma reversibilidade no discurso de sala de aula autoritário.

Há de se observar que é importante atentar para como o professor avaliará os conteúdos midiáticos produzidos pelos alunos. O professor pode alterar esses conteúdos de forma direta e autoritária, sem mediações ou diálogos, ou modificá-los de forma indireta, reagindo com apatia às produções e não alterando a dinâmica de sua aula, contribuindo para a não reversibilidade. Como também poderá assumir o papel de receptor e ver o aluno como emissor e, a partir disso, dialogar e provocar debates com eles e entre eles, estimulando a reversibilidade e diversas mediações a partir do trabalho dos alunos.

Apesar da busca dessa última possibilidade, a reversibilidade do discurso pedagógico a partir do trabalho com mídias, é válido também ressaltar que a ocorrência da reversibilidade não necessariamente tornará o discurso pedagógico polêmico, porém, pode ser um incentivo a isto. Pois seria utópico pensar que só o trabalho de produção de mídias pelos alunos pode alterar toda uma configuração de discurso pedagógico já existente dentro da sala de aula/escola. Porém, pode incitar a novas perspectivas que caminhem para o discurso polêmico.

O conceito de reversibilidade, como característica de um discurso pedagógico polêmico em contraponto a um discurso pedagógico autoritário, é de grande importância para discussões da mídia-educação, pois além de ser um referencial teórico, pode ser um incitador para práticas de pesquisas nessa área. De forma que o pesquisador pode estimular, em sala de aula, a existência da reversibilidade, não só com a atividade de produção midiática, mas através de sua própria presença no cotidiano da classe, onde poderá incentivar a participação dos alunos e a consciência dessa atitude com o professor.

Orlandi (1983) aponta que uma forma de se trabalhar o discurso pedagógico como polêmico “é deixar espaço para a existência do ouvinte como sujeito [...], construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor/professor) se colocar como ouvinte” (pág 32). O professor, ao permitir que os alunos exponham seus pontos de vista e criem de forma livre os conteúdos midiáticos, estará aceitando que eles falem e que ele seja o ouvinte. Nessa circunstância podem surgir diferentes significados, interpretações e apropriações do conteúdo dado pelo professor em sala de aula, que ele mesmo não havia pensado em trabalhar, mas que vieram de seus alunos. Ou seja, novas polissemias surgem a partir do trabalho dos alunos e do posicionamento deles como emissores.

O surgimento de novas polissemias também remete à quebra de outro ponto em que o discurso pedagógico autoritário se pauta, que é o do professor-cientista, dono do conhecimento. O professor, ao aceitar outras possibilidades de interpretações e contribuições de seus alunos, não está se colocando como o único dono do conhecimento, dono da verdade. É claro que, somente ao se realizar uma pesquisa de campo, é que realmente pode-se perceber qual posicionamento de determinado professor perante isto. Pois o professor pode até permitir a produção de mídias dos alunos e que os mesmos sejam emissores, contudo, pode ainda se colocar como dono do conhecimento, no modo como vai se apropriar do material dos alunos. Apesar dessa possibilidade, a própria situação do trabalho de produção de conteúdos midiáticos pelos alunos pode despertar no professor uma forma diferente de lidar com o que foi produzido por eles, aceitando

outros posicionamentos e pontos de vista, caminhando cada vez mais para a reversibilidade e para a prática de um discurso pedagógico polêmico.

Enfim, trazer a discussão do discurso pedagógico autoritário e do discurso pedagógico polêmico para o trabalho com mídias pode ser de grande valia para pesquisadores/professores que buscam perceber e estimular inúmeras mediações em sala de aula (aluno-aluno, aluno-professor-aluno, aluno-conteúdo midiático-aluno). Tanto quando utilizam a mídia-educação a partir de uma perspectiva instrumental, ou quando trabalham a educação para as mídias. Relacionar mídia-educação, mediações, discurso pedagógico e formação do professor pode contribuir para novas práticas pedagógicas mais críticas e participativas e novos estudos mais abrangentes sobre tais práticas.

Referências bibliográficas

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2003.
- BARRETO, R.G. (org). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. Educação para a mídia: missão urgente da escola. *Comunicação & Sociedade*, n. 17, São Bernardo do Campo: 1991.
- FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- KENSKI, V. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- MARTÍN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. (Org). *Por uma outra comunicação: Mídia, mundialização cultural e poder*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 57-86.
- _____. *Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

- MORAN, J. Como utilizar as tecnologias na escola. In: *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. São Paulo: Ed. Papirus, 2007, p. 101-111
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- OROFINO, M. I. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. – (Guia da escola cidadã; v. 12).
- OROZCO, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *Revista Comunicação e Educação*. Vol. 23. Ano VII – São Paulo: jan/abr de 2002.
- _____. Mediações escolares e familiares na recepção televisiva. *Revista Brasileira de Comunicação*. São Paulo, INTERCOM, 1991.

Lista de filmes abordados:

- Desassossego*. Dir. Dostoiewski Mariatt – Produção: Comigo Ninguém Pode Filmes, cor, 15min, Vídeo, 2008.
- Dia de madame*. Dir. Dostoiewski Mariatt – Produção: UFF-RJ, cor, 15min, Vídeo, 2007.
- Epifania de mamãe*. Dir. Dostoiewski Mariatt – Produção: UFF-RJ, cor, 1min, 16mm, 2003.
- Meninas*. Dir. Dostoiewski Mariatt – Produção: UFF-RJ, cor, 23min, Vídeo, 2005.
- Primaveras*. Dir. Dostoiewski Mariatt – Produção: Comigo Ninguém Pode Filmes, cor, 15min, Vídeo, 2008.

O ensino de história sob uma perspectiva historiográfica: o Governo Juscelino Kubitschek

ANA MARIA RIBAS¹

O caminho que escolhi [...] foi privilegiar uma reflexão – e uma proposta de discussão para essa questão – que, partindo de uma interrogação acerca do que está implícito na ideia de ‘ensino de história’, procurasse pensá-lo como parte de um uso que se procura dar, entre tantos outros, possíveis e historicamente articulados, à tarefa de escrever história. [...] Nesse sentido, pensar o ensino de história implica necessariamente, segundo meu juízo, articular escrita e ensino como parte da produção do conhecimento histórico. [...] Afirmar suas diferenças igualmente não traz como pressuposto hierarquizá-los segundo critérios de maior ou menor importância. Mas pensá-los como campos autonomizados traz enormes prejuízos para a história como campo disciplinar e de conhecimento, cujos impasses me parecem hoje claros, sintomatizados por uma percepção da falência do ensino de história, do desprestígio do papel do professor, mesmo nos espaços sagrados da academia [...].

Manoel Luiz Salgado Guimarães (2009, p. 37-38)

¹ Professora de História do Colégio Pedro II, Campus Humaitá II. Professora Supervisora da Área V do Programa de Residência Docente (Curso de Pós-Graduação lato sensu) da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Colaboradora da Área de Humanas do INEP/MEC desde 2010. Doutora em História Política pelo PPGH-UERJ. Mestre em História pelo PPGH-IFCS/UFRJ. Licenciada e Bacharel em História pela PUC-Rio.

Apresentação

Problematizando as articulações entre ensino e pesquisa, esse texto pretende abordar, ainda que sumariamente, as conexões teóricas metodológicas entre a escrita e o ensino de história a partir de um campo específico: a docência enquanto *lugar* de vivências, saberes e práticas.

Começamos aqui com o entendimento da história como campo de conhecimento e disciplinar, cujo ofício é debruçar-se sobre os seres vivos racionais e suas relações através dos tempos. Nessa ótica, o ponto de partida da nossa reflexão é mais o que os profissionais refletem, escrevem e ensinam, impulsionados pelas exigências e inquietações de *seu tempo*.

No interior da academia, os intelectuais autocolocam-se puros face à pesquisa, fechando-se, muitas vezes, em círculos especializados e resistindo a qualquer processo de socialização do saber. Se eles discursam sobre o “nós”, aparentemente incorporando o *todo*, recortam de fato um *lugar* para si próprios e suas práticas, que se destina a garantir, por meio de lealdades previamente demarcadas, a produção e circulação do conhecimento. Tal premissa evidencia que existe um relacionamento entre os profissionais e os centros geradores e difusores do saber, o qual desvela que é no jogo do domínio/interdição/mediação que se encontra também a explicação para *o vir-a-ser* ou *o existir* do trabalho docente.

O exercício da docência, enquanto práxis, se constrói por meio de discursos/narrativas – escritos, orais, imagéticos, qual seja – que, na intersecção com o saber propriamente historiográfico, são continuamente (re)elaborados e (re)traduzidos pelos professores. Isso permite contemplar como parte desse processo as interlocuções – de muitas vozes e olhares singulares – entre colegas de profissão, alunos, instituições, e, em uma dimensão histórica mais ampla, a sociedade.

A lógica perversa da desqualificação do professor resultou em simplificações que mapearam o trabalho docente nos níveis de ensino fundamental e médio, às quais podemos brevemente identificar: reprodução de conteúdos pré-estabelecidos, réplicas de análises consagradas, simulacros de livros didáticos, cumprimento burocrático de

exigências institucionais e assim por diante. Visão que imputa uma subserviência por parte dos professores da Educação Básica, supondo um lugar menor, e gerando a descrença – (res)sentimentos que os levaram a abrir mão, durante décadas, do direito em exercer a crítica como um dos pilares de sua prática, inclusive no que tange ao processo de elaboração e socialização do conhecimento histórico. Além do que vêm evidenciando a dificuldade em reconhecer que a escrita-ensino de história define *espaços*, nos quais as disputas e os silêncios manifestam-se também nas matrizes discursivas, sem que estejamos a supor uma estrita dependência da história ao discurso.²

A nossa proposta aponta *grosso modo* tanto para a relativa distância entre os avanços do conhecimento histórico e o processo ensino-aprendizagem na Educação Básica quanto para algumas dificuldades de recriação e apropriação desse conhecimento pela prática docente. Nesse sentido, as nossas indagações comportam, a princípio, um duplo desafio. Repensar os temas, conteúdos e/ou currículos que nós, professores, elaboramos nas instituições e, depois, como incorporá-los à historiografia.³ Obviamente, tais indagações convergem para uma reflexão mais profunda e bem maior que diz respeito às bases do

² Referimo-nos ao “*linguistic turn*” (ou “*semiotic challenge*”), que colocou no centro do debate as relações entre história e literatura e o aceite da escrita da história como gênero literário. Tal paradigma acaba por privilegiar a forma/estilo do discurso em detrimento da sua produção e das condições políticas e culturais que lhe ofertam fidedignidade e, em decorrência, supõe a estrita dependência da história ao discurso, deixando de ser factível reconstruir o passado do ponto de vista epistemológico. Mesmo aceitando a narrativa como constitutiva do conhecimento histórico, sabemos, por exemplo, que as exigências dos historiadores e dos romancistas nunca foram as mesmas. A escrita-ensino da história não pode ser confundida com uma obra ficcional e tem operações cognitivas próprias. Por todos: GINZBURG, 2002; IGGERS, 1995; STONE, 1979.

³ Devemos mencionar a polissemia que envolve o uso da expressão historiografia. Tal expressão pode significar, por um lado, a própria escrita da história, ou seja, a produção de conhecimento histórico por um profissional/intelectual, e, por outro, as reflexões sobre o processo de produção desse conhecimento por meio de um balancear analítico e crítico que intenta recuperar os vínculos entre paradigmas de interpretação do passado e temporalidades diversas.

nosso próprio ofício, à qual se vincula uma outra perspectiva da história e, mais precisamente, da práxis docente como objeto do conhecimento.

Importa dizer que as proposições e os percursos em torno das seleções de e dos modos como os temas se encontram dispostos e os currículos organizados configuram e transitam por um campo genuinamente político. Qualquer configuração toca em filigrana na maneira particular como o ensino de história elabora o “uso do passado”. Tais proposições e percursos, conformados por resistências, esquecimentos e tensões (mesmo nem sempre conscientes e nem tão previsíveis assim) permitem-nos afirmar que a memória e seus mecanismos de afirmação/reprodução perpassam a elaboração de qualquer programa da disciplina, à qual se encontra sabidamente atravessada pela seleção de abordagens teórico metodológicas e referenciais didático-pedagógicos em detrimento de outros. Esse corpo de ensinamentos reificados, tão sólidos, porém pouco questionados em sua historicidade, conforme sugere Manoel Salgado, faz aproximar a escrita e o ensino de história como “campo de investigação e interrogação acerca dos fundamentos dos nosso ofício. Podem e devem contribuir para diminuir os espaços de silêncio e desconfiança mútua entre escola e universidade” (SALGADO, 2009, p. 38-39).

Como defender o trabalho docente sob a perspectiva dialógica entre escrita e ensino, a qual desvela vivências, subjetividades e saberes que transcendem padrões didáticos estritos? Como o *façer história* oferece caminhos e asserções do *lugar* da Educação Básica tanto na produção do conhecimento histórico quanto no entendimento da própria história enquanto disciplina?

Importante destacar, à luz dessas considerações, que o ensino de história diz respeito a uma certa configuração dos domínios do conhecimento histórico que precisa ser enfrentada, pois coloca em pauta “a dimensão política de seus conteúdos, métodos e práticas” (FREITAS, 2005, p. 9). Isso traz à tona as contradições e tensões que envolvem, de modo articulado, a historiografia, a teoria da história e a história como disciplina. Aceita tal premissa, qualquer discussão sobre esse tema implica necessariamente em conceber a escrita da história

tanto como eixo específico do nosso ofício de historiador quanto como pilar do ensino de história.

Defende-se, aqui, a urgência de problematizar, propositiva e conjuntamente, o ensino e a escrita da história como eixos do processo de produção e legitimação do conhecimento histórico, desnaturalizando a antinomia teoria e prática, pesquisa e docência para revermos os cânones que balizaram análises históricas e as decorrentes exclusões e ocultações do que foi colocado à margem pela e da historiografia.

Em termos mais específicos, partindo da longa duração ainda tão cara ao estudo da história, o nosso questionamento volta-se para desmistificar a escrita, ainda em voga, do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961); o que reverberou em nosso próprio modo de apre(e)nder esse momento histórico e apresentá-lo como conteúdo em sala de aula. Defrontamo-nos, pois, com a ineficiência de certas categorias conceituais que ainda hoje caracterizam o ensino da República brasileira nos anos de 1945 a 1964 e o predomínio de matrizes interpretativas informadas pelo conceito de populismo e pela composição democracia/desenvolvimento/estabilidade na apreensão do quinquênio JK. Tais interpretações naturalizaram uma leitura desse *tempo*, por meio de um arcabouço otimista e contornos políticos míticos e até mesmo românticos – esses em alusão ao florescimento cultural (Bossa Nova, Cinema Novo, vanguardismo da arquitetura) – que ainda continuam fundamentando os livros didáticos e a elaboração do saber docente nas instituições escolares.

Queremos, então, partilhar a nossa ousadia: revisitar, ainda que de maneira breve, o governo Juscelino Kubitschek sob o viés do ensino de história. Movimento que implica rever o *modus faciendi* e o *modus operandi* com que nós lidamos com esse material na intersecção de saberes e práticas.

O nosso itinerário transita, aqui, no sentido de buscar uma interlocução possível e necessária entre historiografia, memória, livro didático e vivências, reiterando o ensino e a escrita como fundamentos de uma mesma *epistéme*.

O Governo JK na conexão escrita-ensino de história

Muitas têm sido as reavaliações historiográficas acerca da República Contemporânea brasileira, desde a década de 1980 do século XX, buscando outros *approaches* teóricos e metodológicos para reelaborar o entendimento sobre esse passado; o que ampliou, consideravelmente, a produção do conhecimento histórico e vêm afirmando, sob uma ótica suplementar, os vínculos pesquisa e ensino. Por seu turno, historiadores e professores continuam se debruçando em torno de *novas antigas* discussões nos diversos espaços institucionais e sob perspectivas diferenciadas.

Desejamos repensar como os percursos e enunciações da historiografia brasileira no que se refere à história republicana pós-1930 definiram leituras de Brasil e ainda hoje se constituem em referências para o ensino de história ao nível da Educação Básica. Tais referências se veem ainda reforçados pelas interpretações consagradas no livro didático, cujos autores buscam delimitar o seu *lugar* na elaboração do saber histórico. De modo geral, esses sujeitos/autores se autoimaginam capazes de, por meio desse “projeto escriturário”, elaborar a ponte entre o que é entendido como saber acadêmico e saber docente.

Ainda sobre os livros didáticos, especificamente aqueles voltados para o Ensino Médio, cabe uma colocação: mais do que o simples caráter instrucional, destaca-se que os mesmos apresentam uma disposição hierarquizada e linear dos conteúdos da disciplina que devem ser apropriados pelos professores e alunos. Supõe-se que as práticas individuais e coletivas venham a garantir esse processo, uma vez que elas devem ensinar a recriação do conhecimento na sala de aula e doravante.

Ora, podemos começar a compreender como e por que as matrizes discursivas dos livros didáticos acerca da história da República Contemporânea brasileira delimitadas na *experiência democrática*, e, em particular, no Governo JK, ora reverberam e recriam interpretações acadêmicas que permaneceram no *tempo*; ora avançam em certos temas por meio de uma leitura enviesada do conhecimento produzido nas universidades, e, ainda, ora lutam para definir um espaço próprio

de produção associado, obviamente, a problemas de outra natureza que fogem ao escopo desse trabalho.

A par dessas considerações, o nosso exercício da crítica vai de encontro ao modelo interpretativo que consagrou o populismo como categoria explicativa central da história no tempo que recobre os anos de 1945 até o movimento político-militar de 1964. As designações “República Populista” (ver GOMES, 2009, p. 35-49) e “República Democrática” foram naturalizadas para definir a história do Brasil entre os anos de 1945 e de 1964, pressupondo o começo, um meio e ...o fim. Outrossim, configuram uma escrita da história voltada à compreensão desse passado, a qual se vê reforçada pela linearidade e sucessão cronológica (Ver BORGES, 2005; CAPELATO, 2005; GOMES, 1996). Sem dúvida, essa conjuntura da história republicana brasileira comporta temporalidades que dialogam entre si, porém com uma ressalva: a obrigatória caracterização das suas especificidades, a fim de que possamos discernir experiências individuais e coletivas distintas que não devem ser englobadas em uma mesma conceituação ou nomenclatura, inclusive no que se refere à historicidade de homens públicos de diferentes tradições políticas.

É pertinente citar os debates e controvérsias que ocorreram desde os anos 1970, e mais precisamente nos anos de 1980 e 1990, tendo em vista refazer análises historiográficas ligadas à história da República contemporânea. Esse movimento foi, a nosso ver, duplamente motivado: de um lado, pelas mudanças que atingiram a “oficina da história” desde as últimas décadas do século passado, e, de outro, pelo reconhecimento dos sérios problemas políticos, institucionais, econômicos e sociais que adquiriram dimensões e contornos dramáticos com o fim do regime militar e colocaram em pauta o difícil caminho da “reconstrução democrática” em nosso país. Compreender melhor o Brasil, sob o impacto dos desafios e demandas do *presente*, se transformou em uma tarefa sobremodo urgente. Temas caros às ciências sociais foram revistos, merecendo destaque o “Estado de Compromisso” e o “populismo”, aos quais se inter-relacionam as noções de “vazio de poder” e de “crise de hegemonia” – conforme enunciados por Francisco Weffort (1980). A reavaliação historiográfica

em torno do populismo como conceito chave para explicar a trajetória política brasileira pós-1930 questionou três aspectos: a visão baseada na centralidade do Estado na condução das tarefas modernizantes impostas “de cima para baixo” desde a era de Vargas; a afirmação da incapacidade e fragilidade da burguesia em levar avante as transformações capitalistas, e, por fim, baseada na anterior, a manipulação, inconsciência e baixo grau de organização e mobilização dos trabalhadores urbanos. Vale dizer que o populismo fincou raízes na academia e flexibilizou-se – de linguagem das ciências sociais e da história transformou-se em vocábulo de uso corrente no senso comum e na mídia para definir a vida política nacional e qualificar o perfil de lideranças políticas. Angela de Castro Gomes (2001) afirma que o populismo se deslocou da linguagem acadêmica e se constituiu em uma expressão chave da cultura política nacional.

Em que pesem as revisões da historiografia, tal paradigma permanece, contudo, no campo do ensino de história. Isso pode ser percebido tanto pelas práticas e saberes dos professores da Educação Básica⁴ quanto pelos livros didáticos que partem dessa mesma designação ou expressões afins. Prova disso está na maneira como se encontram dispostas, apesar de novas estratégias metodológicas, as apresentações do referido tema nos índices e títulos/subtítulos dos capítulos dos livros didáticos, mais ou menos recentes. À guisa de informação, citamos por amostragem. *Populismo e inclusão social / O Estado de Compromisso / Juscelino Kubitschek (1956-1961): um presidente bossa-nova*, dentro do capítulo intitulado *Os especialistas em planejamento / Da queda de Vargas à queda de Jango: ascensão e queda da democracia populista no Brasil* de Myriam Mota & Patrícia Braick (2010, p. 493-506). *Terra em transe / Populismo Bossa Nova* de Flavio de Campos & Renam Miranda (2005, p. 546-557). *O Brasil e a República Democrática / Tempo da democracia / JK e o nacional-desenvolvimentismo* de Ronaldo Vainfas et alli (2010, p. 303, 315-318); *Democracia e Desenvolvimento (1954-1964) / 50 anos em 5 / Por*

⁴ Referimo-nos, particularmente, ao Ensino Médio, embora tal questionamento se estenda também ao segundo segmento do Ensino Fundamental quando esse conteúdo está em pauta.

um Brasil desenvolvido/ Vivendo nos anos dourados por Américo Freire, Marly Motta & Dora Rocha (s/d, p. 300-311); *Fluxos e Reflexos da democracia (de 1945 aos nossos dias) / O populismo / Aspectos políticos da república populista / A economia no período do populismo* por Ricardo Faria, Mônica Miranda & Helena Campos (2010, p. 282-291).

Jorge Ferreira, ao discutir como os livros didáticos tratam da “experiência liberal democrática”, afirma que o populismo é “categórica sempre presente”. Tal percepção do historiador reitera o que já apontamos aqui: as dificuldades de recriação e apropriação dos avanços do conhecimento histórico por parte do ensino de história ao nível da Educação Básica. Vejamos:

Um aspecto importante da pesquisa em história nos últimos 20 anos, por exemplo, reside na visão cada vez mais plural das interpretações e na revalorização da narrativa. Nesse ponto, a grande maioria dos livros didáticos se encontra muito defasada em relação ao que hoje se produz em termos de conhecimento histórico. (FERREIRA, 2009, p. 391-392)

Adiante, ele transmite:

Sendo um dos elementos constitutivos básicos para a fundamentação da categoria “populismo”, a teoria da modernização sugere que a consciência social dos trabalhadores estaria num meio-termo entre os padrões rurais e os vigentes na indústria, contribuindo para o sucesso dos líderes burgueses de massa e seus intentos de usar o povo como “massa de manobra”. (*Idem*, p. 396)

Quais seriam as motivações que corroboram as narrativas de modo geral positivas e otimistas sobre o governo JK e o ex-presidente da República Juscelino Kubitschek, considerando as decorrentes adjetivações? Temos pistas nesse percurso ainda por refazer. De um lado, as duras condições conjunturais impostas pelo regime militar, que fora reinstitucionalizado em 1968 com a decretação do Ato Institucional nº. 5. E, de outro, o fato de Juscelino ter sido, a partir da

década de 1950, o único presidente que cumpriu o mandato do mais alto cargo público do país, passando a faixa presidencial ao seu sucessor. Fato que, visto *a posteriori*, serviu para endossar a estabilidade política dos cinco anos do governo JK associada ao regime democrático.

O ensino de história reafirma aqui a sua dimensão política quando reitera – a contrapelo do *passado* identificado à ditadura militar – a narrativa histórica do governo JK fundamentada na democracia e nas marcas do nacional-desenvolvimentismo; além de minimizar brechas, confrontos e cisões que questionam a aclamada estabilidade política, tão cara à historiografia e aceita sem maiores questionamentos pelo trabalho docente. Por seu turno, a euforia desenvolvimentista minimizou-se, especialmente, a partir dos anos 1958/59, fazendo com que as contradições engendradas pelo projeto juscelinista emergissem delineando um sério impasse, e, por isso mesmo, carente de ser postergado. A polêmica em torno do nacionalismo – dividindo aqueles pró e contra capital estrangeiro; o avanço e a maior organização do movimento sindical nas cidades; a formação das Ligas Camponesas que tomaram de assalto a região nordestina e tornaram-na palco de violenta luta social, espelhando antigas contradições acirradas com o desenvolvimentismo, e as discussões em torno da política econômica – envolvendo de um lado o crescimento galopante da inflação e, de outro, a viabilidade e a exequibilidade do Plano de Metas – radicalizaram posições.

Não por acaso, na maioria dos livros didáticos, as contradições socioeconômicas geradas pelo padrão de desenvolvimento adotado são resumidamente descritas. Porque há um aspecto que está acima de qualquer revés: as conquistas do governo, o pleno funcionamento do jogo democrático e a valorização do capital político individual do presidente Juscelino Kubitschek.

Em comparação com o governo Vargas e os meses que se seguiram ao suicídio do presidente, os anos JK podem ser considerados de estabilidade política. Mais do que isso, foram anos de otimismo, embalados por altos índices de crescimento econômico, pelo sonho realizado da construção de Brasília. Os “cinquenta anos em cinco” da

propaganda oficial repercutiram em amplas camadas da população. (FAUSTO, 2000, p. 422)

O período que vai de 1954 a 1964 se iniciou com o suicídio de um presidente, Getúlio Vargas e se encerrou com a deposição de outro, João Goulart. No entanto, esses dez anos correspondem a uma fase que a memória política registrou como “anos dourados”. Esse registro se deve ao presidente Juscelino Kubitschek, que, superando previsões pessimistas e prevenções iniciais, obteve cooperação política suficiente para executar seu ambicioso plano de desenvolvimento. A aposta que JK fez na democracia não teve, porém, prosseguimento nos governos de seus sucessores que não quiseram – ou não souberam – investir no fortalecimento institucional. (FREIRE; MOTTA; ROCHA, 2005, p. 300).

Em alguns livros didáticos que mencionam os resultados do projeto desenvolvimentista, os mesmos circunscrevem-se a problemas de ordem econômico-financeira e as resistências geradas pela inflação, como: “Nem tudo eram flores no período de Juscelino. Os problemas maiores se concentraram nas áreas interligadas do comércio exterior e das finanças do governo” (FAUSTO, 2005, p. 432). Em outros, os autores descrevem *en passant* os desdobramentos econômicos oriundos do programa desenvolvimentista de JK e/ou apresentam as revoltas militares e os problemas sociais de forma mais diluída e mencionam o número de greves no período quase como uma linguagem autoexplicativa. A estabilidade política não é questionada, porém aceita se comparada ao “mar de lama” do Segundo Governo Vargas.

Não devemos imaginar que não existissem inquietações e atos de insubordinação no período. Mas o fato de que rebeliões de oficiais da Aeronáutica tenham-se localizado em áreas distantes dos centros vitais do país – Jacareacanga e Aragarças – mostra como elas representavam mais a expressão simbólica dos inconformados do que uma ameaça efetiva. (FAUSTO, 2000, p. 424).

Do ponto de vista político, o governo de Juscelino Kubitschek foi bem menos turbulento do que os anteriores. Apenas duas pequenas manifestações de oficiais da Aeronáutica [...]. O presidente criou fama de conciliador e, inclusive, anistiou os revoltosos. Mas a situação não era tranquila. O aumento do custo de vida, a inflação e as insatisfações dos trabalhadores foram responsáveis por dezenas de greves, que explodiram em todo o país. (FARIA; MIRANDA; CAMPOS, 2005, p. 286)

Ao final do governo Juscelino, o Brasil havia mudado. A produção industrial aumentou em 80%, e a renda *per capita* tornou-se três vezes maior. Apesar disso, o país encontrava-se endividado e com muita concentração de renda. Os gastos públicos para o financiamento dos projetos de desenvolvimento geraram inflação [...]. (VAINFAS, 2010, p. 317).

A parceria do Governo JK com o capital internacional custou caro ao Brasil. Uma das heranças do Plano de Metas foi o aumento considerável da inflação. A elevação do custo de vida e da dívida externa levaram centenas de trabalhadores a protestarem contra as autoridades. [...] De qualquer modo, ele pôde governar num clima bem menos tenso do que aquele enfrentado por seu antecessor, Getúlio Vargas. (MOTA & BRAICK, 2002, p. 502)

Preocupados em renovar a abordagem teórico metodológica, existem autores que não utilizam o populismo como categoria explicativa e aludem ao avanço da organização das forças políticas no país e à presença de movimentos sociais urbanos ou rurais que se fortaleceram e/ou surgiram por força da rápida industrialização implementada pelos “Cinquenta Anos em Cinco”.

Nesse período, grupos que defendiam reformas sociais se multiplicaram e se fortaleceram. O PTB recebeu apoio do movimento sindical e de setores nacionalistas do Exército. Os estudantes ganharam espaço com a União

Nacional dos Estudantes (UNE). [...] O movimento sindical também se fortaleceu e apresentou uma novidade: as intersindicais. [...] O Partido Comunista voltou a crescer ao abandonar a linha radical e adotar uma postura moderada em 1958. [...]. Os trabalhadores rurais não ficaram alheios a esses movimentos. Nos canaviais de Pernambuco a organização dos trabalhadores originou as Ligas Camponesas, nas quais se destacava como líder o advogado Francisco Julião. (VAINFAS *et al.*, 2010, p. 317-318)

Mas, em que pese essa parcial contribuição, perpetua-se a mesma narrativa do governo JK como eixo de análise: “O Brasil viveu um período marcado pela democracia e pelo desenvolvimento” (*Idem*, p. 317).

Se o governo JK é delimitado pela vigência de um Estado populista, a própria ênfase na racionalização e no planejamento da transformação das mentalidades como condição *sine qua non* às mudanças econômicas sugere uma outra proposição que transcende o populismo. A atuação de intelectuais, nos quadros do Iseb e da Cepal, como mentores da planificação, exemplifica a ruptura da retórica política apaixonada da era de Vargas para a ênfase na técnica e na ciência dos Anos JK. A política populista, enquanto símbolo de “vazio do poder” e de controle/tutela das massas, encontra aí elementos que a refutam. Em torno dessa polêmica questão do “vazio do poder”, que embasa o pacto populista, há aspectos a pontuar. A existência desse vazio não pressupõe o fato de que um determinado grupo não tenha assumido a condução explícita do Estado. Até porque este, diante da complexidade das sociedades capitalistas, não pode ser mais redutível a um mero “comitê da burguesia”. Mesmo sabendo que o processo de construção da ordem burguesa na formação social brasileira não seguiu o modelo clássico, não se pode, contudo, eludir que o Estado se constrói a partir das lutas intra e interclasses, sendo as qualidades destas lutas que formatam o seu caráter.

Nesse sentido, o nacional-desenvolvimentismo juscelinista passa a ser apreendido, segundo nosso juízo, como expressão do pensamento político dentro de um contexto social e político institucional específico.⁵ Durante décadas, as interpretações acerca do nacional-

desenvolvimentismo centraram-se na noção de ocultamento das contradições sociais e/ou da legitimação da autoridade imprescindível ao exercício do poder, ambas forjadas no processo histórico mais geral da modernização que, dentre outras características, marcou a transição da economia primário-exportadora para uma economia de base urbano-industrial.

A partir da pesquisa já realizada, há, certamente, um eixo que aproxima saber acadêmico e saber docente/ livros didáticos quando se trata de discutir o Governo Kubitschek – o alcance da estabilidade política conjugado ao desenvolvimento econômico na vigência de um regime democrático.⁶ A um tempo em que tal eixo sublinha a personalidade carismática, empreendedora e democrática do presidente Juscelino Kubitschek e difunde o binômio *anos dourados* da sociedade brasileira e governo JK situado, historicamente, entre a conjuntura de instabilidade político-institucional decorrente dos conturbados anos do Segundo Governo Vargas e a implantação do Estado autoritário.

Por seu turno, a democracia e o desenvolvimentismo expuseram-se a penumbras e guardaram silêncios, os quais evidenciam que a decantada estabilidade política carece ser revisada.⁷ Não obstante, diante da terraplanagem da arena política, as promessas e conquistas do nacional-desenvolvimentismo foram superdimensionadas, transformando-se em lembrança dos *anos dourados* que a memória coletiva dotou de uma ‘concretude’ em contraposição aos *anos de chumbo* da sociedade brasileira.

⁵ As linguagens políticas consistem em instrumentos para compreender o discurso político, uma vez que possibilita rastreá-lo seja pelos seus objetivos e desejos, seja pelas mudanças e/ou ressignificações em temporalidades históricas determinadas. O que abre um novo campo na historiografia no que concerne à história do pensamento político. Ver RICHTER, 1990, p. 38-70.

⁶ A obra acadêmica representativa dessa visão é BENEVIDES, 1976.

⁷ A pesquisa foi realizada durante o Curso de Mestrado em História do Brasil da UFRJ, na condição de bolsista do CNPq, resultando na dissertação intitulada *O Homem e o Mito: Revisitando os Tempos JK (1956-1961)*, sob orientação do Prof. Dr. José Luiz Werneck da Silva. Um dos eixos que delimitaram o trabalho residiu no questionamento da estabilidade política como característica do Governo JK.

A passagem do “nacional-trabalhismo” para o “nacional-desenvolvimentismo” pontuara, para além das marcas do desenvolvimento econômico, significativas mudanças políticas, ideológicas, sociais e culturais que evidenciaram as reformulações através das quais a ordem burguesa vem, historicamente, se mantendo no Brasil. Tais mudanças ocorridas durante os anos JK estabeleceram, sem sombra de dúvida, um marco de referência para a compreensão do Brasil contemporâneo. A ideologia do desenvolvimento nacional, veiculada pelo ISEB; as concepções dualistas da Cepal, pensando ser o principal entrave ao desenvolvimento a coexistência do setor rural arcaico e do setor urbano moderno; a fixação pelo novo consoante às promessas da modernidade e as razões de ordem prática do exercício do poder – como a distância entre povo e governo necessária ao domínio – são alguns elementos indicativos de que o governo JK tem uma *história* a ser ainda ensinada.

Considerações finais

Diante do difícil caminho dos brasileiros rumo à conquista da democracia e da cidadania plena, a partir da chamada Nova República, como construir um futuro promissor para o Brasil? Evocar o Governo JK e a liderança do ex-presidente Juscelino Kubitschek como homem público enriqueceria, naquele contexto histórico, os debates políticos. Além do que tangenciava as discussões em torno de um projeto de desenvolvimento nacional capaz de assegurar, de fato, a autonomia nacional rumo ao século XXI.

Se grandes foram os hiatos entre a utopia do *novo Brasil*⁸ e a realidade atingível do governo Kubitschek, sabemos que

⁸ O *novo* como expressão política dos Anos JK está aqui sendo entendido para indicar a enunciação do que se imaginava um tempo melhor do que o anterior, portanto, que pressupõe “novas experiências que jamais haviam sido experimentadas dessa maneira, ganhando uma dimensão que confere ao novo um caráter de época. Cf. KOSSELECK, 2006, p. 274.

[...] o sonho tem o poder de permanecer... A questão, no entanto, não é a perda de alguma idade do ouro de estabilidade e permanência. Trata-se mais da tentativa, na medida em que encaramos o próprio processo real de compressão do espaço-tempo, de garantir alguma continuidade dentro do tempo, para propiciar alguma extensão do espaço vivido dentro do qual possamos respirar e nos mover. (HUYSSSEN, p. 30)

Considerando essa dimensão, ousamos dizer que o Governo JK foi elaborado pela escrita-ensino de história como *tradição de lembranças* (MASTROGREGORI, 2006, p. 65-93). Porém, sabemos que a necessidade permanente da lembrança e a mera repetição do passado dificultam a captura do presente, além de impedir o homem de ser criador, leitor e transformador da *realidade*.

Nesse sentido, é tarefa vital do professor da Educação Básica reconhecer a historicidade do ensino de história e problematizá-la, a fim de que as análises, seja qual for, não ornamentem o *passado* como um fim em si mesmo para sacralizá-lo. Porquanto aprisionar a memória escraviza o homem e torna-o incapaz de enfrentar as dificuldades que se colocam no presente; o que reatualiza Walter Benjamim (1985, p. 229) ao dizer que “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”.

Nesses percursos e enunciações sumariamente apresentadas, o objetivo primordial é defender uma perspectiva do ensino de história a partir da conjunção teoria e prática, apreendendo-o como inseparável da tarefa de escrever a história *a cada tempo*. Somente assim, será possível lidar com as *intromissões* da memória na história e refazer o pertencimento a um *lugar* que constrói processos identitários e permite reler um passado que se faz presente.

O ensino e, correlacionada a ele, a prática docente constituem parte do processo de produção do conhecimento *et pour cause* redimensiona o significado da historiografia e da teoria da história para o nosso ofício. Importa dizer que ambos, mesmo com procedimentos, finalidades e objetivos diversos, formam *territorialidades* que, a um só

tempo individuais e coletivas, deveriam garantir a conjunção escola e universidade, ensino e escrita, ao invés de compor hierarquias que compartimentam práticas, autonomizam conhecimentos e valorizam um em detrimento do outro.

Referências bibliográficas

- BENEVIDES, Maria Victoria. *Desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976
- BORGES, Vavy Pacheco. Anos trinta e política: história e historiografia. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 159-182;
- BRAICK, Patrícia Ramos & MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- CAMPOS, Flavio de; MIRANDA, Renan Garcia. *A escrita da história*. São Paulo: Escala Educacional, 2005.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado Novo: novas histórias. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 183-215.
- FARIA, Ricardo de Moura; MIRANDA, Mônica Liz; CAMPOS, Helena Guimarães. *Estudos de história*. São Paulo: FTD, 2010.
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). *O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FERREIRA, Jorge (org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. *1946-1964: histórias que os livros didáticos nos contam*. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice A. B. & GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 391-410.

- FREIRE, Américo; MOTTA, Marly Silva da; ROCHA, Dora. *História em curso – o Brasil e suas relações com o mundo ocidental*. RJ/SP: Editora do Brasil & FGV/CDDOC, 2005.
- GOMES, Angela de Castro. Jango e a República de 1945-64: da república populista à terceira república. In: SOIHET, Rachel et al. (orgs.). *Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 35-49.
- _____. O populismo e as Ciências Sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. In: FERREIRA, Jorge (Org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 17-57.
- _____. Política: história, ciência, cultura In: *Estudos Históricos. Historiografia*. Rio de Janeiro, vol.9, n. 17, 1996, p. 1-33.
- GUIMARÃES, Manoel Salgado. Escrita da história e ensino da história – tensões e paradoxos. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice A. B. & GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, pp. 35-50.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória – arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- KOSSELECK, Reinhart. *Futuro passado – contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução Wilma Patrícia & Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio & Contraponto, 2006.
- MASTROGREGORI, Massimo. Historiografia e tradição de lembranças. In: MALERBA, Jurandi (org.). *A história escrita – teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 65-93.
- RICHTER, Melvin. “Reconstructing the history of political languages: Pocock, Skinner, and the Geschichtliche Grundbegriffe.” In: *History and theory*. Middletown, v. 29, n.1, 1990, p. 38-70.
- ROCHA, Helenice A. Bastos; RESNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *A história na escola – autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV/FAPERJ, 2009.
- VAINFAS, Ronaldo et al. *História: o mundo por um fio: do século XX ao XXI*. Vol. 3. São Paulo: Saraiva, 2010.
- WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

O empresariado carioca, o esvaziamento político e os rumos da cidade do Rio de Janeiro pós-1960

ROSANE CRISTINA DE OLIVEIRA ¹

Introdução

Este artigo aborda as discussões sobre o impacto da fusão da Guanabara ao Estado do Rio de Janeiro, vinte anos depois, especialmente a avaliação do empresariado carioca. Tal avaliação delegou ao tom dos discursos tanto por parte do empresariado local, como do gestor municipal, a tentativa de “recuperar” a imagem da cidade e “revitalizar” a economia. Neste trabalho, *empresariado local* refere-se aos empresários devidamente vinculados à Associação Comercial do Rio de Janeiro (ACRJ). Esta associação, criada em 1934 foi, até 1960, uma das mais atuantes no cenário político e econômico na esfera federal, uma vez que era uma entidade de classe estabelecida na então capital federal do país. Desde o ano de sua fundação, em 1934, a associação publicou periodicamente a Revista da Associação Comercial do Rio de Janeiro, de circulação interna, que agregava todos os assuntos diretos e indiretamente de importância para esta categoria.

Outras questões abordadas neste artigo dizem respeito às faces da construção da autonomia carioca, a importância da formulação do

¹ Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil.

papel desempenhado pelo gestor municipal e seu diálogo com as forças políticas e, principalmente, econômicas da cidade. Em primeiro lugar, é importante esclarecer que a escolha do prefeito, até o fim da ditadura militar, era de responsabilidade do governador estadual. Portanto, um cargo de confiança. Tal característica inibiu durante algumas décadas o surgimento de conflitos entre a gestão local e o governo do Estado. Em 1985, a lei nº 7.332 instituiu eleições diretas para as prefeituras. Deste momento em diante, notou-se uma reconfiguração do papel político da cidade carioca e das estratégias acordadas entre os artífices do poder político e econômico. A elite empresarial, especialmente aquela representada pela ACRJ, mais do que pensar os rumos do Estado do Rio de Janeiro, preocupou-se com as diretrizes que deveriam elevar ou reconquistar o *status* de importante centro de decisão política, cultural e econômico da cidade do Rio.

De capital federal à municipalidade comum: o Rio antes e depois de 1960

Historicamente, a cidade do Rio de Janeiro sempre assumiu papel de destaque na política nacional. A chegada da Corte em 1808 delegou à cidade o *status* de sede do império português. Uma das consequências foi o fortalecimento de uma elite intelectual, política e econômica residente na colônia e, por conseguinte, “incentivando a incorporação de novos costumes, passando a desempenhar posição de centralidade regional” (ROEDEL, 2004, p. 23).

Após a emancipação política, em 1822, a cidade do Rio de Janeiro manteve seu lugar de hegemonia na qualidade de centro político e cultural. Além disso, firmou-se como espaço essencial de discussões e organização do Estado nacional brasileiro. Portanto, após a independência, a capital do império tornou-se o principal centro de informação e formação do País. Por outro lado, segundo Roedel:

Essa conjuntura exigiu maior integração não só internamente, mas também no plano internacional. Valendo-se de sua característica, em todos os níveis, de se constituir

em porta de entrada e de poder de irradiação no Brasil, foi implantada a primeira agência telegráfica do País na cidade do Rio de Janeiro. Permitia-se a diminuição do tempo gasto para o recebimento de notícias do exterior. Esse fato demonstrava a posição dinâmica e complexa do cenário político carioca que se refletia, mais tarde, em sua manutenção enquanto centro de poder republicano. (ROEDEL, 2004, p. 26)

Em fins do século XIX, o presidente da República, Campos Sales (1898-1902), anunciou as medidas de seu governo baseada no federalismo e maior integração com os governadores dos estados e a administração das finanças públicas. Tal iniciativa deu início à “política dos governadores” e, em contrapartida, os municípios ficaram à margem da recepção dos incentivos por parte do governo federal. Quanto à capital federal, a cidade do Rio de Janeiro, as medidas assumiram o mesmo caráter restritivo: promulgaram-se medidas restritivas, promoveu-se a redução da influência das elites locais e reduziu-se ao máximo os cofres públicos municipais. Ao longo de sua administração, Campos Sales nomeou cinco prefeitos – todos sem autonomia política e restritos às diretrizes advindas do governo federal.

Após o governo de Campos Sales, o novo presidente da República, Rodrigues Alves (1902-1906), enfatizou a ideia de delegar à cidade o papel de “vitrine” do Brasil, investindo para que se adequasse aos padrões dos modernos centros econômicos do mundo. Além disso, a cidade deveria ser reestruturada com o intuito de tornar-se centro internacional de negócios. Dessa forma, o Brasil passaria a ocupar lugar de destaque no cenário internacional. Por este motivo, Rodrigues Alves concedeu plenos poderes ao prefeito do Distrito Federal, Pereira Passos.

A iniciativa de Campos Sales, ao delegar plenos poderes à figura heroica do prefeito, representou um momento importante da ideia de um gestor municipal forte e capaz de livrar a cidade do atraso. Diante da nova estrutura de gestão municipal inaugurada por Campos Sales, prontamente o governo foi apoiado pela intelectualidade carioca, o que ajudou na construção de um tipo ideal de prefeito,

conforme salientou Freire (2003), e que ainda habita o imaginário carioca. O principal exemplo pode ser observado na atuação de César Maia, que esteve à frente da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro durante três mandatos (1993-1997; 2001-2005 e 2005-2009).

Pensar a política urbana no Brasil, e especialmente as políticas que são direcionadas para as cidades, pressupõe um cuidado singular. Desde a política colonial até a ascensão e consolidação do populismo brasileiro, em 1945, a questão urbana da municipalidade sempre esteve na ordem do dia como um problema a ser solucionado. A Primeira República (1889-1930) conheceu amplamente este debate. A cidade do Rio de Janeiro, antiga capital colonial e capital republicana, foi a que mais se sobressaiu no que diz respeito aos debates sobre modernizar, adequar, internacionalizar, investir e reorganizar de acordo com a lógica do capital nacional e internacional. Ainda como centro do processo decisório, a cidade carioca presenciou os principais debates sobre os rumos da política nacional, entre os quais se destacou a consolidação do regime populista após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder (CONNIFF, 2006).

A estrutura da política colonial foi um momento significativo para a institucionalização de autonomia e tradição do poder local no Brasil. Segundo Conniff (*Idem*), o período colonial representou a própria gênese do populismo no Brasil, que seria implantado somente a partir de 1930. O Brasil colonial era composto por elementos como a eleição de representantes locais, a criação da câmara de representantes dos cidadãos locais, ou o terceiro Estado. Dessa forma, a política urbana brasileira daquele período, não estava direcionada para a política imperial no sentido territorial, mas sim, no sentido da organização da política local.

Entretanto, vale salientar que do período colonial até 1930, a economia brasileira era mantida quase que na totalidade pela produção agrária, ou seja, mais direcionada para o campo. As câmaras coloniais, por exemplo, tinham amplo poder de intervenção e os representantes políticos das cidades brasileiras exerciam amplamente poder e, por este motivo, dominavam alguns aspectos da atividade urbana em sua jurisdição. Os líderes das cidades e membros do conselho de

representantes regulavam os negócios. As “autoridades municipais protegiam a qualidade de vida supervisionando a livre empresa dentro dos limites da cidade”, portanto, os negócios eram licenciados pelos representantes do poder local e, por conseguinte, para “sempre assegurar que tais concessões servissem ao interesse público” (CONNIF, 2006, p. 22).

O período imperial vivenciou outro momento fundamental da administração da cidade – a formação do Estado-nação. Em 1841, D. Pedro II instaurou uma estrutura estatal viável, centralizada, baseada na constituição da restauração francesa de 1816 e no parlamentarismo inglês. O Estado brasileiro, portanto, concentrou o poder nas mãos do monarca e de um parlamento devidamente escolhido pelo imperador. O Brasil era federativo, pois “conferia às províncias o controle da justiça local, alguns impostos, eleições e a administração municipal”. A única cidade que não participava desta configuração era o Rio de Janeiro, uma vez que se “tornou um distrito governamental especial (a corte, criada em 1834)” (CONNIF, 2006, p. 23).

Num primeiro momento, as cidades não foram afetadas pelo Estado-nação, justamente porque os governos locais mantiveram sua autonomia e poder alicerçados nos “arranjos locais entre os burgueses e as famílias poderosas”. A Constituição não interferiu diretamente nesta relação. Era comum que as cidades entrassem em conflito com o poder imperial e, neste sentido, mantinham de certa forma a tradição colonial baseada no exercício do poder local. Esta realidade alterou-se drasticamente a partir de meados do século XIX, quando a América Latina passou por grandes transformações do ponto de vista metropolitano. Demograficamente, as cidades brasileiras cresceram aceleradamente (devido à chegada de trabalhadores rurais e imigrantes) e, por este motivo, os líderes locais desvincularam-se das tradições centralizadoras da época colonial. Estas mudanças no cenário das cidades brasileiras revelaram, entre outras necessidades, a de pensar novas formas de “controle social e da acomodação das aspirações políticas da população” (CONNIF, 2006, p. 23).

As cidades brasileiras “copiaram métodos elitistas para o desenvolvimento urbano e o controle social, mais bem exemplificados

pela reforma de Paris feita por Georges Haussmann² durante o Segundo Império. Dos Estados Unidos, os brasileiros tomaram emprestado a tradição privada da tendência ao estabelecimento do mercado livre de serviços e crescimento físico” (*Idem*, p. 24). Estas características alteraram de forma significativa o modo de governar as cidades, ou seja, foi a geração de gestores da Primeira República que incentivou uma nova abordagem do planejamento urbano e do controle social. Do ponto de vista comercial, as cidades deixaram para trás a tradição colonial de manutenção dos negócios dentro das cidades e adotaram uma política de *laissez-faire*.³ O processo de industrialização foi incentivado pelos governos estaduais e nacional e, portanto, a regulamentação das atividades manufatureiras deixou de ser regulada pelas autoridades locais.

Durante o período imperial, a cidade do Rio de Janeiro não sofreu grandes alterações na sua composição urbana. A região do porto era insalubre e frequentada por pequenos aristocratas e uma população pobre e marginalizada (negros e mulatos). Os europeus, em geral, não encontravam na cidade carioca a estrutura desejada para a realização de seus negócios e, por este motivo, tendiam a se instalar em Buenos Aires (então conhecida como a “Paris da América do Sul”). O centro da cidade era composta por ruas estreitas e aglomeradas entre pedestres, comerciantes e lojas. As principais casas de comércio estavam situadas nestas localidades estreitas e de acesso direto ao cais (como a Rua do Ouvidor e Alfândega). Praticamente

² Entre os trabalhos acadêmicos que retratam este período, destaca-se o estudo de Jaime Larry Benchimol, intitulado *Pereira Passos: um Haussmann Tropical*, publicado em 1992. Neste livro, o autor discute as fases do governo de Pereira Passos, as divergências e dificuldades em pensar a capital federal. Além disso, foi no governo de Pereira Passos que surgiram os primeiros projetos urbanísticos para a cidade carioca.

³ Esta dimensão diz respeito à não interferência do Estado nas questões econômicas, amplamente defendido pelos economistas mais liberais. Para Adam Smith, caberia ao Estado regulamentar a questão da lei e ordem, bem como a defesa nacional e ofertar os serviços que o setor responsável pelo capital não está interessado.

todas as construções eram sobrados⁴ e cerca de 32% da população carioca residia no centro ou no seu entorno. O principal meio de transporte (o bonde), circulava com dificuldade pelo centro e servia para levar a população para outros pontos da cidade (Jardim Botânico e praias).

Assim, a cidade do Rio de Janeiro, ao final do século XIX e início do século XX, estava com os padrões de vida ameaçados pela estrutura urbana confusa e insuficiente para o comércio internacional, para receber os homens de negócios e para elevar a qualidade de vida da população. Por este motivo, em 1902, as autoridades locais e federais investiram na reestruturação da cidade, cuja motivação eram as reformas urbanas implantadas na cidade de Paris, por Georges Haussmann (CONNIF, 2006).

Além da alteração do estilo de governar as cidades, a modernização metropolitana era um elemento imprescindível. Neste ponto, a então capital brasileira foi a que mais sofreu intervenções e modificações. Orientado pelo padrão europeu de modernização, especialmente as reformas urbanas promovidas em Paris, Pereira Passos deflagrou uma série de obras com o intuito de mudar a imagem da cidade. Um dos primeiros setores a serem modernizados seria o Porto. Este setor constituía a principal exigência econômica da época. Pelo antigo cais *Pharoux*, atual Praça XV, chegavam turistas e homens de negócios. E era a principal porta de entrada para a capital da República e, portanto, configurava o principal acesso ao centro econômico brasileiro. Fizeram parte das metas de reordenação urbana de Pereira Passos, as seguintes medidas: a abertura de ruas como Mem de Sá, Salvador de Sá, Gomes Freire, Passos, Beira-Mar; o arrasamento do Morro do Senado, com a finalidade de facilitar as comunicações; o alargamento das ruas Treze de Maio, Carioca, Assembleia, Sete de Setembro, Marechal Floriano, Visconde de Inhaúma, Acre, Visconde do Rio Branco, Frei Caneca, Camerino, entre outras (PADILHA, 1985, p. 21).

⁴ Atualmente, o centro da cidade do Rio de Janeiro possui comércio sediado em sobrados típicos do século XIX, em contraste com prédios modernos, como o Av. Central, sede do BNDES e Petrobrás, entre outros.

Essas modificações eram necessárias, pois o comércio, os negócios, os serviços e as repartições públicas localizavam-se no centro, próximos à orla marítima, conforme chamamos a atenção anteriormente. Para esta região, até aquele momento, composta de ruas estreitas e sujas, era imprescindível um olhar especial. O governo federal destinou verbas para a construção da Avenida Central, cujo “objetivo era facilitar a distribuição de mercadorias saída do porto para a região de comércio da cidade. Assim, resolviam-se os problemas de dificuldade de abastecimento de produtos importados para essa região, devida à existência de ruas estreitas que ligavam a área portuária à barreira criada pelos morros da Saúde e Gamboa” (ROEDEL, 2004, p. 31).

A lógica do embelezamento e afirmação da cidade como centro de disputa política e ideológica e centro internacional esteve presente ao longo da primeira metade do século XX. Em 1920, o prefeito Carlos Sampaio, em decorrência da comemoração pelos 100 anos de independência, retirou parte do morro do Castelo para aterrar a área entre a praia de Santa Luzia, a enseada da Glória e a ponta do Russel. No mandado do prefeito seguinte, Antônio Prado Junior (1926-1930), foi elaborado o primeiro plano diretor para a cidade, o Plano Agache, obedecendo a mesma lógica de embelezamento (REZENDE, 1982).

A década de 1930, marcada por eventos políticos e ideológicos, tais como a revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e o Estado Novo, reforçou na cidade sua “potencialidade de projetar simbolicamente a nacionalidade e, portanto, simbolizando igualmente em seu perfil, a pluralidade cultural do Brasil” (ROEDEL, 2004, p. 38). Portanto, na cidade do Rio de Janeiro ocorreram os principais debates políticos e ideológicos nos anos 1930, 1940 e 1950. O espaço de afirmação política do Estado Novo e, em contrapartida, o espaço de oposição estava na cidade do Rio de Janeiro.⁵

⁵ Em 1942 foi fundada a Associação Brasileira de Escritores (ABDE); em 1943 a cidade sediou o VI Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Congresso Jurídico Nacional, organizado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Até meados dos anos 1950, a cidade do Rio de Janeiro ocupou lugar de destaque, conforme salientamos acima. Com a chegada de Juscelino Kubistchek à presidência da República, o projeto conhecido como “50 anos em 5”, além de discutir a política e a economia nacional, a entrada de capital estrangeiro e a questão da indústria do petróleo, viabilizou a criação de uma nova capital Federal, Brasília.

A imprensa carioca, ao considerar irreversível a ida da capital federal para Brasília, entre 1958 e 1960 publicou várias reportagens chamando a atenção para os rumos incertos da cidade do Rio de Janeiro. O jornal *Correio da Manhã* publicou 32 matérias sob o título de “que será do Rio?”, reunindo opinião de ex-prefeitos, empresários, deputados cariocas e fluminenses, técnicos em planejamento, geógrafos, sociólogos, historiadores. O *Jornal do Brasil* e a *Tribuna da Imprensa* também dedicaram amplo espaço às discussões sobre a questão da transferência da capital federal para Brasília (MOTTA, 2000a). Em 1960, o Rio de Janeiro deixou de ser a capital federal. Os problemas econômicos, políticos e sociais enfrentados pela cidade carioca a partir dessa data foram temas de vários estudos e discussões. E, também, não redefiniu o contexto jurídico e político da cidade. A capital transferiu-se para Brasília no dia 21 de abril de 1960 e por 15 anos os debates sobre os rumos da cidade permearam as elites políticas e econômicas cariocas.

Lessa (2000) chamou a atenção para um aspecto fundamental durante o processo de transferência da capital federal para Brasília. De acordo com o autor, a negociação teria ocorrido de forma leve, sem grandes atropelos ou críticas por parte das forças políticas e econômicas da cidade do Rio de Janeiro. O motivo seria o fato de que o carioca estava “acostumado a ser tutelado por um prefeito de confiança do presidente” e não destinava a devida importância ao voto para vereadores. E, ainda:

O Rio de Janeiro não tinha uma oligarquia local estruturada em torno de interesses regionais. A cidade estava acostumada a ser administrada por elites recrutadas em todo o país. As decisões compatíveis com os interesses da nação compunham o quadro de referência para a prosperidade urbana. O Rio viu seus interesses locais serem atendidos

sempre subordinados e em nome da função política maior da nação. Não se sentia discriminado, pois, pelo contrário, estava acostumado a ser pioneiro nas atenções. Esta displicência, explicável pelo seu longo passado como capital, lhe custou caro quando perdeu a função. Pesou nas décadas subsequentes, e ainda é subjacente na conduta de sua representação política no Congresso Nacional. (LESSA, 2000, p. 355)

É importante lembrar que foi no governo de Carlos Lacerda (1960-1965) que despontou a ideia de que a singularidade e destaque político da ex-capital federal deveriam ser mantidos. O discurso político de Lacerda defendia o Rio de Janeiro na condição de *estado-capital*, ou seja, a Guanabara se tornaria um Estado autônomo e administrado por técnicos. Mesmo sem o *status* de capital federal, o Rio de Janeiro (a Guanabara), deveria continuar a ser o lugar de se pensar a nação, e o seu governador encarnaria importância nacional e estadual (e Lacerda tinha essa projeção). O passado de centralidade política nacional do Rio não poderia ser esquecido e, por outro lado, o Estado nascente trazia graves problemas de ordem política, social e econômica, o que demandava um grande desafio para o seu novo gestor (MOTTA, 2001b).

Durante os dois primeiros anos de seu mandato (1961 e 1962), Carlos Lacerda atuou no cumprimento de suas promessas de campanha: investiu na montagem da máquina administrativa, criou novas secretarias e superintendências especiais e institucionalizou as chamadas Regiões administrativas (que seria a melhor alternativa para um Estado que não tinha municípios). O maior problema enfrentado por Lacerda foi do ponto de vista político parlamentar, pois encontrou muitas resistências advindas dos políticos da Assembleia Legislativa (MOTTA, 2001b).

As consequências da transferência da capital federal e a fusão da Guanabara ao Estado do Rio de Janeiro estiveram presentes em grande parte das discussões envolvendo o empresariado carioca e a reestruturação política da cidade ao longo dos anos 1980 e, com mais intensidade, nos anos 1990.

O empresariado, a Guanabara e a fusão: a complexa (re)construção de uma capital

O empresariado carioca nos anos 1990 (três décadas após a transferência da capital política para Brasília) concordaria com a avaliação de que o esvaziamento econômico do Rio foi inevitável. Em 1990, os empresários do Rio de Janeiro, especialmente os membros da Associação Comercial do Rio de Janeiro, iniciaram uma série de reflexões sobre os rumos do Estado e da cidade do Rio de Janeiro, lançando olhar negativo sobre a transferência da capital federal para Brasília e a fusão. Para o empresário João Dantas:

Esvaziada a Cidade em 21 de abril de 1960, há 30 anos levaram o cetro e o Banco do Brasil para o Planalto Central, e nos deixaram na orfandade...

Fato é que os governos eleitos desde 1960 o foram em oposição ou a Brasília ou ao próprio governo local, ou geralmente aos dois...

A alma coletiva do carioca tem estado enfermiça. E o que é grave: poucos, muito poucos têm se dado conta disto, como se ao mesmo tempo um pouco da própria brasilidade não fosse afetada e não tivesse sido abalada a sua alto-estima, sua vontade de viver e crescer. Enquanto o Rio não age, se debate ou reclama muito, e atua pouco. (DANTAS, 1990)

Pensar a cidade do Rio de Janeiro após 1960 é complexo. O antigo Estado da Guanabara, mesmo com o processo da fusão, não conseguiu reverter o quadro de atrofiamento econômico e político ao se tornar a capital fluminense. Neste contexto, é possível sugerir que a construção do projeto para a cidade do Rio de Janeiro encontraria ecos, nos anos 1960 e 1970, de forma fragmentada e com várias forças políticas e econômicas envolvidas no debate.

Por outro lado, é importante chamar a atenção para aspecto da fragmentação e o impacto político e econômico sofrido pela cidade e pelo Estado do Rio de Janeiro no contexto da retirada da

capital federal. Atrelado a isto, a inauguração de uma nova “estrutura industrial promovendo um significativo crescimento da economia fluminense” (OLIVEIRA, 2008, p. 19), cujo intuito foi recuperar perdas históricas e delineando economias regionais mais estruturadas fora da metrópole.

No Congresso Nacional, os debates sobre o estatuto jurídico e político para o ex-distrito federal durou alguns meses. Entre as propostas apresentadas pelos deputados, José Talarico defendeu a ideia de que “a cidade se conservasse como capital de direito, pregando a existência de dois Distritos Federais”. Outra proposta, do deputado paranaense Munhoz da Rocha, defendia o projeto de criação da *Cidade Nacional do Rio de Janeiro* (MOTTA, 2001b).

As discussões sobre a fusão, a dificuldade de encontrar consenso entre as forças políticas e econômicas estão inscritas desde a segunda metade dos anos 1960. Em agosto de 1968, o deputado estadual Álvaro Fernandes elaborou um relatório sobre as consequências do processo de fusão e o enviou ao deputado Augusto Pereira das Neves (Presidente da Comissão de Habitação, Urbanização e Turismo).⁶ Neste documento, fica registrado a dificuldade em chegar a um consenso sobre o destino da ex-capital federal, pois,

Não seria correto afirmar que a fusão entre os estados da Guanabara e do Rio de Janeiro representa, por si só, um meio ou garantia de solução para os problemas econômicos, sociais e administrativos dos dois Estados. [...] Por outro lado, não há como negar que as duas unidades fazem parte de uma mesma região econômica que, portanto, a divisão político-administrativa é artificial. O grande número e o significado das relações existentes entre as duas unidades justificariam a sua reunião que, por sua vez, seria um elemento adicional importante no sentido da compreensão e formulação dos problemas existentes na

⁶ Esta documentação faz parte do arquivo Ernani do Amaral Peixoto, no CPDOC/FGV.

Guanabara e do Rio de Janeiro em termos globais, o que sem dúvida facilitaria e/ou baratearia a sua solução.⁷

Naquela conjuntura, Amaral Peixoto não se declarou efetivamente contrário à fusão. Apenas expressou os aspectos positivos e negativos que envolviam esta política. O deputado via a possibilidade recuperar a economia carioca, desde que o processo de fusão fosse minuciosamente planejado. Caso contrário, o sucesso não ocorreria e os problemas sociais e econômicos aumentariam, tanto para a Guanabara como para o Estado fluminense.

De qualquer modo, o que é importante salientar é que a fusão das duas unidades são concretizaria as vantagens prováveis e evitaria ou reduziria as desvantagens previstas na medida em que fosse feita de modo planejado, prevenindo-se, inclusive, um período de adaptação no que se refere à composição da receita e despesa. Do contrário, teríamos apenas uma *soma de misérias*, que redundaria em prejuízo para ambos os atuais estados.⁸

Em 13 de março de 1970, o professor Ariosto Berna⁹ enviou uma carta ao presidente da república General Emílio Garrastazu Médici, enfatizando os argumentos que demonstravam o equívoco que era a “fusão”. Para Berna, a cidade do Rio de Janeiro, desde o império ocupa posição de destaque no cenário nacional e internacional. Portanto, seria um equívoco não levar em consideração a

⁷ Carta do Deputado Estadual Álvaro Fernandes ao Deputado Estadual José Augusto Pereira das Neves. Arquivo Ernani do Amaral Peixoto. CPDOC – FGV, 08-08-1968. p. 2.

⁸ Carta do Deputado Estadual Álvaro Fernandes ao Deputado Estadual José Augusto Pereira das Neves. Arquivo Ernani do Amaral Peixoto. CPDOC – FGV, 08-08-1968. p. 7.

⁹ Professor, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e do Instituto dos Centenários, ex-secretário geral do Movimento Libertador da Terra Carioca. Este movimento fazia parte de uma iniciativa de intelectuais cariocas contrários à ideia da incorporação da Guanabara ao Estado fluminense.

representatividade que a cidade carioca possuía. A fusão era vista como um “golpe” e fruto de uma política liderada por aqueles que não tinham a visão límpida acerca da verdadeira vocação da cidade do Rio de Janeiro, na condição de cidade-capital da república. Assim, mesmo após a sua perda de *status* de centro político do país, deveria continuar a ser autônoma. Nas palavras de Berna,

Reaberta no governo de V. Exa. a questão¹⁰, não devo silenciar, com a credencial de haver secretariado trinta anos a luta pela emancipação política e administrativa da Cidade-Estado e, com Paulo de Frontin, Benevenuto Berna, Barbosa Rodrigues, Heitor Beltrão, Pedro Hernesto, e outros, fundados, sem credo político, sem objetivos ocultos, o Movimento Libertador da Terra Carioca, que teve atuação incisiva nas tarefas cívicas empenhadas...

Só aspiramos que a Cidade-Estado ocupe o seu verdadeiro lugar entre os demais Estados, por ser um legítimo direito da própria Unidade Nacional.¹¹

Em 1974, ano em que a fusão foi institucionalizada, ao contrário dos argumentos de Ariosto Berna, muitos parlamentares foram favoráveis a fusão, alegando que não havia a necessidade de ter um Estado autônomo. A Guanabara pertencia ao Estado do Rio de Janeiro e só sairia da crise econômica e política, com a sua integração. O vereador de Magé (município do Estado do Rio de Janeiro), Antônio Garcia Filho, expressou esta opinião em carta ao senador Amaral Peixoto:

[...] há um adágio sertanejo que diz, o bom filho à casa volta; é o que está acontecendo agora, o que deveria

¹⁰ As discussões sobre a fusão estiveram presentes em 1964, pela força do golpe militar. Entretanto, foi vetada pelo então presidente Marechal Arthur da Costa e Silva.

¹¹ Carta de Ariosto Berna ao presidente General Emília Garrastazu Médici, em 13 de março de 1970. Arquivo de Ernani do Amaral Peixoto, CPDOC / FGV, p. 8-9 e 13.

ter acontecido na época em que foi transferido o Distrito Federal para Brasília, ninguém mais do que V. Exma. é conhecedor, de que as grandes indústrias que funcionam no Estado do Rio, seus escritórios estão na Guanabara, o que em parte o Estado do Rio vinha tendo prejuízo. Estou de pelo acordo com a fusão, a Guanabara não está dando nada ao Estado do Rio, e sim entregando o que é seu. Com referência à Capital do Grande Rio, opino que seja na Guanabara, isto é indiscutível.¹²

Durante os anos 1970, os governos do Rio de Janeiro, especialmente o último governador da Guanabara, Chagas Freitas, investiram na transformação da Guanabara em mais um estado como os demais da federação. Entretanto, em 1974, este processo foi anulado pela fusão, que delegou à cidade do Rio o *status* de município-capital do “novo Estado do Rio de Janeiro” (FERREIRA e DANTAS, 2000).

Os motivos da fusão foram basicamente dois: evitar que continuasse no Brasil uma tendência a uma predominância econômica de um Estado – São Paulo; dar dinâmica econômica ao Estado do Rio de Janeiro para se recuperar da ideia de que a cidade do Rio não era mais capital federal. A tentativa de reestruturação econômica, nos anos 1970, ocorreu com a construção dos Centros de Tecnologia no *Campus* da Ilha do Fundão, pois, segundo João Paulo dos Reis Velloso,¹³ ex-ministro do planejamento, pensava-se ser possível certa parceria entre universidade-indústria e universidade-empresa. Cogitou-se, também, um programa de desenvolvimento agrícola do Vale São João.¹⁴

¹² Correspondência enviada pelo vereador Antonio Garcia Filho, do município de Magé, ao Senador Amaral Peixoto, em 1974. Arquivo de Ernani do Amaral Peixoto, CPDOC / FGV. Doc 5, p. 46.

¹³ João Paulo dos Reis Velloso ocupou o cargo de Ministro de Estado e do Planejamento e Coordenação Geral, no período de outubro de 1969 a maio de 1974. De maio de 1974 a março de 1979, foi Ministro de Estado da Secretaria de Planejamento da Presidência da República.

¹⁴ Jornal dos Economistas, n. 183, outubro de 2004 – Especial: *As origens da crise do Rio* (João Paulo dos Reis Velloso e Marly Motta).

Tais projetos não atingiram o sucesso esperado, em parte por conta de problemas do sistema político, com tendência altamente clientelista (DINIZ, 1982).

Distante de existir consenso sobre os rumos da cidade carioca, para a nossa tese é importante verificar a posição assumida pela elite empresarial do Rio de Janeiro. É importante deixar claro que analisamos especialmente o papel dos empresários membros da ACRJ e FIRJAN, diante do processo de deslocamento da capital federal para Brasília e a fusão da Guanabara com o Estado do Rio.

O primeiro governador do novo Estado do Rio de Janeiro, Floriano Peixoto Faria Lima (1975-1979), assumiu o discurso de reestruturação econômica da capital do Estado do Rio de Janeiro. Nos primeiros meses, Faria Lima encontrou vestígios de uma Guanabara falida, com graves problemas no sistema de saúde, educação e transporte. (MOTTA e SARMENTO, 2001). Eleito indiretamente, sua escolha ocorreu por não ter vínculo político com o antigo Estado da Guanabara e com o ex-Estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, conseguiu levar adiante o seu projeto de fusão, cuja finalidade seria integrar a cidade ao restante do Estado. Portanto, seria possível angariar recursos para a cidade por parte do governo federal, elevar positivamente a imagem do presidente Ernesto Geisel e, por conseguinte, transformar a administração do Rio de Janeiro num exemplo a ser seguido pelos demais Estados da federação.

No contexto da fusão, o empresariado do Rio de Janeiro¹⁵ “apoiou” as medidas do governo. Segundo Faria Lima:

A Federação das Indústrias do Estado da Guanabara¹⁶ tinha sido uma das maiores entusiastas da fusão, no período de Mário Ludolf e depois do Artur João

¹⁵ Vale salientar que, em 1969, a Federação Industrial do Estado da Guanabara (Fiega) e o Centro Industrial do Rio de Janeiro (CIRJ) “elaboraram em conjunto um minucioso estudo, que terminava concluindo ser fundamental fundir o Rio de Janeiro e a Guanabara” (Canosa, 1998, p. 48).

¹⁶ Após a fusão, passou a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro – FIRJAN.

Donato, dois grandes amigos meus. Fizemos uma intervenção radical na Junta Comercial do Rio de Janeiro, e o Donato foi até vogal. Uma pessoa do padrão do Donato! Ele atendeu ao meu pedido para ser vogal e contribuiu para endireitar aquilo. O prof. Oto Gil foi o presidente.

Enviei o novo presidente da Junta a Londres para ver como funcionava a Junta Comercial de Londres. Ele trouxe muitos subsídios e implantou aqui um sistema que acelerou bastante o registro das empresas comerciais e industriais. Construimos um prédio, moralizamos todo o processo, e todo mundo ficou satisfeito com as providencias tomadas. Nunca tive qualquer problema, nem com a Fiega nem com a Associação Comercial. (Entrevista cedida ao Núcleo de Memória Política Carioca e Fluminense do CPDOC – FGV, entre 7 de maio e 4 de setembro de 1997, no Rio de Janeiro; *apud* MOTTA e SARMENTO, 2001, p. 60)

De fato, segundo estudo realizado por Evangelista (1998 e 2004) e Oliveira (2008), os empresários apoiaram a fusão. A Federação Industrial do Estado da Guanabara (FIEGA) e o Centro Industrial do Rio de Janeiro (CIRJ) elaboraram e “tiveram a guarda e a geração de vários documentos favoráveis à fusão, assim como estimularam que seus quadros estivessem mobilizados em favor da iniciativa; alguns chegaram a ocupar postos de governo na forma de assessoria.” Do ponto de vista econômico, era visível o desequilíbrio entre os estados da Guanabara e o “antigo” estado do Rio de Janeiro. A Guanabara apresentava receita superior ao estado do Rio, e, por este motivo, a “fusão facilitaria a melhor alocação dos recursos públicos” (EVANGELISTA e ARAÚJO, 2005).

Além disso, a fusão fazia parte de uma estratégia do governo federal em acelerar o crescimento do país através do projeto Brasil-Potência (ver PEREIRA, 1996). Este projeto tinha como finalidade viabilizar grandes obras: as Usinas Hidroelétricas de Tucuruí, Itaipu, a

rodovia Transamazônica, a Usina Nuclear, entre outras. A criação do novo estado do Rio de Janeiro se equilibraria com relação a São Paulo e o estado do Mato Grosso do Sul, “além de planejar outros estados. Assim, a fusão correspondeu a um esforço de índole administrativo-institucional compatível ao projeto de Brasil-potência” (EVANGELISTA, 2005).

Por outro lado, a lógica desenvolvimentista do governo militar ao longo dos anos 1970 impactou diretamente a política e ação dos municípios. Em primeiro lugar, tentou definir estratégias que atendessem os interesses dos setores produtivos (como, por exemplo, energético, metalúrgico, petroquímico) e, em segundo lugar, procurou investir no desenvolvimento urbano, especialmente nas demandas do setor automobilístico. Além disso, investiu em construção civil (promovendo programas habitacionais e de saneamento básico). De acordo com Oliveira (2008, p. 101), “tais políticas, evidentemente, acabam por se chocar com ações e objetivos dos planos políticos locais, quando estes se voltam para interesses específicos ou são definidos apenas nas esferas de planejamento dos municípios”.

Por este motivo, os empresários da Fiega e CIRJ apoiaram prontamente a integração entre a Guanabara e o Estado do Rio de Janeiro. Estas entidades de classe entenderam que a fusão fazia parte de um projeto de desenvolvimento econômico nacional, e não somente vislumbraram a recuperação das perdas provocadas pela transferência da capital federal para Brasília.

Entretanto, a fusão não gerou consenso entre as forças políticas que atuavam naquele momento. Com a mesma intensidade que a fusão foi debatida na primeira metade da década de 1970, após a assinatura do decreto que transformava a Guanabara na nova capital do Estado do Rio de Janeiro, se consolidariam as discussões sobre a desfusão. Os debates sobre a desfusão ocorreram a partir de 1976 e, em 2004, o mesmo tema ocupou as páginas dos jornais, conforme descrito por Evangelista (2005). No cenário político carioca dos anos 1990, César Maia foi um dos defensores da *desfusão*, como podemos notar na seguinte declaração:

[...] a tese da des fusão é muito mais simpática ao antigo Estado do Rio de Janeiro do que ao da Guanabara. De qualquer forma, acredito que, se levar à votação, dá todo mundo a favor, dois lados. Todos querem a des fusão. Por isso esse não é um debate interno nosso. Exige um movimento comum de forças políticas, para que a emenda constitucional venha apoiada por um consenso das forças políticas estaduais. (MAIA, 1998, p. 109)

A construção do novo Estado foi conturbada. Para a gestão Estadual, foi necessário que assumisse alguém sem passado político, provavelmente para evitar que ranços da política local típicas do período anterior atrapalhassem o processo de fusão. E, por outro lado, a gestão municipal foi entregue a um técnico formado nos “quadros do antigo Estado da Guanabara” e “que se manifestava sempre de forma dissimulada contra a fusão” (OLIVEIRA, 2008, p. 101). Até o final da década de 1970, houve investimentos no Estado do Rio de Janeiro e a ideia de esvaziamento econômico da ex-Guanabara, foi atenuada, especialmente da área de Petróleo, em decorrência do II PND.¹⁷

Em 1979, o segundo choque do petróleo e o *fim do milagre econômico*, mudaram o cenário econômico do país. De acordo com o estudo de Oliveira (2008: 108), o Estado do Rio de Janeiro perde em dois momentos: deixou de ser prioridade na linha de investimentos do Governo Federal e, “por não ter expressividade na produção mineral”. A produção mineral tornou-se a prioridade do então ministro Delfim Neto e o Estado do Rio de Janeiro não estava entre as regiões a serem contempladas. A produção agrícola também não era forte no

¹⁷ Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento, implementado pelo Governo Militar de Ernesto Geisel, entre os anos de 1975-1979, e tinha como finalidade estruturar a produção de insumos básicos, bens de capital, alimentos e energia. Com a proposta de reestruturar a economia brasileira após o “choque do petróleo”, teve sucesso até o final da década de 1970. A economia fluminense cresceu neste período, justamente com os investimentos federais em várias cidades, como Volta Redonda, Barra Mansa e Resende.

Estado e o setor naval (que teve muita expressão na década de 1970), perdera espaço econômico ao fechar inúmeras empresas que faziam parte de sua cadeia produtiva (CANOSA, 1998, p. 194-195).

Após o mandato de Faria Lima (1975-1979), Chagas Freitas assumiria o governo do Estado. O final dos anos 1970 foi conturbado. A mudança no cenário político nacional influenciou os rumos da política fluminense e, por conseguinte, a carioca. Cinco anos após a fusão, a perspectiva era de que embora estivesse consolidada, sua conclusão não havia ocorrido. Segundo Motta (2004, p. 71), “os novos governantes recém-empossados a nível federal e estadual – o presidente Figueiredo e o governador Chagas Freitas – tinham outros compromissos e outros projetos que nem sempre se afinavam com aqueles que haviam determinado a implementação da fusão”. Não gerando os ganhos necessários, a cidade do Rio de Janeiro deveria voltar a ser Guanabara. Somente retomando seu *status* de Estado, seria possível “restabelecer a identidade do Rio de Janeiro consigo próprio, seu passado e sua população...” (Israel Klabin, *apud* MOTTA e SARMENTO, 2001, p. 193)

No início dos anos 1980, o processo de crescimento industrial para o Rio de Janeiro fracassou. O quadro que se delineou era constrangedor e, nas palavras de Lessa (2000, p. 351):

A expressão *esvaziamento do Rio* tornou-se lugar comum. Inspirou uma série de contabilidade das perdas. Além da clássica abulia agropecuária fluminense e das frustrações industrializantes, ganhou-se consciência do anacronismo do porto do Rio, superado por Santos e perdendo carga para Vitória. O café de Minas, tradicionalmente embarcado pelo Rio, já havia sido deslocado para Santos... O papel clássico de polo comercial do Rio havia sido estruturalmente superado.

Em seguida, a partir de 1983, associada aos problemas de ordem econômica, a questão política foi outro agravante. O governo do Estado foi assumido por Leonel Brizola, abertamente contrário à presidência da República e com relacionamento conflituoso com algumas

forças políticas e econômicas no Estado e da Capital carioca, entre as quais destacamos o empresariado. Esta questão será retomada adiante. Duas décadas depois, a ideia de que a fusão foi essencial e apoiada pelo empresariado não encontrou discursos favoráveis por parte desses atores. Para os empresários do Rio de Janeiro, no início dos anos 1990, as discordâncias políticas em torno da fusão e suas consequências tiveram como resultado, para a cidade e o Estado, o sentimento de perda. Para Paulo Protásio (presidente da ACRJ entre 1988 e 1992), as forças políticas e econômicas do Rio de Janeiro “não chegaram a se convencer de que a fusão era um processo de soma de valores positivos e ela acabou sendo contraproducente tanto para o estado da Guanabara quanto para o estado do Rio. Não houve uma integração e a metrópole, que gera cerca de 70% da receita estadual, não se acostumou a pensar numa atuação em conjunto com o interior” (PROTÁSIO, 1990, p. 10).

Para Henrique David de Sanson, empresário e membro da ACRJ, a fusão não foi interessante para a cidade do Rio de Janeiro. Na opinião do empresário, pensar a cidade carioca trazia certa radicalidade:

Devido aos séculos em que a cidade foi Capital, e o fato de grande número de seus moradores serem oriundos de outros estados, a mentalidade de nossos cidadãos ficou deformada e nós só nos interessamos pelos problemas gerais do país. Infelizmente temos de mudar, sermos mais bairristas. A começar pelos nossos representantes no Congresso.

O Rio é viável e tem muitos campos de atividade onde pode crescer e se expandir em três áreas: agrícola, industrial e de serviços, mas como afirmamos inicialmente, é necessária vontade política e um interesse do cidadão em que isto aconteça. (SANSON, 1991, p. 40.)

A declaração acima denota quanto o empresariado tenderia a mudar o pensamento sobre a cidade e a posição política e estratégica a ser tomada a partir do início da década de 1990. A promulgação da

Constituição Municipal,¹⁸ as discussões acerca do Plano Decenal da Cidade em 1991 e o Planejamento Estratégico para a Cidade do Rio de Janeiro em 1993 e 1994, ocupariam lugar de destaque na agenda do empresariado carioca. Além disso, ao longo dos anos 1990 e início do século XXI, estariam empenhados na remodelação urbana da cidade na expectativa de redimensioná-la no plano internacional sediando grandes eventos: ECO-92, Olimpíadas, Copa do Mundo.

Comentários finais

Neste artigo chamou-se a atenção para importância da cidade carioca ao longo do século XX, destacando a atuação do empresariado local, representado pela Associação Comercial do Rio de Janeiro (ACRJ). É importante ressaltar que o empresariado carioca, desde as primeiras décadas do século XX esteve atento às questões nacionais, em detrimento ou certo esquecimento das dimensões locais, pois a cidade do Rio de Janeiro, capital imperial e capital federal até 1960, respirava as questões da nação. Em consequência, a elite empresarial carioca, caracterizada neste trabalho pela ACRJ, após 1960, encontraria imensas dificuldades em pensar o local, a cidade.

O processo de transferência da capital federal para Brasília, conforme exposto neste artigo, deixaria clara a dificuldade de reorganização das forças políticas, quais sejam, gestão pública e empresariado, acerca dos rumos a serem percorridos pela cidade carioca. Os debates em torno da fusão e desfusão, nos anos 1970, denotaram a importância em pensar a reestruturação política e econômica para o Rio de Janeiro, bem como a dificuldade de diálogo entre as forças políticas e econômicas, conforme observou-se nos discursos de gestores locais e estaduais, e, também de legisladores.

¹⁸ A Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro foi promulgada no dia 5 de abril de 1990. A Lei reestabeleceu eleições diretas para a prefeitura da cidade e, neste sentido, o empresariado participou dos debates e discussões sobre a plataforma das campanhas eleitorais para a gestão da cidade do Rio de Janeiro.

Efetivamente, a partir do início dos anos 1990 a elite empresarial local voltaria suas percepções para o âmbito municipal, trazendo à tona, para o recebimento de eventos de ordem nacional e internacional, os discursos em prol da reestruturação urbana, da cidade como *vitrine*, e as tentativas pela revitalização econômica da cidade.

Referências bibliográficas

- BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: um Haussmann Tropical: a renovação da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1922.
- CONNIFF, Michael L. *Política Urbana no Brasil: ascensão do populismo (1925-1945)*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.
- CANOSA, Lourdes P. *Todas as Fatias e a Cereja Também: Pensamento Político da FIRJAN em Quinze Anos de Crise*. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS/UFRJ, R.J, 1998.
- DANTAS, João. Editorial. *Revista da ACRJ*, ano 50, n. 1257, março de 1990.
- EVANGELISTA, Hélio de Araújo. A luta pela fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro; a luta pela des fusão no atual estado do Rio de Janeiro. In: *Revista Geo-paisagem* (on-line). Ano 4, no. 8, julho-Dezembro de 2005.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; Dantas, Camila Guimarães. Os apaziguados anseios da Terra Carioca – lutas autonomistas no processo de redemocratização pós-1945. In: *Rio de Janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.
- FREIRE, Américo. A fabricação do prefeito da capital: estudo sobre a construção da imagem pública de Pereira Passos. *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. N. 10, maio-agosto, 2003. (p. 142-158).
- LESSA, Carlos. *O Rio de todos os Brasis: uma reflexão em busca da auto-estima*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- MOTTA, Marly Silva da. Mania de estado: o chaguismo e a estadualização da Guanabara. *História Oral*. São Paulo, n. 3, 2000 (a).
- _____. O lugar da cidade do Rio de Janeiro na federação brasileira: uma questão em três momentos. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV. (Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1232.pdf). 2001 (b)

- MOTTA, Marly Silva da; SARMENTO, Carlos Eduardo. (Org.) *A construção de um estado: a fusão em debate*. Rio de Janeiro. FGV. 2001.
- OLIVEIRA, Rosane Cristina de. A elite empresarial fluminense e o desenvolvimento econômico do Estado do Rio de Janeiro (1980-2006). In: 6º Encontro da ABCP, realizado entre os dias 29/07 a 01/08/2008, Unicamp, Campinas, SP. (Disponível em: http://cienciapolitica.servicos.ws/abcp2008/arquivos/22_7_2008_15_26_42.pdf)
- PADILHA, F. Sylvia. Da “Cidade Velha” à periferia. *Revista Rio de Janeiro*. V. 1, n. 1. Niterói: UFF, 1985
- PEREIRA, Mauricio Broinizi. *O Complexo Industrial-Militar Brasileiro: O Projeto Brasil Potência e os Programas de Construção da Autonomia Tecnológica e Estratégica das Forças Armadas (1964-1994)*. Tese de doutorado. USP, 1996
- PROTASIO, Paulo. Entrevista a Pedro Noletto Filho. *Revista da Associação Comercial*, ano 50, n. 1257, março de 1990, p. 10.
- REZENDE, Vera. *Planejamento urbano e ideologia: quatro planos para a cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- ROEDEL, Hiran; VIEIRA, Fernando Antônio (Org.). *Rio de Janeiro: panorama sociocultural*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 2004.
- SANSON, Henrique David de. O Rio é viável, mas falta vontade política. *Revista da Associação Comercial*, ano 52, n. 1267, abril de 1991, p. 40.

EDITORA
pontocom

www.editorapontocom.com.br