



**Jacqueline de Cassia
Pinheiro Lima**
(Organizadora)

MEMÓRIA E IDENTIDADE

pensando patrimônios

**Ana Paula C. L. Nascimento
Marcos Cruz Azevedo**
(Colaboradores)

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima

Organizadora

Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento

Marcos Cruz Azevedo

Colaboradores

Memória e identidade:

Pensando patrimônios



Copyright © 2018 dos autores
Direitos adquiridos para esta edição
pela Editora Pontocom

Preparação e revisão: Sérgio Holanda
Diagramação e capa: André Gattaz

Editora Pontocom

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

www.editorapontocom.com.br

CATALOGAÇÃO NA FONTE (CIP)

M533 Memória e identidade: pensando patrimônios

Memória e identidade: pensando patrimônios /
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (organizadora);
Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento, Marcos
Cruz Azevedo (colaboradores) — São Paulo:
Pontocom, 2018.

214 p.:

ISBN 978-85-66048-93-3

1. Sociologia. 2. Cidade. 3. Memória e identidade. I. Título.

CDD 306

Sumário

Introdução	7
JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA	
O Museu Ciência e Vida e a Feira de Artes e Artesanatos do Município de Duque de Caxias	11
ANA PAULA CAVALCANTE LIRA DO NASCIMENTO JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA ROSANE CRISTINA DE OLIVEIRA	
Memórias de um sertanejo: a cidade, a linguagem e a exclusão nas canções de João do Vale, o poeta do povo	21
BIANCA CORRÊA LESSA MANOEL MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA	
A relação dos indivíduos com o espaço urbano e seus desdobramentos	35
CLAUDIA CORREIA DE MATOS MÁRCIO LUIZ CORREA VILAÇA DANIELE RIBEIRO FORTUNA	
A remodernização do Rio de Janeiro: um olhar para a <i>Belle Époque</i> francesa	51
CRISTINA DA CONCEIÇÃO SILVA JOSÉ GERALDO DA ROCHA JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA	
E o Rio (não) falou inglês?	
Sete anos do Programa Rio Criança Global	65
DILERMANDO MORAES COSTA JUREMA ROSA LOPES SOARES	
Sentidos e representações: a favela como espaço informal de produção de conhecimento	81
FÁBIA DE CASTRO LEMOS JOAQUIM HUMBERTO COELHO DE OLIVEIRA	

A valorização do patrimônio histórico do Estado do Rio de Janeiro sob a ótica de professores da Educação Básica	97
MARCOS CRUZ DE AZEVEDO JACQUELINE DE CÁSSIA PINHEIRO LIMA CLEONICE PUGGIAN	
As Constituições brasileiras: considerações sobre a consolidação da cidadania	117
PATRICIA LUISA NOGUEIRA RANGEL IDEMBURGO FRAZÃO FELIX	
Cidades e sociedades fragmentadas em duas distopias da literatura contemporânea: <i>Jogos Vorazes e Silo</i>	135
SIMONE CAMPOS PAULINO VERA LUCIA TEIXEIRA KAUSS	
<i>Pele negra, máscaras brancas: a invisibilidade do negro retratada na literatura de Fanon</i>	145
SIMONY RICCI COELHO JOSÉ GERALDO ROCHA	
A cidade e o espaço urbano: reflexões sobre o Rio de Janeiro	159
SÔNIA DE ALMEIDA BARBOSA GRUND IDEMBURGO FRAZÃO	
Cidade e acessibilidade: o urbano e a lei brasileira de inclusão	177
VANESSA NOGUEIRA MAIA DE SOUSA DANIELE RIBEIRO FORTUNA	
As revelações da cidade no humano	191
MARIA INÊS DE ANDRADE CRUZ HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS	
Os autores	205

Apresentação

JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA

O livro *Memória e Identidade: pensando patrimônios* nasceu do Projeto Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ, intitulado *Cidade e Patrimônio em Duque de Caxias: o Exemplo do Museu Ciência e Vida*, com a finalidade de pesquisar a Cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, como espaço de sociabilidade, percebendo historicamente a relação entre o indivíduo e a sociedade nos espaços públicos. O *locus* do Projeto escolhido foi o Museu Ciência e Vida, localizado nesta Cidade, construído no ano de 2010 pelo Governo Estadual como espaço de visitação permanente. Porém, percebemos uma relação estreita com alunos da Rede Pública como a grande massa dos visitantes do Museu. Nesta perspectiva, consideramos que a população da Cidade não possui uma relação próxima com a sua arquitetura e seus monumentos.

A partir disso, pensamos o Projeto vinculado a visitas técnicas, análises teóricas e percepções sobre a cidade e este patrimônio, traçando um mapa de como os transeuntes e moradores da cidade aproveitam esses espaços.

Sendo assim, ao perceber a dimensão da cidade e seus espaços, logo identifiquei a questão com a teoria da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim,^{*} ao mostrar que este ramo da Sociologia procura analisar a relação entre conhecimento e existência enquanto teoria e traçar as formas desta relação, enquanto prática da sociedade histórica. Isto é, a busca da

* MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972

relação entre pensamento e ação (*Ibid.*, p. 286), não compreendendo igualmente alguns espaços para todos os homens, mas de acordo com o desenvolvimento social, visto que os mesmos objetos podem passar a ter diferentes formas e, portanto, diferentes aproveitamentos dos espaços de sociabilidade urbana.

Neste cenário, assim, como na Sociologia do Conhecimento, os patrimônios possuem duas dimensões: a empírica, ou como a análise de como as relações sociais influenciam o pensamento sobre eles, e a epistemológica, ao pensar o significado desta inter-relação. É demasiado importante saber que o mesmo objeto é visto de perspectivas diferentes através da história. Deve-se levar em conta as conexões do pensar e do saber com a existência em determinadas sociedades e, para isso, o contexto histórico torna-se fundamental. Não só o objeto sofre mudanças através do tempo, mas o próprio observador depende de sua posição social para justificar porque entende aquele objeto de tal maneira. E isso muito contribui para a análise final do projeto em questão: qual e quem é o público do Museu? Como os moradores entendem o cenário da cidade? Como se sentem pertencentes aos prédios culturais construídos? Como se entrelaçam as questões de memória?

Deste projeto nasceram importantes resultados: a criação do NURBS – Núcleo de Estudos Urbanos Redes, Narrativas, Subjetividades e Memórias, Grupo de Pesquisa do CNPq, que gerou a inserção de docentes e alunos do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) e dos cursos de Graduação em História e Pedagogia da UNIGRANRIO. Deste grupo, nasceram vários artigos, apresentações e criação de Colóquios de Museus. Paralelamente, foi se consolidando uma disciplina no curso de Doutorado do PPGHCA desde 2016, chamada Espaço Urbano, Instituições e Cidadania, em que discutimos várias abordagens sobre a cidade, memória e pertencimento. E é nesse contexto que nasce este livro. Fruto não só da vinculação com o Museu Ciência e Vida, mas das

discussões que os colóquios, a disciplina e o grupo de pesquisa gerou, trazendo percepções das cidades e das relações identitárias em geral. Os autores são alunos, palestrantes, pesquisadores, museólogos e demais envolvidos neste projeto encantador, ao qual agradeço à FAPERJ pelo apoio. Que tenham todos uma boa leitura...

O Museu Ciência e Vida e a Feira de Artes e Artesanatos do Município de Duque de Caxias

ANA PAULA CAVALCANTE LIRA DO NASCIMENTO

JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA

ROSANE CRISTINA DE OLIVEIRA

Iniciando um diálogo

Os estudos sobre o patrimônio e a educação patrimonial vêm ganhando o campo acadêmico brasileiro nas últimas décadas. Na cidade de Duque de Caxias, a criação do Núcleo de Estudos Urbanos (NURBS) surge como oportunidade para refletir sobre a cidade, as questões de sociabilidade e as relações que se estabelecem (ou não) entre moradores e transeuntes desse espaço, incluindo o patrimônio local. O NURBS faz parte do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Letras e Artes (PPGHCA) da Universidade do Grande Rio e nasceu a partir do projeto de pesquisa de uma das integrantes como Jovem Cientista do Nosso Estado (JCE/FAPERJ). Esse núcleo é composto por profissionais e pesquisadores de áreas diversas do conhecimento, o que traz maior amplitude e riqueza de análise, além de incentivar uma prática interdisciplinar.

Entendemos que refletir sobre a relação patrimônio/sociedade tem uma relação bem estreita com outro “binômio”: memória e identidade. Autores como Jacques Le Goff (1990) e Maurice Halbwachs (2006) compreendem a memória

como fenômeno individual, mas, acima disso, como algo construído coletiva e socialmente. Para Michael Pollak (1992, p. 5) a memória torna-se, dessa forma, “um elemento constituinte do sentimento de identidade”. Através de negociações com o outro, definindo semelhanças e diferenças, construímos a imagem daquilo que somos e do *como* desejamos ser (re-)conhecidos.

Dessa maneira, entram em cena os grupos sociais e os espaços, os lugares, as cidades. Essas negociações são criadas e recriadas continuamente nesses espaços nos quais as pessoas vivem, transitam, trabalham...Agregando memória e identidade, indivíduo e sociedade, não podemos excluir outro conceito: o de pertencimento. Indivíduos que, em sua constituição como sujeitos sociais, estão em processo de ser e de pertencer, do sentir-se parte integrante de algo. Esse sentimento de pertencimento dá-se de diversas formas nos vários espaços e grupos. Mas, enquanto grupo social, há uma necessidade de identificação local. Quem não deseja sentir-se como pertencente a algo maior?

Podemos supor que há certa facilidade em criar um sentimento de pertencimento quando seu local de referência dispõe de certo “status” social, quando bem divulgado pelos canais midiáticos. Mas, e quando esse espaço é construído no imaginário da sociedade em oposição a isso, como um lugar de pobreza eviolência, como acontece em tantos lugares no Estado do Rio de Janeiro? Enquanto transeunte ou morador da Baixada Fluminense, nem sempre esse processo de identidade e pertencimento dá-se de maneira tão suave.

Duque de Caxias é uma cidade que possui um vasto, diversificado e, muitas vezes, desconhecido patrimônio cultural, com uma contribuição histórica significativa tanto para o Estado do Rio de Janeiro quanto para o Brasil. A Baixada Fluminense, constituída por treze municípios, ocupa uma parte considerável do território geográfico do Estado do Rio de Janeiro.

Por esses espaços transitam diariamente uma quantidade considerável de transeuntes. De acordo com dados disponibilizados pelo IBGE, a população da região foi estimada em 890.997 pessoas em 2017. No entanto, essa população carrega o estigma de morar em uma das áreas mais carentes do Estado. Carência refletida em vários aspectos que englobam aspectos políticos, econômicos e culturais.

Relegados a espaço desvalorizado, esses patrimônios não ganham a visibilidade que outros espaços no Rio de Janeiro adquirem por terem a atenção da propaganda e da mídia. Aqui, especificamente, gostaríamos de trazer o caso do Museu Ciência e Vida, que ocupou um espaço considerável do grupo durante nossa pesquisa, ainda em andamento. A questão norteadora da pesquisa era: o Museu Ciência e Vida pode ser compreendido como um lugar de memória para a cidade de Duque de Caxias? De que maneira moradores e transeuntes de Duque de Caxias sentem-se ligados a esse patrimônio cultural?

Buscamos, em nossas pesquisas, compreender o Museu Ciência e Vida enquanto Instituição, sua constituição histórica, seus desafios e movimentos de resistência. Mas, a principal atividade foi alcançar as pessoas, os indivíduos, os grupos nas suas relações com esse espaço.

Com a intenção de conhecer esse público, partimos para os campos, tanto físico quanto virtual. Podemos afirmar que o público do museu é composto por três núcleos principais: alunos, professores e público espontâneo. Aproximamo-nos deles através participando de observações em duas atividades desenvolvidas pelo Museu: as oficinas (tanto as voltadas especificamente para os professores, quanto as específicas para os alunos) e a presença nas exposições temporárias. Esclarecemos que essas foram prejudicadas durante a pesquisa porque o Museu Ciência e Vida, entre 2016 e 2017, não tem funcionado em sua máxima capacidade em consequência das crises político-econômicas enfrentadas pelo Estado do Rio de Janeiro.

Perscrutamos registros nos livros de registros deixados pelos visitantes, acompanhamos comentários e opiniões postadas na página oficial do Museu Ciência e Vida no Facebook e fizemos uma pesquisa de opinião com artesãs e artesãos que trabalham semanalmente em uma praça situada em frente ao Museu. O processo de coleta de dados nesse caso não necessitou de autorização por parte do Sistema CEP-CONEP pois, de acordo com a Resolução nº 510, de 07/04/2016, do Conselho Nacional de Saúde, não necessita desse tipo de aprovação pesquisas que, entre outros, envolvem dados de domínio público e pesquisa de opinião pública com participantes não identificados, que foram os casos que aqui serão apresentados.

O Museu Ciência e Vida e os artesãos da Praça Roberto Silveira

Uma das principais praças do centro da cidade de Duque de Caxias, a Praça Roberto Silveira está localizada no Bairro 25 de Agosto (considerado um dos mais nobres da cidade). Recebeu esse nome em homenagem de um dos antigos governadores do Estado do Rio de Janeiro, Roberto Teixeira Silveira (1959-1961). Este muito teria ajudado a prefeitura de Duque de Caxias no combate a um dos problemas comuns na Baixada Fluminense, a falta d'água.

A Feira de Artes e Artesanato da Praça Governador Roberto Silveira, atualmente, é a única atividade coletiva em logradouro público vinculada à Secretaria de Cultura e Turismo da cidade e reconhecida oficialmente através da Lei Municipal nº. 1731, de 16/09/2003.

É coordenada pelo Departamento do Patrimônio Histórico e Cultural e acontece semanalmente no espaço cultural localizado em frente à praça. Como requisito para seleção e cadastramento, os participantes da feira devem

comprovar residência fixa no município. O objetivo da feira é comercializar estritamente produtos de artesanato.

A prefeitura da cidade tinha sede nesse local até ser transferida para Campos Elíseos, 2º Distrito de Duque de Caxias, no bairro de Jardim Primavera. No entorno da praça encontram-se uma parte importante do centro comercial, cultural e político-administrativo da região, como os cartórios, a Câmara Municipal de Vereadores (a qual abriga o Instituto Histórico de Duque de Caxias), a Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), o Museu Ciência e Vida, entre outros.

A Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), em parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, iniciou a construção de um museu de ciências em Duque de Caxias como parte de um projeto de divulgação e popularização da cultura, arte e ciência no município. O Museu Ciência e Vida (MCV) ocupa uma área de 5.000m² que pertencia ao antigo Fórum de Duque de Caxias. O projeto arquitetônico do museu foi pensado para ser um espaço moderno e sofisticado, do qual a população de Caxias pudesse se orgulhar. Dividido em quatro pavimentos, o Museu iniciou suas atividades em 2010, utilizando parte do espaço disponível. Somente a partir de 2012 a reforma foi totalmente concluída para receber o público.

O Museu Ciência e Vida oferece atividades bem diversificadas à população de Duque de Caxias e áreas adjacentes. Destacamos as sessões de planetário e do cineclube, encontro com cientistas, exposições temporárias, oficinas de robótica, entre outras. De acordo com entrevista concedida pela diretora do museu, Prof^a. Dr^a. Monica Damouche, o público inicial atendido era, em sua maioria, espontâneo. Posteriormente, o público escolar ganhou vulto.

Nessa etapa da pesquisa, pensando no público espontâneo e no entorno mais próximo ao museu, consideramos que

seria muito viável realizar uma pesquisa diretamente com os artesãos da Feira de Artes e Artesanato.

De acordo com informação disponibilizada pela Associarte (Associação dos Artesãos de Duque de Caxias) em página da internet, estão cadastrados 52 artesãos nas feiras de arte e artesanato de Duque de Caxias. Utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado e quinze artesãos concordaram em participar da pesquisa respondendo às perguntas do questionário.

Alguns resultados obtidos

Nas primeiras questões do instrumento de coleta buscamos dados mais pessoais dos artesãos como a faixa etária, a formação acadêmica e o local de residência. A identificação nominal ou de registro de documento oficial não foi necessária. Os entrevistados têm entre 20 a 80 anos, com uma concentração maior nas faixas de 30 a 50 anos. Doze declararam-se do sexo feminino três e do sexo masculino.

Quanto à formação acadêmica, a maioria possui o ensino médio concluído (7). Quanto ao ensino superior, temos dois entrevistados com o curso completo e três com curso incompleto. Em relação ao local de residência e trabalho, todos entrevistados eram moradores e trabalhavam em Duque de Caxias. Dessa forma, todos cumprem o requisito de participante exigido pelo órgão responsável da Prefeitura da Cidade.

A segunda parte das perguntas era direcionada especificamente para informações que tinham relação direta com o Museu Ciência e Vida. Questionamos se os participantes conheciam o museu e se já o haviam visitado. Como esperado, por estarem privilegiadamente em um local em frente ao Museu, a maioria absoluta (14) já o conhecia. No entanto, quando questionados se já o haviam visitado, a quantidade inverteu-se (2).

Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram - ou não - a visitar o Museu Ciência e Vida, percebemos que a maioria aponta como o principal motivo a falta de tempo (5), seguido pela falta de divulgação (4). Também foram apontadas: a falta de conhecimento do que existe dentro do museu (1), ou seja, do seu acervo, e a falta de interesse por museus (2). Um dos entrevistados afirma que nem sabia que o prédio era um museu.

Dos entrevistados, apenas dois já haviam visitado o Museu. Como justificativa, um deles afirmou que o estímulo surgiu na época de inauguração, com o interesse/curiosidade de descobrir o que havia naquele prédio recém reformado, enquanto o outro entrevistado aponta a iniciativa da filha, que havia sugerido o passeio. Então, pensando na relação entre criança, família e museu, perguntamos aos entrevistados se tinham filhos. Houve doze afirmativas. Mas, quando questionados se já tiveram a intenção de trazê-los ao Museu, apenas dois tinham realizado esse ato.

Insistindo no contato das gerações mais novas com a iniciação científica, questionamos se as crianças deveriam frequentar museus e quem deveria responsabilizar-se por apresentar esse espaço a elas. À primeira questão, responderam afirmativamente: (14). Quanto à segunda questão, as respostas foram: A escola (2); A família (4); Ambos (8); Outros (1)

Por fim, questionamos se era importante existir um museu de ciências em Duque de Caxias e a grande maioria (14) afirmou que sim. Ao serem solicitados a justificar a opinião afirmativa, apareceram as seguintes respostas:

“Temos poucas opções em Caxias”.

“Porque é um município grande e não tem muitas coisas para as pessoas”.

“É mais um local de aprendizagem para as crianças”.

“Mais uma opção para a população”.

“Por causa dos moradores e das crianças”.

“Tudo que incentive e valorize a cidade”.

“Ter cultura”.

“Em qualquer lugar”.

“Para não se deslocar muito para o RJ”.

“Pela arrecadação pública”.

Tão próximos e tão distantes...Algumas conclusões

Através das atividades realizadas especificamente com os artesãos da Feira de Arte e Artesanato de Duque de Caxias, podemos considerar que há uma relação muito próxima desses com o Museu Ciência e Vida. Mas essa proximidade é, em sua maioria, física. Eles conhecem o Patrimônio-Museu. Semanalmente passam a carga horária equivalente a um dia de trabalho em frente ao prédio. Em suas concepções pessoais, acreditam que esse patrimônio cultural da Cidade tem relevância tanto na formação das pessoas quanto na valorização da própria Cidade. No entanto, a aceleração presente nos espaços urbanos e as atividades do cotidiano são os empecilhos que levam a maioria dos entrevistados a ficarem distantes desse espaço. Associado a tudo isso, também justificam o distanciamento à falta de uma divulgação eficiente e “inteligente”. Uma das entrevistadas possuía graduação em Design e afirmava que a própria estrutura do prédio não era convidativa porque a junção do verde com cinza (a coloração base) não combinava, que deveriam adesivar os vidros da fachada com imagens que incentivassem os transeuntes para tirar *selfies* em frente ao prédio ou “chamar grafiteiros para darem vida aos muros”.

O Museu Ciência e Vida é compreendido pelos entrevistados como um aparelho cultural e educativo. Portanto, local de aprendizagem e inspiração. No entanto, a maioria não conhece o acervo e nem as atividades desenvolvidas pelo Museu. Inclusive, um dos entrevistados acreditava que no

acervo desse museu deveria existir muitos objetos históricos importante. Os museus em geral, na mentalidade desse grupo, já têm um conjunto de características básicas e funções definidas, como se todos os museus fossem iguais.

No entanto, os poucos participantes que relataram que já participaram de uma visita, ou como podemos denominar aqui, uma experiência museal nesse espaço, demonstram uma ligação maior com o Museu, que passa pela valorização e pela admiração de usufruir de atividades “de qualidade” em Duque de Caxias.

Retornando às perguntas iniciais, acreditamos que o Museu Ciência e Vida é um patrimônio privilegiado no processo de construção da memória e da identidade dos transeuntes e moradores da cidade de Duque de Caxias. Além disso, percebemos que o grande diferencial entre a ligação/pertencimento a esse espaço se dá pela via da experiência. Aqui não entendemos experiência apenas como o resultado positivo de um processo/atividade, mas como algo que consegue alcançar/tocar a pessoa de forma que esta saia desse lugar com um novo sentido. É preciso conhecer para valorizar. Não o Museu especificamente, mas a cidade que abriga esses patrimônios e os grupos que nela circulam diariamente.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Duque de Caxias: Panorama*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>. Acesso em: 06/09/2017.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE – CNS. *Resolução 510,07* de abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 06/09/2017.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
- POLLAK, Michael. "Memória e identidade social". *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.
- PROJETO PENSA RIO UFF. *Identidades do Rio: Cronologia Político-administrativa do Estado do Rio de Janeiro*. Disponível em: <http://www.pensario.uff.br/texto/1959-1961-roberto-teixeira-silveira>. Acesso em: 12/09/2017.
- SANTANA, T. C. Divisão ou manutenção da unidade municipal? Entre a ordem e a contraordem territorial no município de Duque de Caxias. In: 1 *CONGEO* (Congresso de Geografia Política), 2014, Rio de Janeiro. Anais do I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e gestão do território: racionalidades e práticas em múltiplas escalas. Porto Alegre: Letra 1, 2014. v. 1. p. 781-792.

Memórias de um sertanejo: a cidade, a linguagem e a exclusão nas canções de João do Vale, o poeta do povo

BIANCA CORRÊA LESSA MANOEL

MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA

Introdução

Há gente que pensa que culto é apenas quem leu muitos livros. No entanto, se tivesse tido, como eu, a oportunidade de ouvir João cantar as suas músicas sertanejas que ele sabe, veria que ele é a expressão viva de uma cultura. De uma cultura que não está nos livros, mas na memória e no coração dos artistas do povo. (FERREIRA GULLAR, *apud* PASCHOAL, 2000)

João do Vale (1933-1996), também conhecido como o “poeta do povo”, foi um compositor e músico maranhense. Mesmo com uma história de vida humilde e com pouca escolaridade, João do Vale tornou-se conhecido e reconhecido no meio musical, sendo considerado um ícone da música popular brasileira (MPB) – apesar de ser pouco conhecido do público geral, e muitos não sabem que são de sua autoria várias canções de sucesso.

1. Um pouco sobre a vida e a trajetória de João do Vale

De acordo com o *Dicionário Cravo Albin de Música Brasileira*, a trajetória de João do Vale (1933- 1996) é típica de mais um

nordestino, que assim como outros, viveu as mazelas de uma região afetada pela seca e pela pobreza, mas que desde a infância já representava a cultura de seu povo: “Foi o quinto de oito irmãos, dos quais apenas três sobreviveram à infância pobre. Os pais eram agricultores pobres e sem terra. Por volta dos seis anos de idade foi apelidado de *Pé de xote*, pois vivia pulando e dançando.”

Ainda nessa idade, por dificuldades financeiras, foi doado a outra família, tendo que lutar para conseguir suprir as necessidades mais essenciais. Vivendo uma infância pobre, destacou-se por já apresentar sinais de uma musicalidade nata:

João “Pé de Xote” se revelaria um menino muito ativo e participante. Carregava água do rio Mearim para casa, todos os dias, fazendo chuva ou sol. Na maioria das vezes, fazendo sol. Era solícito e cativante. Nesse período apareceriam os “sintomas” de musicalidade do menino. Mas, ironia do destino, João era gago e acabaria virando atração na casa de dona Conceição: “cantava como um passarinho, mas era gago como um papagaio!” (PASCHOAL, 2000, p. 18)

A infância pobre, a falta de oportunidade para suprir suas necessidades básicas e outras questões típicas do povo nordestino tornaram-se o incentivo para que João do Vale buscasse, a partir da migração para o sudeste, a esperança de uma vida melhor:

João auxiliava nas despesas da casa, vendendo balas, doces e bolos que a mãe fazia. Com 12 anos mudou-se com a família para São Luís, onde trabalhou vendendo laranjas nas ruas. Nesse período participou do Noite Linda, um grupo de bumba-meu-boi, como fazedor de versos, o chamado “amo”. De 14 para 15 anos

fugiu de casa, indo de trem para Teresina, onde conseguiu emprego como ajudante de caminhão. Fazia viagens entre Fortaleza e Teresina. Um dia viajou até Salvador e resolveu ficar por lá, por estar mais perto do Rio de Janeiro, para onde tencionava ir. Mais tarde foi para Minas Gerais, onde trabalhou como garimpeiro na cidade de Teófilo Otoni, onde obteve dinheiro para a sonhada viagem à então capital da República. Foi para o Rio de Janeiro de carona em caminhão e arranhou emprego de pedreiro em Copacabana, numa obra na Rua Barão de Ipanema. Trabalhava e dormia na obra, visitando periodicamente as rádios, principalmente a Nacional, à procura de artistas que gravassem suas composições. Mostrava suas músicas a muitos artistas, inclusive à cantora Marlene e a Tom Jobim, que naquela época tocava piano num inferninho em Copacabana. (*Dicionário Cravo Albin*)

Ao tomar consciência da sua condição de vida, João do Vale buscou, assim como fazem muitos outros sertanejos, a superação de pobreza lutando contra os mecanismos e o sistema ao qual estava inserido, buscando modificar a sua realidade: “A pobreza não constitui uma identidade, mas uma condição. E não é uma condição natural, mas fruto amargo de complexas dinâmicas das sociedades” (LÁZARO, 2014, p. 12).

Essa condição, mesmo na fase adulta, passou a ser “rememorada” a partir de suas canções, como apresentada na composição intitulada “*Minha história*”, interpretada por Chico Buarque em 1965:

*Seu moço quer saber? / Eu vou contar num baião /
Minha história pra o senhor / Seu moço preste atenção
/ Eu vendia pirulito / Arroz doce e mungunzá / Enquanto
eu ia vender doce / Meus colegas iam estudar / A minha*

*mãe tão pobrezinha / Não podia me educar / A minha
mãe tão pobrezinha / Não podia me educar / E quando
era de noitinha / A meninada ia brincar / Vixe, como eu
tinha inveja / De ver o Zezinho contar / “O professor raiou
comigo / Porque eu não quis estudar” / “O professor raiou
comigo / Porque eu não quis estudar” / Hoje todo são dou-
tor / Eu continuo João Ninguém / Mas quem nasce pra
pataca / Nunca pode ser vintém / Ver meus amigos dou-
tor / Basta pra me sentir bem / Ver meus amigos doutor /
Basta pra me sentir bem / Mas todos eles quando ouvem /
Um baiãozinho que eu fiz / Ficam tudo satisfeitos / Batem
palma, pedem bis / E diz: “João foi meu colega / Como eu
me sinto feliz” / E diz: “João foi meu colega / Como eu me
sinto feliz” / Mas o negócio não é bem eu / É Mané, Pedro e
Romão / Que também foi meus colegas / E continuam no
sertão / Não puderam estudar / E nem sabem fazer baião.*

Ao analisar esta letra, pode-se observar também a preocupação de João do Vale com seus conterrâneos, que, assim como ele, sem oportunidade de estudar e outros sem poder migrar do sertão, permanecem na mesma condição. Para Sarlo (2014, p. 55), a miséria e a falta de recursos básicos passam a ser algo naturalizado para aqueles que não conseguem modificar sua realidade, passando assim a ser “resistentes por necessidade”.

Convém ressaltar que as músicas e letras eram gravadas na memória do compositor – já que, semianalfabeto, não sabia escrever, como ele mesmo o revela e justifica: “Ler eu sei. Não sei é escrever: os pinguinhos me atrapalham” (VALE, *apud* PASCHOAL, 2000, p. 2).

Muitas de suas músicas foram produzidas em parceria com outros compositores, porém fazer versos era algo naturalizado para o artista, como explicita o jornalista Márcio Paschoal, autor de sua biografia: “João do Vale era, por esta

razão, um compositor de exceção. Conhecedor como poucos dos ritmos e da alma popular dos sertões, mal sabendo ler e com enormes dificuldades de escrita, tinha uma inteligência peculiar, uma intuição e sensibilidades incomuns” (PASCHOAL, 2000, p. 69).

Ainda de acordo com Paschoal, as viagens a que João se submetia até chegar ao Rio de Janeiro, a vivência e sofrimentos da migração e as lembranças de sua terra natal continuavam a refletir a sua condição de sertanejo e o ajudavam na tarefa de compor:

Durante minhas viagens de ajudante de caminhão, eu não tinha mesmo intenção de pesquisar nada; mas vi e guardei um monte de coisas: ajudante de caminhão vai para tudo que é buraco. O engraçado era que eu não tinha assim essa pretensão de capturar as coisas. Eu via normal...Agora, depois que fui crescendo, fui ficando maduro, é que eu fui lembrando, sabendo. Quer dizer, era um tipo de pesquisa que eu estava fazendo, involuntário. Nem sabia que estava pesquisando. Lógico que, quando tomei mesmo força de compor, eu tinha o material todo na mão. Na lembrança... (*Idem*, p. 26)

Mesmo “distante” da sua cidade, suas composições desempenhavam o papel de denúncia social, aproximando-o e rememorando as condições de vida do sertanejo. De acordo com Calvino (1997), as cidades, mesmo quando presentes apenas no imaginário do autor, são responsáveis por trazer a memória, o desejo e as significações relacionadas ao contexto que as representam e tal tarefa foi desempenhada com maestria por João do Vale em suas composições. Observe a letra da canção *Bom Vaqueiro* (João do Vale e Luís Guimarães), que retrata o cotidiano e as lembranças de mais um dos personagens do sertão:

Quem foi vaqueiro que vê / outro vaqueiro a boiar / fica lembrando dos "tempo" / que vivia a vaquejar / sofre igual quem ama alguém / e vê com outro, passar / Mestre Costa bom vaqueiro / no sertão do Maranhão / muntado no seu cavalo / num cachorro um barbatão / e com carreira e meia / não jogasse ele no chão / hoje em vez de peitoral / traz no peito uma paixão / de não poder vaquejar / nem vestir o seu jipão / passa boi passa boiada / pisa no seu coração / Mestre Costa na fazenda / hoje só abre cancela / mocidade deixou ele / ele também deixou ela / a "véice" montou nele / ele desmontou da sela.

Assim, nesta "toada", composição por composição, os anos de 1950 a 1970 foram de ascensão, crescimento e sucesso na trajetória artística de João do Vale: o artista animou as noites no *Forró Forrado* (casa de shows, no Catete, que reunia um numeroso público, composto de estudantes, intelectuais, trabalhadores das obras do metrô), ali recebendo convidados como Chico Buarque, Edu Lobo, Zé Ramalho, Djavan, entre outros, como um espaço democrático onde todos, mesmo que por uma noite, tornavam-se iguais; participou de filmes, gravou discos, deu entrevistas e foi tema de documentários, sendo desta forma conhecido e reconhecido no meio artístico.

Mesmo apresentando características diferenciadas de outros artistas que se destacavam nesta época, João do Vale reunia muitas pessoas em seus shows e com isso, também foi alvo de perseguição e da censura a partir do AI-5:

Desde 1954, quando comecei a trabalhar como figurante do filme *Mão sangrenta*, conheci muita gente importante, muito artista. As dificuldades sempre foram muitas, mas eu sempre enfrentei. Só não cutuquei o diabo com a vara curta. Tem muitas outras caras que a censura vivia de olho neles. A diferença é que quando

baixaram o AI-5, Chico foi para a Itália, Gil e Caetano, para a Inglaterra e eu, para Pedreiras. (*Idem*, p. 108)

Aproximadamente em 1980, João do Vale, ao voltar do seu exílio em Pedreiras, retomou de forma simples e discreta ao Rio de Janeiro e permaneceu morando com a sua família em Nova Iguaçu, no bairro Rosa dos Ventos, vivendo de direitos autorais (*Ibid*, p. 112). Em 1986, já distante do meio musical, o artista sofreu um acidente vascular cerebral (AVC), que o levou de volta a cidade de Pedreiras, numa cadeira de rodas e praticamente sem memória:

Sem atendimento adequado, teve uma convulsão e caiu da maca, batendo violentamente com a cabeça no chão do hospital. Se a situação já estava complicada, pode-se imaginar depois da queda. Atendido por uma estagiária mais atenta, João é reconhecido finalmente. A partir daí passou imediatamente de “crioulo sem ter onde cair morto para artista brasileiro e talentoso, necessitado de socorro imediato.” Peculiaridades de um país socialmente racista. (*Idem*, p. 196)

Assim, ao longo dos anos 1990 (já impossibilitado de cantar, por conta das sequelas do derrame), passando por tratamentos e com ajuda de alguns amigos, realizaram-se shows beneficentes em sua homenagem e em seu favor, pois o compositor também voltou a ter dificuldades financeiras. Nessa mesma intenção, Chico Buarque, em 1995, produziu um outro disco (CD), na voz de intérpretes igualmente famosos como Maria Bethânia, Ivon Cury, Luiz Vieira, Marinês, Geraldo Azevedo, Zé Ramalho, Edu Lobo, Paulinho da Viola, Alcione e outros mais. Aos poucos, a saúde do compositor foi tornando-se mais frágil e João do Vale faleceu no dia 6 de dezembro de 1996, num hospital de São Luís do Maranhão.

2. Memórias de um sertanejo: a cidade, a linguagem e a exclusão nas canções do poeta do povo

No Brasil dos anos 1960 ocorreu uma expansão da indústria fonográfica e dos bens culturais, em que a música popular brasileira conquistou seu espaço, deixando em evidência diferentes grupos – é o momento em que o “fazer cultura” passa a ser associado ao “fazer política”, relação que é profundamente transformada com o golpe militar de 1964 e o avanço da sociedade de consumo (ORTIZ, 1994).

Neste contexto, o cenário artístico, principalmente o musical, configura-se como um espaço de luta e um instrumento de denúncia social de grupos de esquerda, inconformados com a situação política em que se encontrava o país. Mesmo considerando-se apartidário, João do Vale sempre manifestou sua consciência política e o interesse pela defesa dos que lutavam contra os regimes políticos e seus opressores, fazendo parte, mesmo que inconscientemente, desse grupo considerado de esquerda:

Compositor de mais de 400 canções, com cerca de 200 gravadas, João – negro, pobre e analfabeto – sentiu na própria pele os estigmas dos preconceitos de todos os tipos: raciais, sociais e econômicos. No entanto, obstinado, jamais desistiu de alcançar seu principal objetivo, que era a música, e, através dela, poder lutar contra as injustiças sofridas não só por ele, mas por toda gente pobre e desfavorecida. (*Ibid*, p. 72)

Assim, a trajetória de João do Vale demonstra sua forte relação com a música, mas principalmente com as memórias de sua cidade natal, em um contexto de saudade e ao mesmo tempo de exclusão. Para Park, a cidade é:

[...] a mais consistente e, no geral, a mais bem sucedida tentativa do homem de refazer o mundo onde vive de acordo com o desejo de seu coração. Porém, se a cidade é o mundo que o homem criou, então é nesse mundo que de agora em diante ele está condenado a viver. Assim, indiretamente, e sem nenhuma ideia clara da natureza de sua tarefa, ao fazer a cidade, o homem refez a si mesmo. (PARK, 2008, *apud* HARVEY, 2013, p. 27)

E foi exatamente nesta perspectiva que João do Vale procurou refazer o seu mundo...Embora tivesse pouca escolaridade, suas letras retratavam com exatidão e com forte carga sentimental as mazelas, alegrias e desejos do povo nordestino, o que fazia de João do Vale um compositor único:

Aí, de Fortaleza, eu escrevi uma carta para meu pai. Perdão, pai, por ter fugido de casa. Não tinha outro jeito pai. Pedreiras não dá pra gente viver feliz. Não pedi licença porque conheço o senhor: é muito pegado com os filhos, não deixaria eu sair de casa só com quatorze anos. Estou em Fortaleza. Sou ajudante de caminhão. Ganho duzentos mil-réis por mês, mas acho quase certo que não fico por aqui. Vou pro Sul, pai. Todo mundo tá indo. Diz que lá, quem sabe, melhora. Os meninos que terminaram o quinto ano vão pra marinha, pra aviação. Eu só tinha até o segundo, não deu para ir pra marinha. Mas não quero mais ficar vendendo banana, pirulito em São Luís. (PASCHOAL, 2000, p. 25)

Certa vez, ao ser indagado sobre o teor de suas composições, João do Vale contestou e assumiu a “não intencionalidade” das suas composições: “olha, eu faço músicas das coisas que eu vejo, da minha região, e, engraçado, não era chamado de protesto [...]. depois de um certo tempo eles vieram como

esse nome de protesto [...], mas eu não sabia que as minhas músicas eram de protesto, eu fiz sempre letras contando a verdade que eu vejo do meu país [...] (*Idem*, p. 75).

Portanto, outra questão “contraditória” na trajetória de João do Vale diz respeito ao fato de um compositor negro, semialfabetizado, nordestino, ser aceito e admirado por um grupo tão diferenciado de sua cultura, bem como conseguir traduzir tão perfeitamente a realidade que tinha vivido, estando tão distante dela.

Para Halbwachs (2006, p. 29), “Se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente.” E desta forma, João do Vale cantava sua cidade natal, Pedreira/MA, sempre lembrando o saber do sertanejo, as memórias da cidade e a exclusão desempenhada pela falta de escolaridade:

Segredos do Sertanejo ou Oricurí

(João do Vale e José Cândido)

*Oricurí madurou / E é sinal, que Arapuá já fez mel /
Catingueira fulorou lá no sertão / Vai cair chuva a granel
/ Arapuá esperando / Oricurí madurecer / Catingueira
fulorando / Sertanejo esperando chover / Lá no sertão,
quase ninguém tem estudo / Um ou outro que lá aprendeu ler /
Mas tem homem capaz de fazer tudo, doutor! /
Que antecipa o que vai acontecer / Catingueira fulora:
vai chover / Andorinha voou: vai ter verão / Gavião
se cantar: é estiada / Vai haver boa safra no sertão /
Se o galo cantar fora de hora: / É mulher dando fora,
pode crer / Acauã se cantar perto de casa: / É agouro, é
alguém que vai morrer / São segredos / Que o sertanejo
sabe / E não teve o prazer / De aprender ler*

Sobre esta questão, o compositor relata que um dos seus sonhos era estudar, chegou a frequentar a escola, mas foi obrigado a deixá-la para ceder lugar ao filho de um funcionário público recém-chegado à cidade de Pedreiras:

Na época em que eu cursava o primário, foi nomeado um coletor novo para Pedreiras. Ele levou um filho em idade escolar. Na escola tinha uns trezentos alunos, mas escolheram logo eu para dar lugar ao filho do homem. E eu senti, é claro! Resolvi nunca mais ir estudar. Não tinha por quê. Então, de manhã, eu pegava o meu saco de merenda e enchia de pedra, ia pra cima do muro do colégio e na hora do recreio mandava pedra em todo mundo. Por estar com inveja, por não concordar com aquela injustiça. Tinha dia que botavam um inspetor lá, mas eu dava a volta e na hora do recreio eu mandava pedra. Daí todo mundo comentava: “Esse menino não dá pra nada na vida.” Hoje eles botaram rua com meu nome, me homenageiam, só para desmanchar o que fizera, mas nem Deus querendo eu esqueço. (PASCHOAL, 2000, p. 21)

Este fato revela mais um contexto de exclusão na vida de João do Vale. Embora com pouca escolaridade, suas letras retratam, de forma simples, porém profunda, a denúncia social de sua realidade, em que a linguagem utilizada, embora não prestigiada e reconhecida socialmente, demonstra a inteligência literária e um tipo de *letramento* que dão a João do Vale o reconhecimento de um grupo social considerado “intelectual”, no período em que suas canções tornaram-se popularizadas. Sobre esse fator, discorre Gnerre, *apud* Possenti (2012, p. 54):

A língua é o único lugar em que a discriminação é aceita. Em nenhum documento está dito que não se tem o direito de discriminar alguém por causa de seu sotaque ou de qualquer outra peculiaridade linguística, embora se condene claramente a discriminação quando baseada em fatores como religião, cor, ideário político, etc. Diria que não só se trabalha em favor do fim da discriminação linguística, como, pelo contrário, cada vez mais se valoriza a língua da escola, que é na verdade a língua do Estado.

Mesmo diante de tantas dificuldades, João do Vale rompeu com os padrões vigentes e conquistou, mesmo que temporariamente, sucesso, riqueza e reconhecimento pela obra produzida. Assim como outros artistas brasileiros, infelizmente está “esquecido” e vive apenas na memória daqueles que continuam a interpretar suas canções.

Considerações finais

Ao discutir a vida e a obra de João do Vale é possível identificar, mesmo que o compositor relatasse a “não intencionalidade” de sua escrita como forma de protesto, a necessidade de trazer à tona questões tão importantes para a compreensão de aspectos sociais e culturais relacionados à realidade do povo nordestino, muitas vezes castigados pela seca, pela pobreza e falta de oportunidades em diferentes sentidos, o que ainda hoje provoca a migração de sertanejos na busca de uma vida mais digna e igualitária.

Mesmo com pouca escolaridade e distante fisicamente dos problemas outrora vividos em sua cidade natal, João do vale retoma a sua trajetória e deixa um legado para a música popular brasileira, visto que suas obras retratam de forma

simples, porém profunda, as mazelas e necessidades do povo nordestino, constituindo-se em denúncia social verbalizada de forma crítica pela memória traduzida em seus versos.

Referências bibliográficas

- BARRETO, Mariana. A trajetória de João do Vale e os lugares de sua produção musical no mercado fonográfico brasileiro. *Revista Art Cultura*, Uberlândia, v. 14, n. 24, p. 47-60, jan.-jun. 2012.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- DICIONÁRIO CRAVO ALBIN de Música Brasileira. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/joao-do-vale/>. Acesso em 04/01/2016
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: *Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- LÁZARO, André. *Por que pobreza? Educação e desigualdade*. IPEA. Fundação Roberto Marinho, 2014.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PASCHOAL, Márcio. *Pisa na fulô mas não maltrata o carcará: vida e obra do compositor João do Vale, o poeta do povo*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2000.
- POSSENTI, Sírio. A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. *Rev. Est. Ling.* Belo Horizonte, 1995.
- SARLO, Beatriz. *A cidade vista: mercadorias e cultura urbana*. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2014.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. São Paulo: Ática, 2002.

A relação dos indivíduos com o espaço urbano e seus desdobramentos

CLAUDIA CORREIA DE MATOS

MÁRCIO LUIZ CORREA VILAÇA

DANIELE RIBEIRO FORTUNA

No século XVI, Nicolau Maquiavel escreveu a sua reconhecida obra, intitulada *O Príncipe*, cuja finalidade era orientar o Duque de Urbino, à época governante de Florença, sobre como proceder com seu reino, seus súditos, seus adversários, no sentido de conquistar o poder e nele permanecer.

No século XVII, Thomas Hobbes, autor de *Leviatã*, publicado em 1651, tratou da estrutura da sociedade organizada. Alegando que o egoísmo é intrínseco aos humanos, o que os levaria a guerrear entre si, para que não se exterminassem, era necessário um *contrato social*, contrato esse que estabeleceria a paz, a qual levaria os homens a abdicarem da guerra contra outros homens. Para tanto, os homens necessitam de um soberano (*Leviatã*), uma pessoa ou um grupo, eleito ou não, que pune aos que não obedecem a esse contrato social (LATOIR, 2013).

Guardadas as devidas proporções, as obras *O Príncipe* e *Leviatã* já sinalizavam para a complexidade que envolve a formação de uma sociedade, as relações de poder e os grupos de força existentes, independentemente da maneira como a cidade venha a ser constituída.

Velho (1976) retoma esse tema, afirmando que as cidades podem ser constituídas de duas maneiras. A primeira delas, por meio da existência de um domínio territorial ou de uma

sede de principado como centro de um lugar. Nesse lugar tem-se uma especialização de artesãos e comerciantes submetidos a serviços e a tributos obrigatórios. Ao satisfazer as necessidades econômicas ou políticas, as cidades promoviam não só o comércio, mas também o intercâmbio de mercadorias; isto é, eram centros econômicos, estabelecimentos de mercado.

Já a segunda maneira de constituição de uma cidade seria sem que houvesse necessariamente esse apoio do príncipe ou da concessão dele. Estas seriam simplesmente um local de mercado, como um ponto de apoio. Ao discorrer sobre os tipos de cidade, Velho (1976) afirma que, na Antiguidade e na Idade Média, as cidades eram fortalezas, proporcionavam proteção às pessoas e guarnição; e a questão da insegurança, decorrente de invasões, era combatida por meio de seus muros.

Com a dinâmica inerente ao próprio tempo, passou a haver distinção entre campo e cidade. As regiões do campo limitavam-se à produção agrária. O campo passou a se caracterizar como fornecedor de meios de subsistência. Já no processo de formação das cidades, o desenvolvimento da burguesia foi decisivo nas questões fundamentais da história da constituição urbana. As cidades foram-se caracterizando, assim, com base na economia.

Ao expor sobre o que caracterizaria ou não uma cidade, Velho afirma que o conceito de cidade deve ser relacionado a outros além dos conceitos econômicos e políticos, e que essas esferas devem ser vistas separadamente. Declara que uma cidade deve ter autonomia: “tem que se apresentar como uma associação autônoma em algum nível, como um aglomerado com instituições políticas e administrativas especiais” (*Idem*, p. 76). Nessa concepção, a organização político-administrativa está relacionada ao âmbito urbano.

Outro teórico, Castells (2000), afirma que a sociedade urbana não se refere apenas à questão espacial, ela é mais que isso. No sentido antropológico, significa um sistema de

valores, normas e relações sociais que possuem uma especificidade histórica e uma lógica própria de organização e de transformação.

Afirma também que na passagem do âmbito rural para o urbano tem-se a evolução de uma forma comunitária para uma forma associativa (a urbana), forma essa caracterizada principalmente pela segmentação de papéis, multiplicidade de dependências e pela primazia das relações sociais secundárias sobre as primárias.

Com base nesses conceitos, vai-se buscar estabelecer relação com o processo de urbanização de dois países da América Latina, a saber, Argentina e Brasil.

Grosso modo, pode-se afirmar que ocorreu uma dinâmica peculiar na ocupação dos espaços urbanos desses países. E essa ocupação se deu, significativamente, de forma desordenada. Nessa dinâmica figuram, portanto, problemas comuns. Dentre essas questões, podem-se citar a desigualdade social e a violência urbana como desdobramentos desse processo desordenado de ocupação dos espaços, desdobramentos esses que, por sua vez, mantêm-se até os dias atuais.

Sarlo (2014), escritora e crítica literária argentina, dialogando com a antropologia, com um estudo etnográfico e por meio também de narrativas literárias, discorre sobre como esse processo se deu em seu país. Relaciona representações, memórias e espaços da cidade em sua fala, por meio de outros pesquisadores, que endossam seu discurso, relacionando a pobreza, o processo de favelização e a violência, a partir do processo de construção da cidade de Buenos Aires.

A autora se debruça, em especial, sobre a população que vive à margem da sociedade, apontando a indiferença quanto aos que vivem nas ruas, pessoas essas de várias gerações, que por razões diversas se apropriaram do espaço urbano e lá permaneceram. E afirma que a banalização ao fato de estes estarem incorporados aos espaços públicos, fazendo parte da

paisagem, está imbricada nessa complexa e dinâmica configuração da cidade.

Nesse cenário tem-se o processo de favelização. A autora enfatiza que as favelas surgiram nesse contexto, que elas estão sempre em processo de expansão e que, quando já não dá para se expandir no modo horizontal, essa expansão passa a ocorrer também na vertical. E quanto às construções desses espaços, o que outrora era de madeira, hoje é de alvenaria, isto é, de material mais resistente; são, portanto, moradias construídas para durar. E à medida que o contingente populacional aumenta, as casas seguem no mesmo ritmo; isto é, as moradias são de caráter inconcluso, definitivamente, estão sempre em processo de ampliação (SARLO, 2014).

Em outros termos, a falta de um planejamento ocupacional, aliada à precária mobilidade os locais de onde muitas dessas pessoas proveriam seu sustento ou ainda ao descaso com a população com menos recursos, ao longo de décadas, desencadeia o processo de favelização das cidades, processo esse sempre em curso. Nisso, tem-se a apropriação irregular do espaço público dos centros urbanos, ocupados e regulados por grupos que deles se apropriam, ocasionando prejuízo aos indivíduos não pertencentes a esses grupos. Assim, vão ocorrendo delimitações dentro das cidades, entre seus espaços, com suas leis e especificidades (*Idem*). Com a omissão, ausência, descaso e/ou ainda com a implantação de políticas públicas que não atendem a contento a essas questões, as cidades vão sendo subdivididas em vários territórios.

A violência urbana vai, então, eclodindo nesse cenário. Prova disso é o estado de deterioração da segurança urbana desses centros urbanos. A insegurança se acentuou nas últimas décadas e não se observa uma preocupação por parte do poder público, de modo que se busque, efetivamente, um controle desse problema, e não apenas paliativos. Sobre essa questão, Sarlo (2014) declara:

O Estado não tem condições de garantir a paz entre os membros da sociedade nem de proteger os agredidos, tampouco de evitar que uns e outros se transformem em agressores. A circulação e venda clandestina de armas, a debilidade ou a corrupção das forças policiais, a desordem da repressão quando age quase sempre cometendo excessos, são os ventos que levaram ao naufrágio. Não é preciso ser filósofo da política para perceber que o contrato original (que, como toda narração, subsiste no mito) está cindido e que o Estado, apesar dos apelos e intenções de alguns governantes, não consegue fazer aquilo para o que lhe foi instituído. (*Idem*, p. 87)

Ainda segundo Sarlo (*Idem*, p. 88): “a violência urbana não é surpreendente, mas sim previsível”. Nessa linha de raciocínio, a violência não decorre simplesmente das transformações econômicas. Ela se dá também em razão da dispersão simbólica que se produz nos meios sociais, dispersão simbólica essa cujo horizonte de expectativas de grande parte de sua população é bem precário. Dessa maneira, a violência está de certa forma generalizada e permeia as já complexas relações sociais.

Se não bastasse a violência e sua banalização, o medo com que vivem as pessoas, a insegurança nos grandes centros urbanos, as discrepâncias quanto às desigualdades sociais, tudo isso corrobora para ampliar o quadro em que se encontram países, como os da América Latina. Além dessas questões, pode-se citar ainda a pobreza em que vive um percentual significativo de sua população.

A partir deste ponto, trataremos, especificamente, do Brasil. Não muito diferente do processo de crescimento das cidades da América Latina, o Brasil foi-se transformando num país predominantemente urbano. Na década de 1960, a população rural era superior à urbana. Em quatro décadas, em

2000, a população urbana já correspondia a oitenta e um por cento da população brasileira (CARVALHO, 2001).

Este pesquisador brasileiro defende que, da urbanização e do surgimento das grandes metrópoles, surgem vários desdobramentos. Carvalho (2001, p. 211) declara: “a combinação de desemprego, trabalho informal e tráfico de drogas criou um campo fértil para a proliferação da violência, sobretudo na forma de homicídios dolosos”. Afirma também que a violência passou a fazer parte do cotidiano das cidades, principalmente, nos locais mais pobres.

E esses problemas se agravam à medida que os órgãos que deveriam prover segurança pública não dão conta de suas funções (CARVALHO, 2001). Percebe-se, assim, a convergência de pensamento entre Sarlo (2014) e Carvalho (2001) quanto ao fato de o Estado não atender a contento ao que lhe cabe quanto a essas questões.

Para Carvalho (2001), a questão da desigualdade social no Brasil caracteriza-se sob dois aspectos: ela é regional e racial. Questões como analfabetismo e mortalidade infantil são mais representativas na região nordeste do país, comparada ao sudeste. Já em relação ao analfabetismo, ele é maior entre negros e pardos. Além disso, quanto aos salários, é igualmente bem significativa a diferença entre os de brancos, pardos e negros.

Isso não significa, entretanto, que as regiões mais desenvolvidas do país apresentem menos problemas. Nos grandes centros urbanos do país figuram as mesmas questões relacionadas anteriormente por Sarlo (2014), violência, pobreza etc. E, segundo Carvalho (2001), o grande problema do Brasil é a concentração da riqueza nacional nas mãos de poucos, o que resulta em altos níveis de pobreza e miséria de significativa parte de sua população.

Para dar continuidade à linha de raciocínio desenvolvida, consideremos que a comparação é um elemento que

perpassa a vida em sociedade. Assim, Estados Unidos e países da Europa passaram a estabelecer parâmetros mínimos considerados condizentes à vida humana. Um dos fatores considerados nesse contexto é que, com o processo de globalização, esses parâmetros foram instituídos a fim de atender às necessidades econômicas vigentes.

Então, com o objetivo de estabelecer padrões mínimos para as condições de vida das pessoas, Estados Unidos e países da Europa criaram alguns indicadores. Por meio deles, são propostas metas; acordos internacionais são firmados; e vários órgãos promovem o acompanhamento dos índices de desenvolvimento humano dos países que ainda não atingiram a esses níveis estabelecidos.

Dentre os indicadores, podem-se citar: a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Banco Mundial, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Programa para as Nações Unidas (PNUD), o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), (TELLES, 2014). Cabe destacar que esses indicadores não são ideais, não dão conta das especificidades de várias regiões e culturas, mas são considerados, grosso modo, bons parâmetros, e são necessários, pois eles estabelecem um mínimo a se considerar satisfatório para o ser humano.

Como exemplo de dados apresentados por um desses indicadores, pode-se citar a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), em seu relatório anual, em 2013. Com base em Lázaro (2014):

O capítulo dedicado à questão social revela que 28, 2% da população da região, ou seja, mais de 160 milhões de pessoas vivem em condições de pobreza. O número, ainda muito elevado, foi o melhor resultado alcançado pela constante redução desde a década passada. Apesar de seus expressivos avanços, a região é ainda uma das

mais desiguais do mundo ao mesmo tempo em que conta com o inestimável tesouro de sua diversidade cultural. Na América Latina, pobreza, desigualdade e diversidade formam uma intrincada trama que precisa ser desvendada. (LÁZARO, 2014, p. 14)

Como se pode observar, os problemas estruturais são basicamente os mesmos nos países da América Latina. Logo, já não dá mais para deixar questões tão relevantes numa sociedade sem a atenção devida. Além disso, há de se promover nessas sociedades uma conscientização sobre essas questões estruturais, visto que elas envolvem a todos, governantes, sociedade civil, empresários, família. Em especial, devem-se desenvolver trabalhos efetivos de políticas públicas, a fim de haver um enfrentamento dessas questões.

Dentre os grandes desafios desses países está o de promover uma melhora na educação. Quanto a esse aspecto, Lázaro afirma:

A educação pode e deve oferecer informações que motivam a reflexão, fortalecer valores de justiça e respeito pelos outros, aproximar vozes e experiências humanas e nos ajudar a conhecer e a agir. A educação deve promover e estimular a ação de pessoas e grupos em favor da justiça e de valores que representem o bem comum. (*Idem*, p. 11)

Em outros termos, por meio da educação, que pode ser a mais importante estratégia para superar esses desafios, pretende-se melhorar a qualidade de vida das pessoas desses países, pois é pela educação que se pode reconhecer e valorizar as diferenças. Com uma mudança na forma de se promover a educação, irá se contribuir para que os direitos sejam assegurados aos cidadãos, além de amenizar os preconceitos e

estigmas a que os grupos menos favorecidos são subjugados. Isso não quer dizer que a educação sozinha irá sanar todos os problemas. Mas, ela é condição *sine qua non* para o enfrentamento dessas grandes questões.

Além da educação, há outras questões. Entre elas, pode-se citar o investimento em políticas públicas. Estas, por sua vez, devem procurar promover oportunidades sociais adequadas para sua população, a fim de que os indivíduos tenham condições de gerir seu próprio destino, de viver com honrabilidade. Paliativos já não cabem, se é que algum dia se conseguiu solucionar problemas complexos apenas por meio deles. O de que esses países precisam é de ações efetivas em seus problemas estruturais.

Ainda sobre os aspectos imbricados nas relações humanas decorrentes da vida em sociedade nos grandes centros urbanos, Velho (1976) observa outros desdobramentos. Ele aponta para a existência de conflitos em razão da tentativa de individualização ante as forças sociais que permeiam as sociedades urbanas das grandes metrópoles. O autor discorre comparando a vida rural e a urbana. No ambiente rural, o ritmo de vida e o conjunto sensorial de imagens fluem mais lentamente, de modo mais habitual e uniforme. Nas pequenas cidades, a vida descansa mais sobre os relacionamentos profundamente sentidos e de maior envolvimento emocional. Fazendo o contraponto, Velho afirma que os grandes centros urbanos exigem das pessoas que os habitam uma consciência diferente, e que a base psicológica do tipo metropolitano consiste na intensificação dos estímulos nervosos. As várias impressões, por meio das quais a mente dessas pessoas é estimulada, geram uma diferença entre uma nova impressão e a que a antecedeu. Velho declara:

Impressões duradouras, impressões que diferem apenas ligeiramente uma da outra, impressões que assumem

um curso regular e habitual e exibem contrastes regulares e habituais – todas essas formas de impressão gastam, por assim dizer, menos consciência do que a rápida convergência de imagens em mudança, a descontinuidade aguda contida na apreensão com uma única vista de olhos e o inesperado de impressões súbitas. Tais são as condições psicológicas que a metrópole cria. (VELHO, 1976, p. 12)

Em outras palavras, as mentes da população das metrópoles criam determinado tipo de configuração, decorrente do próprio tempo em que se dão essas impressões, cuja razão torna-se mais aflorada, em detrimento da emoção. Nessa perspectiva, sendo as metrópoles a sede da economia monetária, a economia as domina. Além desse aspecto, existe uma intrínseca relação entre a economia monetária e o domínio do intelecto. E dessa reciprocidade não se pode afirmar o que determinou o outro: se o intelecto promoveu a economia ou vice-versa. Esses dois elementos estão, portanto, intimamente inter-relacionados (*Idem*).

Com base nessa linha de raciocínio, a mente moderna tornou-se mais calculista. Passaram a ocorrer, de certa forma, padrões de comportamento tanto nas formas de agir quanto nas relações, internas e externas. E as condições de vida nas metrópoles tornaram-se, simultaneamente, causa e efeito dessa padronização.

Essa espécie de “engrenagem” desencadeou uma complexidade tamanha, nos variados relacionamentos e afazeres dos seus habitantes, que as pessoas são engolidas, tragadas, sufocadas nesse modo de vida. É que as necessidades de tantas pessoas com interesses tão diferenciados devem integrar suas relações e atividades em um organismo altamente complexo. Sendo assim, a vida nas metrópoles exige que se consiga agrupar todas as inúmeras atividades e suas relações mútuas

com exatidão, dentro de um tempo que foi combinado em um calendário fixo e individualizado (*Idem*).

Velho afirma que esses mesmos fatores que decorreram da exatidão e precisão minuciosa da forma de vida ocasionaram, igualmente, uma estrutura da mais alta impessoalidade, a que denomina atitude *blasé*. Essa atitude resulta dos inúmeros estímulos e rápidas mudanças contrastantes em que se dão compressões concentradas impostas ao sistema nervoso. Velho assim a define:

Através da rapidez e contrariedade de suas mudanças, impressões menos ofensivas forçam reações tão violentas, estirando os nervos tão brutalmente em uma e outra direção que suas últimas reservas são gastas; e, se a pessoa permanece no mesmo meio, eles não dispõem de tempo para recuperar a força. Surge assim a incapacidade de reagir a novas sensações com a energia apropriada. Isto constitui aquela atitude *blasé* [...]. (*Idem*, p. 16)

Com base no que foi exposto, pode-se inferir que os grandes centros urbanos promovem certa dessensibilização, uma espécie de “esquizofrenia” em sua população, tornando-a mais insensível em relação ao outro e menos reflexiva em relação a si mesma. Este é um dos aspectos observados nas sociedades urbanas da contemporaneidade.

Além das questões tratadas até aqui, há as que se referem aos direitos dos cidadãos. Estudos de vários teóricos apontam para essa questão. No Brasil, especificamente, Carvalho (2001) desenvolve uma linha de raciocínio com base nesses direitos, quais sejam, políticos, civis e sociais. Discorre sobre o processo de democratização do país e busca apontar questões que devem ser efetivamente enfrentadas, questões essas que impedem o país de atingir parâmetros satisfatórios de vida para significativo contingente de sua população.

Com base no sociólogo britânico Thomas H. Marshall, que trata da questão da cidadania relacionada à classe social, Carvalho (2001) aponta as características desses estudos ao tratar do Brasil. Marshall afirma que os direitos civis figuram na primeira etapa da construção de uma sociedade. Com a liberdade civil, foram-se expandindo os outros direitos, os políticos, e, posteriormente, surgiram os sociais. Segundo Marshall, estes últimos são uma consequência dos dois anteriores. A abordagem sobre esses direitos é feita, conforme se segue.

Os direitos civis dizem respeito, em especial, à liberdade de expressão, de imprensa e de organização. No Brasil, no entanto, os direitos civis são os que apresentam maiores deficiências em termos de conhecimento, extensão e garantias. E essa falta de garantia é verificada, sobretudo, quando se refere à integridade física e acesso à justiça. Observa-se também a falta de conhecimento desses direitos por parte da grande população, que não os busca, não tem acesso à justiça (*Idem*).

Quanto aos direitos políticos, conquistados pela Constituição de 1988, tem-se o direito ao voto, que foi ampliado a um maior contingente da sociedade. Em contrapartida, surgiram diversos partidos políticos, a não necessária fidelidade partidária, além da representação parlamentar desproporcional no país, o que desencadeou outras questões também complexas no âmbito político-administrativo. Dessa forma, percebe-se que a democracia brasileira é considerada relativamente recente (*Idem*), e que os problemas estruturais não foram enfrentados.

Por fim, os direitos sociais. Por meio deles, muito se ampliaram os benefícios para a população: conquistou-se o pagamento de um salário mínimo às pessoas com necessidades especiais, o pagamento de um salário mínimo a todos os maiores de 65 anos, independentemente de terem contribuído ou não para a previdência e estabeleceu-se um salário como piso mínimo limite para as aposentadorias e pensões (*Idem*).

Entretanto, para Carvalho, a grande questão social do Brasil tem a ver mesmo com a persistência das grandes desigualdades sociais. E, no que diz respeito à educação, o processo de melhoria é ainda muito lento. Além desses aspectos, outras questões estruturais precisam ser enfrentadas, como uma revisão nos benefícios previdenciários e na legislação trabalhista, segundo ele.

Carvalho (2001) afirma que houve, no Brasil, uma inversão na ordem de posição dos direitos estabelecidos por Marshall. Além disso, que os direitos civis e políticos ainda apresentam problemas estruturais que não foram enfrentados significativamente. Para Carvalho, o Brasil pretende sanar os problemas sociais sem atacar aos dois primeiros, que são mais estruturais. Segundo ele, os direitos civis e políticos sendo enfrentados, os sociais, os últimos, serão uma consequência dos dois primeiros.

Carvalho (2001) deixa claro que a teoria defendida por Marshall não é a única maneira de se consolidar a cidadania; questiona, no entanto, o que ocorre com a democracia quando esses direitos são invertidos, como ocorre no Brasil. Afirma também que uma das razões das dificuldades enfrentadas no país pode estar relacionada a essa inversão.

Considerações finais

Com base no que foi exposto, observa-se que as questões que envolvem a vida em sociedade fazem parte do pensamento humano ao longo do tempo. Aqui foram apresentadas algumas dessas perspectivas, a fim de se promover uma reflexão sobre os desdobramentos desse processo na vida das pessoas dos grandes centros urbanos, na contemporaneidade.

Um aspecto apontado diz respeito ao fato de que os problemas estruturais, em razão da falta de planejamento

na ocupação do espaço urbano, tornaram-se recorrentes nos países da América Latina e, por extensão, no Brasil. E esses problemas têm desdobramentos, na atualidade, no processo de organização da ocupação do espaço público, como a favelização e a violência.

Os Estados Unidos e países da Europa criaram indicadores que visam a criar parâmetros para estabelecer o que é necessário para atender as necessidades básicas de um indivíduo. Entre essas ações, observa-se que por meio de um trabalho na educação pode-se muito contribuir para o esclarecimento da população quanto a vários aspectos, como a saúde, por exemplo. No entanto, tem de se ter consciência de que a educação não é a única forma de se solucionar essas questões complexas.

Outro ponto importante apontado é a preocupação com políticas públicas, que atendam a um mínimo da necessidade humana. Além dessas questões, pode-se afirmar que, à medida que problemas estruturais forem sendo solucionados, outros menores se diluirão dentro do processo.

No que diz respeito ao Brasil, sabe-se que sua democracia ainda não se consolidou adequadamente e que o país precisa entrar numa nova ordem, fazer os ajustes necessários para atender a parâmetros mínimos estabelecidos internacionalmente. Amadorismos já não cabem na fase em que a informação atravessa fronteiras por meio da internet em questão de segundos. Assim, urge a necessidade de um olhar interdisciplinar sobre essas questões, a fim de que o país passe a atender de modo significativo aos padrões sociais estabelecidos para parte de sua população.

Dessa maneira, observa-se a necessidade de políticas públicas no país no sentido de assegurar os direitos de sua população, em especial, os direitos civis. Assim, estar-se-á mais próximo da tão desejada equidade e na direção, mais efetiva, da cidadania.

Além de todas essas questões, a vida nos grandes centros urbanos tem gerado ansiedade e dessensibilização em sua sociedade. Esse estado de embotamento, decorrente da quantidade de informações a que as pessoas são submetidas, implica a falta sensibilidade para com o outro, pelo fato de o indivíduo não dispor de tempo hábil para internalizar tantas informações. Essa característica dos meios urbanos provoca uma forte desorganização na personalidade, o que explica as relações superficiais e a importância das relações secundárias.

Tudo isso sem citar que se vive a era da tecnologia, da internet, das redes sociais, parâmetros esses que não foram computados nesses estudos. Assim sendo, várias pesquisas devem acontecer, a fim de apontar outros aspectos, sugerir reflexões e fomentar mais estudos interdisciplinares dessa imbricada relação, que é viver em sociedade, em especial, nos grandes centros urbanos de sociedades que ainda não conseguiram assegurar os direitos civis de seus cidadãos. É por meio desses estudos que se irá promover um olhar holístico sobre essas questões.

Por fim, somente por meio do enfrentamento dessas questões tão complexas, o Brasil conseguirá, paulatinamente, promover melhorias estruturais e proporcionar uma vida mais digna para uma parte significativa de seus cidadãos.

Referências bibliográficas

- CARVALHO, José Murillo de. *Cidadania no Brasil, um longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CASTELLS, Manuel. *A questão urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- LÁZARO, A. Introdução: por que a pobreza? educação e desigualdade. In: EITLER, K.; BRANDÃO, A. P. (Organizadoras). LÁZARO, A. (Coordenador). *Por que a pobreza: educação e desigualdade*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho (IPEA), 2014, p. 11-16.

- LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*: ensaio de antropologia simétrica. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2013.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- SARLO, Beatriz. *A cidade vista*: mercadorias e cultura urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- TELES, J. Pobreza, desigualdade e diversidade. In: EITLER, K.; BRANDÃO, A. P. (Organizadoras). LÁZARO, A. (Coordenador). *Por que a pobreza*: educação e desigualdade. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho (IPEA), 2014, p. 41-56.
- VELHO, G. C. *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

A remodernização do Rio de Janeiro: um olhar para a *Belle Époque* francesa

CRISTINA DA CONCEIÇÃO SILVA

JOSÉ GERALDO DA ROCHA

JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA

Considerações iniciais

O presente artigo busca descrever aspectos que versam sobre a remodernização do centro da cidade do Rio de Janeiro, que teve como marco a Avenida Central, atual Avenida Rio Branco, evidenciando o ideal de uma cidade, que deveria ser similar à cidade de Paris. Tal similaridade não só deveria constar na arquitetura carioca, como também nos aspectos que transformariam o Rio de Janeiro em uma cidade progressiva e civilizada, tal qual a cidade francesa.

Nos derradeiros anos do século XIX e primórdios do século XX, as campanhas de melhoramento, pelo qual passou a geografia do centro da cidade, tiveram como marco o bota-baixo do então prefeito Pereira Passos. Esse momento foi o desejo dos idealizadores da remodernização da cidade carioca, que consistia em aproximar a arquitetura da Avenida Central da glamorosa cidade de Paris.

A reforma do centro da cidade também tinha foco na higienização, tencionando os que viviam amontoados nos cortiços e estalagens. Assim sendo, o bota-abixo afastou esses personagens do centro da cidade, sem idealizar para onde eles iriam. Diante desse contexto, essas pessoas seguiram para os

morros e bairros vizinhos ao centro, recriando suas moradias em espaços antes pertencidos aos bens afortunados que moravam em grandes casarões nos bairros da Gamboa e da Saúde.

É importante ressaltar que tais mudanças tinham a intenção de fazer a cidade do Rio de Janeiro o berço da civilização brasileira. A cidade, ao ser idealizada através de um modelo aproximado da cultura da *Belle Époque* parisiense, promovia costumes, culturas e modismos que estavam relacionados aos europeus da *Cidade Luz*. Para um grupo seletivo, essas configurações significavam sinais de progresso, mas, em virtude dos modelos de moradias que compunham o centro, a cidade carioca não podia desfrutar dessas novas prosperidades.

Assim sendo, novas construções deram lugar às antigas, ruas foram alargadas e os comércios de finos tratos ganharam espaços na Avenida Central. E por fim, com esta nova geografia, o Rio de Janeiro transformou-se no centro econômico da capital brasileira.

A remodelização carioca marcada pela Avenida Central

Ao tratarmos dos aspectos que compreendem a relação do homem com o espaço, versaremos sobre questões que envolvem a modernidade de um traçado importante para a história da cidade carioca, a famosa Avenida Central, atual Avenida Rio Branco, bem como um espaço de cultura e política que marcou alguns adventos da cidade do Rio de Janeiro.

Cidade maravilhosa / Cheia de encantos mil / Cidade maravilhosa [...] / Coração do meu Brasil / Berço do samba e de lindas canções / Que vivem n'alma da gente / És o altar dos nossos corações / Que cantam

alegremente [...] (Cidade Maravilhosa. Compositor: André Filho, 1935).

A Avenida Central, antes das grandes construções, apresentava um traçado que unia o porto do Rio à Praça Marechal Floriano, também conhecida como Cinelândia. A construção dela foi um marco histórico para a cidade, pois, com seu estilo europeu nas fachadas e serviços oferecidos em seus primórdios, levou a população carioca a desfilar e se apropriar da rua como um espaço de lazer. Assim sendo, a cidade carioca, a capital do Brasil nesse período, e sua pomposa Avenida Central se edificam como o coração da cidade, quicá do Brasil, como ressalta Máximo (1997).

No início do século XX, o bota-abaixo do Prefeito Pereira Passos, nome dado à reforma, foi o momento mais marcante para a modernização dos espaços, de hábitos e de costumes na história da cidade, de acordo com Benchimol (1995) e Rocha (1995). Anterior ao bota-abaixo, o centro do Rio de Janeiro era marcado por ruas estreitas de desenhos irregulares, cercada por becos, casarios baixos e sobrados, que intercalavam as edificações do centro da cidade.

A paisagem da cidade se modificava. Era preciso, na concepção de suas autoridades, acabar com a falta de higiene e transformar as ruelas em ruas mais largas e avenidas. Os terrenos assim tornavam-se valiosos e as demolições de prédios davam lugar à abertura de ruas. (LIMA *et al.*, 2014, p. 9)

Identifica Sevcenko (1999) que, a partir de 1880, as pessoas desprovidas de posses e de dinheiro passaram a viver nos domicílios do Centro, enquanto que os ricos seguiram para os bairros próximos ao sul e a oeste da cidade. Os grupos menos afortunados, necessitados de recursos financeiros, viviam

pelas avenidas e em cortiços, formados por velhos casarões abandonados pela burguesia, que desistiram do Centro da cidade carioca e seguiram para as novas áreas de expansão nas adjacências.

Os cortiços eram locais não só da moradia possível de muitos, mas, principalmente para as mulheres, local de trabalho de suas tarefas domésticas feitas para fora: as lavadeiras trabalhavam cercadas por suas crianças, as doceiras, confeitadeiras, costureiras tornavam essas habitações coletivas pequenas unidades produtivas. (MOURA, 2005, p. 75)

Devido à presença desses novos moradores, Moura (2005) afirma que a área da cidade passou a ser avaliada pelas elites brasileiras como degradada, horrível, suja, perigosa e desordenada, impedindo, assim, que a identidade urbana do Rio de Janeiro fosse arquitetada nos moldes civilizados. Nesse sentido, a imagem que a cidade apresentava, na visão da elite, era contrária à ideia de progresso, ou seja, um local limpo, lindo e ordenado.

Com base nessa perspectiva, assinala Sevcenko (1999) que o discurso higienista não oscilou em apontar as formas populares de moradia, localizadas no Centro, como a principal fonte de diversas doenças que assolavam a cidade na época. Segundo a elite, o centro da cidade era o principal foco de doenças e tal fato depreciava a figura do país no exterior. Devido a olhar, foi instaurada guerra aos cortiços, que passaram a ser limitados no Centro, de maneira que a instalação deles foi restringida. Cada vez mais, ficava nítido o antagonismo da arquitetura da velha cidade colonial com o novo modelo urbano, imposto pela nova ordem econômica carioca.

Por isso, reivindicam com insistência, ao longo do século XIX, o exercício da chamada polícia médica, isto é, a autoridade para intervir na sociedade e policiar tudo aquilo que pudesse causar doença; destruir componentes do espaço social perigosos, porque causadores de desordem médica; transformar a desordem em ordem, através de um trabalho contínuo e planejado de vigilância e controle da vida social. (BENCHIMOL, 1990, p. 116)

Tal acontecimento abriu o caminho para as grandes reformas em quase todo país, incluindo a cidade carioca, seguindo um modelo de modernidade ao estilo europeu. Conforme Sevcenko (1999), para resolver o problema, Rodrigues Alves, que na época era presidente do Brasil, modificou a organização municipal do Distrito Federal, indicando o próximo prefeito da cidade sem aprovação do Senado. É nesse arranjo que Francisco Pereira Passos, matemático formado pela Escola Militar e formado em Engenharia na França, foi indicado para ser prefeito do Rio de Janeiro e, com ele, deu-se início a um grande programa de obras nos moldes europeus. O centro do Rio de Janeiro era, antes da reforma, um complexo de construções com as mais distintas ocupações. Existiam, lado a lado, lojas comerciais, bancos, manufaturas, habitações e cortiços. O transporte era precário, o calçamento irregular, sendo as ruas estreitas e sinuosas, conforme expõe Seabra:

A peste periodicamente invadia a cidade, sendo comuns as epidemias contagiosas como, por exemplo, as de febre amarela. Devido à alta densidade e concentração demográfica, espalhavam-se facilmente, causando um grande número de vítimas. (SEABRA, 2014, p. 25)

A mesma reforma levou os menos afortunados a buscarem outros espaços para fixarem suas moradias e,

neste contexto, os bairros da Saúde e Gamboa receberam novos moradores nos casarões que antes pertenciam aos bem afortunados. E são esses grupos que recriam, nas cercanias da cidade, nos antigos casarões, um novo modelo de moradia, denominados casa de cômodo ou Zúngus.

São nesses espaços que muitos dos que foram retirados das moradias antigas da Avenida central passaram a residir, como identifica Silva (2013).

A inauguração da Avenida central separou para a Cidade, senão para o Brasil, duas épocas. Os costumes modificaram-se, e com ele surgiu uma nova mentalidade. O carioca ampliou seu ângulo de visão. Estava preparado o caminho para o novo Rio de Janeiro, a Cidade Maravilhosa. E foi em 1908, que Coelho Neto lhe deu esse título, será conhecida para sempre e bem lhe cabe, tal como o de Cidade Eterna a Roma, e o de Cidade Luz à Paris. (BILAC, 1985 *apud* ROCHA, 1995, p. 69)

A cidade, enquanto capital brasileira foi palco de grandes negociações econômicas, políticas e sociais. Seu crescimento industrial agregou pessoas de diversas geografias do Brasil e da Europa. Essa condição de capital federal fomentou desenvolvimento das edificações e obras de saneamento do perímetro urbano carioca. Houve também a difusão dos transportes ferroviários e marítimos, que impulsionou a economia, minimizou o tempo de deslocamento humano e de produtos para comercialização e, assim, se iniciou o chamado progresso, de acordo com Benchimol (1990).

Belle Époque: progresso na cidade carioca

De acordo com Ermakoff (2003), o progresso era considerado pela elite carioca um avanço da civilização, de forma que a expressão francesa *Belle Époque* passou a ser usada em função das grandes transformações da cultura carioca do início do século XX. As inovações tecnológicas também visavam acompanhar o modelo parisiense, a exemplo do telefone, o telégrafo sem fio, o cinema, a bicicleta, o automóvel e o avião. Esses bens tecnológicos, que existiam em Paris, eram sinais de uma cidade civilizada e era esse caminho que o Rio de Janeiro queria seguir.

O projeto de modernização da área central da cidade carioca, que tinha como foco a Avenida Central, foi arquitetado por Lauro Müller com a finalidade de ligar o novo Cais do Porto à Avenida Beira Mar, estendida, com o passar de algumas décadas, até o bairro do Flamengo. Para prolongar a Avenida Beira Mar, as obras aconteceram pelas praias de Santa Luzia, passando em frente à Cinelândia (antiga Praia da Ajuda), Praia do Boqueirão (em frente ao Passeio Público), Lapa, Glória, Russel e Flamengo, até chegar a Botafogo, espaços que foram aterrados para construção da Avenida.

A Avenida Beira Mar foi toda amurada com quebra-mar, com exceção de uma estreita faixa de areia que continuou a existir no Flamengo, permitindo o banho de mar para população carioca e turista. Seguindo os moldes do modelo francês, duas praças foram conectadas através da Avenida Central: a Praça Mauá e a Praça Floriano (atualmente conhecida por Cinelândia). Assim sendo, a avenida se tornou uma das artérias mais importantes da cidade, como comentam Needell (1993) e Lima e Vilaça (2014).

Desde a concepção da Avenida Central por Lauro Müller e seu planejamento por Paulo de Frontin, no governo

de Rodrigues Alves, havia a preocupação dessas e de outras pessoas de causar um grande impacto aos que na Avenida passassem. A cidade era o lócus do sistema de trocas e das relações de reciprocidade. A ideia de pertencimento à comunidade era uma importante marca de sua existência. (*Idem*, p. 10)

Essas obras serviram para atender interesses econômicos no período em questão: embelezavam mais à cidade, bela por natureza, e garantiam o empoderamento da população carioca dos espaços públicos, especialmente, as ruas que recebiam novas roupagens nos primórdios do século XX, conforme relatam Lima e Vilaça (*Idem*).

Segundo os autores, a Avenida Central teve sua inauguração em 1904 e, nela, cerca de trinta edifícios compunham a nova roupagem e, quase noventa ainda estavam em construção. Em sua estreia, concebia uma alegoria da modernidade e buscava aproximar o Rio de Janeiro a Paris. As obras da Avenida Central satisfizeram às regras postas em concurso divulgado em 1903, que previa a construção de pavimentos térreos para abrigar um comércio de luxo e estilo de arquitetura parecida as de Paris.

No momento em que o prédio da Biblioteca Nacional foi construído na Avenida Central, assim como a Escola Nacional de Belas Artes e o Teatro Municipal, esses edifícios monumentos assumem um significado que ultrapassava uma simples função de embelezamento da cidade, ao contrário da maioria dos prédios situados na grande Avenida. (*Idem*, p. 94)

O desenho largo da Avenida Central com seus jardins, edificações, organização espacial, além dos prédios do Teatro Municipal, Biblioteca Nacional, Escola de Belas Artes e dos

Poderes Legislativo e Judiciário, abonava a devida importância da mesma, como marco extraordinário da Belle Époque no Rio de Janeiro. Além disso, a Avenida harmonizou um verdadeiro desfile de modas com a população, exibindo vestimentas de estilo europeu e lojas de artigos de luxo importados.

A Avenida Central, quando inaugurada, expressou essa modernização tropical, pois fora projetada para ser a vitrine da civilização, já que havia sido planejada com objetivos que excederam em muito as necessidades, estritamente, viárias. Sua maravilhosa paisagem urbana tinha por finalidade embelezar o Rio de Janeiro, segundo Needell (1993). Todavia, em seu ponto sul, na Praça Floriano, num olhar mais atento, identificava a parte pobre e mestiça da população carioca da Favela da Providência e do morro de Santo Antônio, conforme Needell (1993) e Lima (2000).

A partir desse evento, a Capital Federal apresentou um *boulevard*, genuinamente, civilizado. A Avenida Central contava com duas muralhas paralelas de edifícios, que ajuizavam o máximo de bom gosto existente, caracterizando, para determinado grupo, um monumento ao progresso do país. Ainda na Avenida Central, aponta Needell (1993) que não era qualquer edificação que podia ser arquitetada, pois a área em questão era considerada uma região civilizada. Logo, o espaço para as construções de edifícios foi destinado aos empreendimentos estrangeiros e nacionais e ao comércio com boa infraestrutura. Ademais, também era um espaço destinado à recreação e venda de produtos europeus de luxo, bem como onde se encontravam órgãos e instituições vinculados às artes, literaturas, igrejas e ao governo da política brasileira.

A Avenida Central, simbolizando a *Belle Époque*, transitava entre dois polos: um do povo brasileiro, mascarando-se de francês ao passear pelas ruas com trajes à moda francesa; outro, com edificações com pouca coerência arquitetônica, seguindo aos moldes parisienses. A sensação neocolonial

estava na alma carioca, uma vez que a Avenida mantinha seus vínculos europeus com os produtos que ali eram comercializados, como explica Sevcenko (1999).

Entretanto, observa Needell (1993) que a influência francesa na cidade do Rio de Janeiro deve ser vista com cautela, uma vez que o novo modelo de urbanização trouxe uma nova dinâmica para a metrópole, provocando, através desse exemplo de modernidade, a negação da brasilidade. Segundo o autor, existia a intenção de reservar a parte central da cidade, a Avenida e o seu redor como um espaço de afluxo elegante e chique, como também um ambiente padrão de civilização para todos que por ali passassem ou se instalassem.

O carioca, embora estivesse no caminho da europeização, as mudanças mostravam, claramente, que havia a negação do que era, eminentemente, brasileiro. Receber a civilização de braços abertos significava deixar para outrora o que vários personagens da elite carioca entendiam como um passado colonial *"demodé"*. A mudança, aos olhos dos modernizadores, combatia os traços raciais e culturais da realidade da cidade do Rio de Janeiro, que a elite associava como feio e indigno de viver numa cidade considerada tão bela, conforme expõe Needell (1993). Assim sendo, a elite e o poder público se debruçavam na transformação da cidade do Rio de Janeiro, com vistas em transformá-la no cartão postal do Brasil.

A ideia de uma cidade civilizada também pressupunha o embranquecimento da população. Nesse sentido, a adoção de políticas imigrantistas, direcionadas à entrada de trabalhadores europeus, atrelava-se ao "problema" da enorme população de negros e mestiços da cidade - sempre associados ao velho mundo escravista - afinal, o trabalho, nesse "velho mundo", era coisa de escravo. Para tanto, foi preciso mudar a concepção vigente nos tempos da escravidão, que considerava o trabalho como

aviltante, e dar-lhe um sentido enobrecedor. O bom cidadão, agora, era o bom trabalhado. (ARANTES, 2002, p. 4)

Transformar a cidade na mais bonita e fazer dela a “vitrine” do país representava torná-la moderna, civilizada e limpa, o que parecia ser de grande importância política para o Brasil. Entretanto, era necessário que se apagasse tudo que lembrava o passado escravista, visto, naquele momento, como símbolo da barbárie e do atraso do desenvolvimento. Logo, podemos concluir que existia um contrassenso da realidade social da época e o disparate em que a *Belle Époque* estava inserida, que de certo modo é semelhante a qualquer arte: é belo, mas não é real, tendo em vista os problemas sociais existentes.

É certo que a arquitetura da cidade que permaneceu prende nossos olhos em passeios domingueiros pela antiga Avenida (agora Rio Branco) devido às edificações da Belle Époque. Todavia, o não enfrentamento da realidade, no início do século XX, gerou um teatro na política de modernização excludente das camadas sociais menos favorecidas da cidade. Na conquista do espaço urbano, que significava conquista do poder através do discurso acerca da modernização, entendeu-se que as questões sociais eram um mero detalhe, conforme Needell, (1993) e Lima (2000).

Diante desse argumento, a cidade do Rio de Janeiro recebeu sua marca civilizatória, que despontou por meio de uma Avenida que ligou os extremos da cidade e apresentou edificações públicas que denotavam a cultura da cidade, fazendo ligação com o porto, de forma a acolher a chegada dos turistas e visitantes ilustres na cidade carioca. E para abrilhantar a cidade, a Avenida Central recebeu o Teatro Municipal, a Biblioteca Nacional e a Escola de Belas Artes, que, em seu entorno abarcaram prédios modernos, lojas e pessoas de fino trato.

Outrossim, esta mesma avenida foi palco de representações políticas, sociais, culturais e étnicas. Não era referência só pelos cafés a que um grupo seletivo tinha acesso ou pela derrubada das moradias coletivas e edificações pouco glamorosas, mas também, pelos eventos festivos que reuniam todas as camadas sociais da cidade, especialmente, a festa de Momo, que fazia das sacadas dos prédios camarotes e da avenida um grande salão.

Considerações finais

A cidade do Rio de Janeiro, nos derradeiros anos do século XIX e primórdios do século XX, buscou um modelo cultural, social e arquitetônico, visando uma aproximação com as cidades e culturas do continente europeu. É possível observar que questões políticas, sociais e econômicas foram a mola mestra para tais iniciativas, em virtude de os idealizadores entenderem que, no entorno da Avenida Central, o progresso se instalaria a partir das novas estruturas arquitetônicas, instalações de comércios de fino trato e ruas alargadas.

A Avenida Central foi o marco do conceito de civilização, o espelho da cidade para os olhos dos visitantes que chegavam e a representação do Rio de Janeiro como uma vitrine, que atrairia novos olhares para a capital brasileira. Todavia, é possível observar que a cidade foi planejada através do olhar de um grupo seletivo, que embora tivesse uma visão acerca das questões sanitárias, que de fato era um dos problemas factuais, não pensou a cidade em seus aspectos sociais.

Não pensar a cidade sob a ótica dos aspectos sociais, para os grupos, que saíram da Avenida Central (atual Avenida Rio Branco) e seu entorno, promoveu, sistematicamente, nos bairros vizinhos do Centro do Rio de Janeiro, problemas de moradias irregulares, que se instalaram pelos bairros da Saúde, Gamboa e Morro da Favela (atual Morro da Providência).

Apesar do crescimento desordenado e marginalizado dos bairros vizinhos, os idealizadores não enxergavam os problemas sociais que envolviam os espaços de moradias e, conseqüentemente, a cidade para as próximas décadas. O grupo que idealizou sua remordenização apresentava um pensamento elitizado, tendo em vista o objetivo de transformá-la, em um modelo da Belle Époque francesa, acompanhada de costumes, tecnologias, trajes e hábitos parisienses.

Logo, a cidade carioca e sua população pobre foram prejudicadas, uma vez que esse grupo não fora incluído no planejamento. No que diz respeito a abarcar esse grupo, os idealizadores deveriam ter planejado políticas habitacionais dignas, mobilidade através de transportes, saúde e educação. Assim sendo, compreendemos que todo esse progresso idealizado teve falhas, na medida que os idealizadores não vislumbraram a massa humana da cidade, que deveria ser pensada como parte do progresso do Rio de Janeiro.

Referências bibliográficas

- ANDRZEJEWSKI, Luciana Quintanilha. *Memória e moda: novas relações, significados e modos de distinção no Rio de Janeiro de Pereira Passos*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006.
- ARANTES, Érica Bastos. Negros do Porto - cultura e trabalho no Rio de Janeiro da Belle Époque. *X Encontro Regional de História - ANPUH-RJ - Histórias e Biografia*. Eduej, 2002.
- BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: um Hausmann tropical*. Rio de Janeiro: Mérito, 1990.
- CARVALHO, Delgado. *História da cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Coleção Biblioteca Carioca, 1990.
- CARVALHO, Lia de Aquino. *Habitações populares*. Rio de Janeiro: Coleção Biblioteca Carioca, 1995.
- ERMAKOFF, George. *Rio de Janeiro 1900-1930*. Rio de Janeiro: Ermakoff, 2003.

- LIMA, Evelyn Furkin Werneck. *A arquitetura do espetáculo: teatros e cinemas na formação da Praça Tiradentes e da Cinelândia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- LIMA, Jaqueline de Cassia Pinheiro; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. João do Rio e o Carnaval: um olhar para a cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. In: _____ (Org.). *O Carnaval em João do Rio, ou João do Rio no Carnaval?* Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2014.
- MÁXIMO, João. *Cinelândia: breve história de um sonho*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.
- NEEDEL, Jeffrey. *Belle Époque Tropical: sociedade e cultura no Rio de Janeiro na virada do século*. Trad. Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ROCHA, Porto. *A era das Demolições*. Rio de Janeiro: Coleção Biblioteca Carioca, 1995.
- SEABRA, Paulo Sérgio de Almeida. João do Rio e o Carnaval: um olhar para a cidade do Rio de Janeiro no início do século. In: LIMA, Jaqueline de Cassia Pinheiro; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. *As Realidades Sociais da Reforma*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2014.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- SILVA, Cristina da Conceição. *O Samba no Rio de Janeiro: elementos socializadores dos grupos étnicos nos quintais de Madureira e Oswaldo Cruz*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2013.

E o Rio (não) falou inglês? Sete anos do Programa Rio Criança Global

DILERMANDO MORAES COSTA

JUREMA ROSA LOPES SOARES

Introdução

Através da presente reflexão, objetivamos analisar algumas tensões que emergiram da implementação, em 2010, do Programa Rio Criança Global (PRCG). Essa iniciativa da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro apresentava como proposta o desenvolvimento oral dos alunos do ensino fundamental, através da aprendizagem de língua inglesa, para serem anfitriões de estrangeiros durante as olimpíadas de 2016.

Portanto, após sete anos de PRCG, e com o encerramento dos eventos internacionais em 2016, julgamos importante refletir quanto à seguinte pergunta: E o Rio (não) falou inglês? A justificativa para essa indagação reside no alto investimento feito pela Prefeitura para implementar o programa, que demandou desde concursos para docentes de inglês até a compra de materiais didáticos produzidos pela editora de uma escola de línguas. Além disso, o PRCG reduziu o ensino de línguas adicionais à aprendizagem de inglês, o que vai de encontro às tendências contemporâneas que voltam seus olhos para uma sociedade plural e aberta às diversidades, em que “valorizar o plurilinguismo é não só reconhecer a diferença, mas, sobretudo, proceder à sua integração, através de estratégias que nos façam abrir ao mundo do outro numa tentativa de

o compreender, e sobretudo, de o aceitar na sua unicidade” (GONÇALVES e ANDRADE, 2006, p. 73).

Partimos do pressuposto de que o ensino de línguas, na educação escolar brasileira, deve promover uma educação linguística (BAGNO e RANGEL, 2005; GONÇALVES e ANDRADE, 2006; ANDRADE *et al.*, 2007), e não ser reduzido apenas a questões instrumentais do uso do idioma (ROCHA, 2007). A partir dessa compreensão, confiamos que a aprendizagem de línguas adicionais pode contribuir positivamente com a formação humana do aprendente, de modo a colocá-lo em contato com a diversidade e perspectivas quanto ao mundo (GONÇALVES e ANDRADE, 2006; ANDRADE *et al.*, 2007).

Iniciamos o texto com uma discussão a respeito do ensino de línguas no Brasil, com vistas a problematizar o quadro de constante redução na carga horária, o que reflete na prática pedagógica e prestígio de outros idiomas na nossa educação escolar. Em seguida, apresentamos o PRCG, explicitando algumas características fundamentais deste. Na terceira parte, concentramo-nos nas tensões que emergiram da implementação do PRCG, salientando as limitações e contradições dessa iniciativa. Por fim, nas considerações finais, apresentamos nossa resposta à pergunta que intitula este artigo.

1. Reflexões sobre o ensino de línguas no Brasil

Acreditamos que ensino de línguas não deva ser concebido apenas como mera absorção de repertório linguístico, como se este estivesse dissociado de questões relacionadas à cultura, à política e à formação humana de modo geral. Atualmente, já se reconhece e se discute a inter-relação entre língua e sociedade, observando a forma como elas se interpenetram e participam de questões econômicas, sociais e culturais, entre outras. Crystal (2003) e Jordão (2006) expõem que a valorização de

uma língua está diretamente associada à influência dos povos que a falam, o que nos remete a questões de poder, prestígio e alianças políticas firmadas em negociações nem sempre igualitárias.

A partir dessas considerações, é possível entender a presença da língua inglesa no nosso solo há cerca de dois séculos, especialmente com a escolta da Família Real portuguesa e a abertura dos portos em 1808 (LEFFA, 1999; PACHECO e AMORIM, 2008). Esses fatos deixam claro os vínculos políticos e econômicos firmados entre a Inglaterra e Portugal, os quais deixariam seus rastros também no ensino de línguas. Entre os caminhos trilhados pela língua inglesa na educação escolar, destacamos o Decreto de 22 de junho de 1809 (OLIVEIRA, 1999), que sanciona o ensino de francês e inglês, e em seguida a fundação do Colégio Pedro II, em 1837 (LEFFA, 1999; FOGAÇA e GIMENEZ, 2007; PACHECO e AMORIM, 2008), apresentando esses idiomas como componentes curriculares.

Contudo, segundo Leffa (1999), inúmeros foram os problemas na implementação de línguas nas escolas durante o império, entre os quais se destacavam problemas metodológicos, utilizando o mesmo método para ensinar línguas vivas e mortas, e questões curriculares. Pacheco e Amorim (2008), por exemplo, externam que entre 1857 e 1890 a língua inglesa sofreu diversas mudanças, tanto relacionadas à carga horária quanto às séries que teriam o idioma no currículo. Leffa (1999), por sua vez, ressalta a crescente redução da carga horária dos idiomas a serem ensinados, o que não se ateu apenas ao Império.

No século XX, com a divulgação da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), houve nova proposta escolar, a qual determinava que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a

cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Esse tem sido o quadro do ensino de línguas no Brasil, em especial nas escolas públicas: dois tempos semanais de uma língua adicional, geralmente o idioma inglês. Contudo, como veremos mais adiante, mudanças estão em curso a partir da aprovação da Lei 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017.

A partir da nossa experiência, ressaltamos que o problema relacionado ao ensino de línguas adicionais não está apenas na carga horária reduzida, mas também na reconhecida falta de infraestrutura e condições de ensino, em especial em muitas escolas públicas. Assim, uma vez que existe reconhecida fragilidade no sistema escolar brasileiro, aqueles que desejam aprender idiomas, e podem investir financeiramente nas aulas, voltam-se aos chamados cursos livres de línguas, que conferem aos idiomas o status de produto. A comercialização que cerca a aprendizagem de línguas, sobretudo a respeito do inglês, cria um fosso entre aqueles que podem investir financeiramente na aprendizagem do idioma e dos que não dispõem de tal recurso.

É importante pontuar que parece haver, tanto entre os professores de línguas quanto entre os alunos, a crença de que a escola pública não se configura como lugar socialmente legitimado para a aprendizagem de idiomas (BARCELOS, 2011). A partir da nossa experiência em diversos contextos de ensino de inglês, acreditamos que essa descrença quanto à aprendizagem de línguas parece ser, também, o que reduz o ensino destas ao de gramática nas escolas, negligenciando a possibilidade de implementar e viabilizar uma educação linguística, ou seja, entender o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 63).

A educação linguística, então, não pode ser reduzida à compreensão de línguas como sistema gramatical abstrato, passível de ser apreendido pelo conhecimento da gramática normativa, mas como oportunidade de ampliar o campo da visão para compreender o outro, de modo que possamos “transitar por universos linguísticos diferentes, *transgredir* fronteiras e *transformar* o mundo, já que nesse processo, estamos, simultaneamente, alterando nossos posicionamentos e redefinindo-nos como pessoa” (ROCHA, 2008, p. 438). Ademais, o contato com outras línguas aponta para a maneira como os sujeitos se produzem no tempo e no espaço.

Em outras palavras, a educação linguística nos convida, também, a considerar a relação entre língua e sociedade, bem como refletir sobre a forma como os sujeitos se produzem social, histórica e psicologicamente. Assim, torna-se mais perceptível compreender a presença hegemônica da língua inglesa na sociedade contemporânea, em que o idioma figura como símbolo de ascensão social (FERNANDEZ e FOGAÇA, 2009; SILVA, 2012) e conhecimento (CORACINI, 2007; MOITA LOPES, 2008), especialmente considerando o poder dos Estados Unidos pós-Segunda Guerra Mundial.

Ressaltamos, também, que o contato com as línguas adicionais oportuniza o reconhecimento das diferenças, possibilitando que os sujeitos reflitam sobre si, seu contexto local e sobre a pluralidade que compõe um mundo bastante globalizado. Oss (2013, p. 686) acrescenta que, no espaço escolar, é possível propiciar ao estudante o “conhecer o outro e a si mesmo através do conhecimento das diferenças e das

semelhanças provenientes de uma educação linguística que valorize a diversidade a partir da sala de aula e da própria realidade”.

Recentemente, a discussão quanto ao ensino de línguas voltou à tona, em especial após ser sancionada a Lei 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual determina a obrigatoriedade da língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental. Essa mesma lei revoga a Lei 11. 161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola na educação escolar. É possível perceber, assim, que a situação das línguas adicionais continua nada animadora no atual cenário da educação escolar, uma vez que, agora, a orientação legal é de se ensinar inglês. O espanhol, de acordo com a Lei 13. 415/17, por exemplo, poderá ser ensinado de forma optativa, “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Caminhamos, então, na contramão de políticas que propõem discutir e participar de um mundo mais diverso.

O novo status conferido ao ensino de língua espanhola na educação escolar do Brasil, a partir da referida Lei, desconsidera e reduz a importância que este idioma apresenta não só para a sociedade brasileira, mas para a humanidade, uma vez que há muitos falantes da língua espanhola nas Américas e ao redor do mundo, possuidores de um vasto repertório cultural para compartilhar, além da proximidade geográfica e política. Além disso, a retirada desse idioma do currículo escolar diminui as chances de construirmos um país mais plural e aberto, inclusive, à recepção e ao diálogo com culturas fronteiriças.

Refletir sobre o ensino de línguas implica em considerar como estas participam da formação humana, permitindo a compreensão de um mundo que se forma e se reforma em meio às diversidades. A educação linguística vai além da aprendizagem de aspectos relacionados à língua como algo abstrato, mas busca desvelar as relações estabelecidas entre as pessoas,

culturas e políticas. Não é interessante pensar no currículo escolar como mero protocolo normativo, mas sim como possibilidade de sensibilizar e preparar os sujeitos para convivência com o diferente. É nesse sentido que reconhecemos a retirada do ensino de espanhol e de outras línguas como um passo para trás em termos de formação humana dentro e fora do espaço escolar.

A seguir, propomo-nos a discutir o PRCG, bem como algumas questões que emergiram dessa proposta do município do Rio de Janeiro para o ensino de inglês.

2. O Programa Rio Criança Global: algumas considerações quanto ao projeto

Com a publicação do Decreto 31.187/09 no Diário Oficial, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro tornou público o PRCG, o qual apresentava como proposta o preparo dos alunos do ensino fundamental, através da língua inglesa, para serem anfitriões de estrangeiros durante as olimpíadas de 2016. A proposta municipal está centrada no desenvolvimento da produção oral nessa língua, mas inclui, também, a compreensão auditiva, as práticas de escrita e de leitura em língua inglesa, utilizando materiais pedagógicos, recursos tecnológicos, bem como investimento em constante formação docente.

De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, somente a implementação do PRCG, em 2010, demandou a contratação de 400 docentes de inglês, para alcançar a 180 mil alunos de 767 unidades escolares. De acordo com dados da SME, mais de 2100 docentes de inglês já foram convocados para atuarem no PRCG. Essas informações explicam o porquê de Rajagopalan (2011) ter entendido a iniciativa da Prefeitura como algo ambicioso.

Com bastante frequência, o ensino de línguas nas escolas brasileiras, em especial nas públicas, concentra-se nas práticas de leitura. Nossa experiência como educadores nos autoriza a dizer que, algumas vezes, professores, por diferentes razões, optam por ensinar a gramática da língua. Essas e outras questões, como por exemplo a falta de recursos pedagógicos, acabam reforçando o imaginário de que é impossível aprender idiomas nas escolas e que as línguas adicionais são parte de um processo de certificação. Os cursos de línguas, então, ganham fôlego e popularidade, porquanto, como Barcelos (2011, p. 156) sinaliza, “é visto como o local por excelência onde essa aprendizagem acontece e sua competência não é questionada, indo de encontro a crenças comuns na sociedade brasileira”. Assim, a proposta do PRCG parece ser a de instituir o formato do curso de línguas na educação escolar municipal, sem, no entanto, considerar as particularidades que cada local apresenta.

Na implementação inicial do Programa, foram contempladas as turmas de primeiro ao terceiro anos dos anos iniciais do ensino fundamental. As demais turmas foram incorporadas anualmente, sendo que no ano de 2016, todas as nove séries já deveriam ter a língua como componente obrigatório da grade curricular.

O PRCG passou por algumas adequações quanto à carga horária; em linhas gerais, até o quarto ano, os alunos contavam com apenas um tempo de aula e do quinto ao nono, dois tempos. Os alunos recebem material didático produzido pela Learning Factory, editora do grupo Cultura Inglesa S/A. Do primeiro ao quinto anos, os alunos recebem um livro texto, outro de atividades extras; do sexto ao nono, os alunos recebem um único livro, com uma parte reservada para exercícios, e um CD multimídia. É importante pontuar que os livros utilizados não passam pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático.

Nos anos iniciais do primeiro segmento, as aulas participam do chamado horário de blocagem, no qual o professor regente desenvolve o planejamento das aulas fora da sala de aula, mas na unidade escolar. Essa situação pode causar várias animosidades, uma vez que caso o docente de inglês precise se ausentar da escola, o professor regente reassume a turma, abdicando de parte de seu horário complementar. Além disso, as avaliações de língua inglesa são optativas nos anos iniciais, sendo exigidas no segundo segmento.

Os professores de inglês, ao ingressarem na prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, passam pelo chamado curso de formação, no qual aprendem sobre o PRCG, conhecem os livros didáticos e os componentes pedagógicos. Semestralmente, a editora Learning Factory, em parceria com a Cultura Inglesa, oferece encontros de formação: os chamados de revitalização. Nesses encontros, os docentes são convidados a refletir sobre a prática pedagógica no Programa, discutir o uso dos materiais didáticos e compartilhar, caso se sintam à vontade, as atividades e iniciativas desenvolvidas nas escolas. Às vezes, acontecem, também, algumas oficinas e formações específicas ao longo do ano, sendo que a participação não é obrigatória.

A seguir, discutiremos algumas tensões que emergem da implementação do Programa Rio Criança Global para, por fim, apresentar nossa resposta à pergunta que originou este artigo: O Rio (não) falou inglês?.

3. Tensões no ensino de inglês no Programa Rio Criança Global

Como discutimos no início desta reflexão, existe indissociável inter-relação entre língua e sociedade, e a educação escolar brasileira traz essa marca de forma bastante sensível: desde a imposição da língua portuguesa sobre a população aqui

existente antes da colonização até as políticas de ensino de línguas no processo de escolarização. Atualmente, devido à hegemonia dos Estados Unidos e a outras questões globais, percebemos a associação direta entre língua adicional e a aprendizagem do idioma inglês, desconsiderando os benefícios e relevância da aprendizagem de outras línguas, em especial da língua espanhola, no processo de formação humana voltado à compreensão da diversidade.

A proposta de ensinar inglês a todos os estudantes do ensino fundamental parece bastante interessante à medida que esse idioma se consolida como língua franca global (CRYSTAL, 2003) e participa de diversas instâncias sociopolíticas. Contudo, percebemos que nos anos finais do ensino fundamental, após a implementação do PRCG na prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, o ensino de espanhol sofreu agressões por parte da Secretaria Municipal de Educação. Parece que o processo de mutilação ocorrido no ensino de línguas no Brasil, ao longo da história, fora revivido.

Além disso, reiteramos que restringir as línguas adicionais deixando somente o ensino do idioma inglês reduz exponencialmente a compreensão de diversidades, reforçando a ideia hegemônica de uma língua. Acreditamos que através da educação linguística os sujeitos possam caminhar para a compreensão de que

[...] na valorização das línguas e das culturas, importa diversificar e alargar as situações de contato de línguas e de comunicação intercultural, evidenciando as potencialidades que cada pessoa tem de dialogar com outras. Neste sentido, são importantes, desde os primeiros anos de escolaridade, estratégias e projetos de sensibilização para a diversidade linguística e cultural, trabalhando atitudes e preconceitos em relação às línguas e seus falantes e desenvolvendo competências de reflexão

sobre a linguagem e a comunicação. (ANDRADE *et al.*, 2007, p. 18)

Vargens e Vazquez (2016) lamentam que a implementação do PRCG tenha resultado na exclusão do ensino de espanhol no município do Rio de Janeiro, mexendo com a vida dos docentes: diversos educadores de espanhol foram alocados em disciplinas eletivas ou alguns projetos da rede municipal, o que, certamente, atingiu a autoimagem desses professores que buscaram formação específica e se dedicaram ao ensino de língua e de cultura. Ademais, ainda segundo Vargens e Vazquez (2016, p. 414),

a prática impositiva do inglês na escola, e a conseqüente exclusão do espanhol, do francês ou de qualquer outra língua, se pauta em políticas de governo que ferem, portanto, uma concepção de escola democrática, participativa, situada historicamente em uma localidade. Desconstroem-se as identidades e as autonomias das unidades escolares.

O intuito do Programa Rio Criança Global de preparar os alunos da Cidade do Rio de Janeiro para recepção de turistas nas Olimpíadas de 2016, nos causou bastante estranheza. Nossas dúvidas são justificáveis pela compreensão de que o processo de aprendizagem de línguas é complexo e demanda bastante exposição ao idioma, bem como comprometimento dos sujeitos nesse processo. Logo, uma ou duas aulas de cinquenta minutos e turmas com número considerável de discentes parecem não favorecer a aprendizagem do idioma com vistas a desenvolver a habilidade oral. Além disso, outra estranheza reside no fato de que alguns estudantes, devido a questões socioeconômicas, não poderiam ao menos ter acesso aos jogos e a outras cerimônias esportivas e, talvez, nem

estabelecessem contatos com turistas. Cabe-nos pontuar que para as olimpíadas, por exemplo, havia ingressos variando de R\$ 40,00 a mais de R\$ 600,00.

Outro aspecto para o qual chamamos a atenção é o fato de os materiais serem produzidos e vendidos à Prefeitura pela editora de uma escola de língua inglesa, sendo esta reconhecida pelo ensino da língua como curso livre, o que é diferente da proposta de educação linguística nas escolas. Reiteramos, então, que a educação de línguas tem como pressuposto a formação humana voltada para a produção de sentidos em um universo multissemiótico (ROCHA, 2008), não estando restrita apenas ao desenvolvimento da habilidade oral ou questões instrumentais do uso da língua (ROCHA, 2007).

É importante destacar, também, que nestes sete anos de PRCG, os professores de inglês parecem ter sido pouco ouvidos com relação às demandas e características do ensino de língua inglesa na rede municipal: o material didático é, basicamente, o mesmo desde a implementação do Programa, não aparentando ter havido discussões dos docentes quanto à relevância do livro e outros recursos; o número de alunos continua excessivo em sala de aula; e, em muitas escolas, ainda há profunda falta de materiais e condições mínimas para desenvolvimento do trabalho docente.

Outro fator que merece ser abordado é a identidade profissional dos professores de inglês pós-ingresso na Prefeitura do Rio de Janeiro. Com muita frequência, no primeiro segmento do ensino fundamental, esses educadores são considerados como professores 'extras', ou seja, como se tivessem menor importância no espaço escolar. No primeiro segmento, as aulas de inglês acontecem no horário de planejamento do professor regente, ou seja, é como se o ensino da língua preenchesse uma lacuna para que o regente pudesse ter sua carga horária de planejamento assegurada. Caso o docente de inglês precise se ausentar da escola, o professor regente volta

à sala de aula e perde, por conseguinte, parte de seu horário de planejamento.

Acreditamos que o fato de professores de inglês serem tratados como 'extras' traz consequências para todo o processo de educação escolar e, conseqüentemente, para a formação humana das pessoas. Quando a comunidade escolar (professores, diretores, famílias, alunos, etc.) não reconhece ou compreende a importância do trabalho de algum docente, esse educador pode enfrentar problemas de invisibilidade, o que refletirá tanto na sua prática quanto na autoimagem. Se a proposta de educação linguística envolve a capacidade de compreender e se produzir em meio à diversidade, desconsiderar as contribuições de um educador compromete todo o processo educacional.

A seguir, após essas reflexões tecidas sobre o PRCG e as tensões emergentes de sua implementação, propomo-nos, por fim, a responder à pergunta que nos motivou a produzir este artigo.

Considerações finais

O Programa Rio Criança Global apresentou como proposta o preparo dos alunos do ensino fundamental, através da aprendizagem de língua inglesa, para serem anfitriões de estrangeiros durante as Olimpíadas de 2016. O evento em questão já passou e o PRCG continua em operação, por isso julgamos fundamental o presente debate após alguns anos de implementação do Programa.

A partir das situações e fatos elencados ao longo deste artigo, encontramos bastantes evidências para crer que os alunos da Cidade do Rio de Janeiro não aprenderam inglês de modo a estarem aptos para a recepção de estrangeiros. Confiamos que muitos alunos foram beneficiados com o estudo do idioma,

mas também sabemos que a proposta trouxe à tona questões que demandam atenção: carga horária, número de alunos em sala de aula, estrutura das escolas, material didático que não dialogue com as demandas da educação pública escolar, etc.

Reconhecemos a importância do ensino de línguas no espaço escolar e, por essa razão, entendemos que a oferta exclusiva da língua inglesa reduz, exponencialmente, a formação humana e cultural dos educandos, em especial considerando a importância da língua espanhola. Ademais, defendemos a educação linguística no espaço escolar, a qual excede a ideia utilitarista de uso do idioma para este ou aquele fim. Assim, o ensino de idiomas pode ser reconhecido como oportunidade de desenvolvimento humano, social e político.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, A. I. et al. *Imagens das línguas e do plurilinguismo*: princípios e sugestões de intervenção educativa. Cadernos do LALE, Série propostas, n. 4. Universidade de Aveiro. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/6M1k1k>>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- BAGNO, M. ; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, p. 63-82. 2005.
- BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre a aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147-158.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei n° 9. 394. Brasília: [n. d.], 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/hvB4b>>. Acesso em: 15 mai. 2016.
- _____. Lei n. ° 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <<http://goo.gl/t5a1Y>>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- _____. *Lei n. ° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: <<https://goo.gl/IfXWDy>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

- CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- FERNANDEZ, C. M. ; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 12, n. 1, p. 195-225, jan. /jun., 2009.
- FOGAÇA, F. C. ; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.
- GONÇALVES, M. L. ; ANDRADE, A. I. Integrar a diferença, valorizar o plurilinguismo: uma análise de momentos de formação contínua. In: _____; ARAÚJO; SÁ, M. H. (Org.). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do LALE, Série reflexões, n. 2. Universidade de Aveiro. 2006. Disponível em: <[https://goo. gl/SVK8VM](https://goo.gl/SVK8VM)>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras - de código a discurso. In: KARWOSKI, A. M. ; BONI, V. (Org.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006. p. 26-32.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESE, n. 4, p. 13-24, 1999.
- MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. v. 24, n. 2, 2008.
- OLIVEIRA, L. E. M. de. A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Campinas, SP. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 1999.
- OSS, D. B. Educação linguística e formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 3, p. 677-709, 2013.
- PACHECO, M. M. ; AMORIM, S. S. Percurso histórico do ensino de Inglês no Brasil: a abordagem comunicativa e o livro didático do Yázigi. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, Rio de Janeiro, v. XI, n. 10, p. 108-122, 2008.

- RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55-66.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA*, São Paulo, v. 23, n. 2, 2007, p. 273-319.
- _____. O ensino de LE (Inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. 2008. Disponível em: <[https://goo. gl/t5bJiW](https://goo.gl/t5bJiW)>. Acesso em: 22 jul. 2017.
- RIO DE JANEIRO. Resolução SME n. ° 1427, de 24 de outubro de 2016. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras Providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Ano XXX, nº150, 26 de out. de 2016, p. 9.
- SILVA, S. B. *Da Técnica à Crítica: os Letramentos Críticos na formação de professores de inglês*. Porto Alegre: Brejo, 2012.
- VARGENS, D. P. M. ; VAZQUEZ, R. P. Qual o ritmo desta comemoração? A trilha sonora do 10º aniversário da Lei 11. 161 no estado do Rio de Janeiro. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALGÃO, J. (Org.). *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2016.

Sentidos e representações: a favela como espaço informal de produção de conhecimento

FÁBIA DE CASTRO LEMOS
JOAQUIM COELHO DE OLIVEIRA

Introdução

O presente trabalho é resultado de análise de dados parciais, produto de doze meses de observação dos movimentos culturais, na perspectiva da educação informal (GOHN, 2010), celebrados na comunidade estudada, possibilitando a apreensão das formas de produção e reprodução do conhecimento dos sujeitos nesses adventos culturais que dialogam com a realidade da favela observada, delineando o que pudemos compreender como “matriz de identidade intercultural”, que busca o reconhecimento de sua identidade através das manifestações culturais, expressando uma diversidade local que emerge e propugna o reconhecimento identitário.

O primeiro desafio à empreitada de observação do espaço consistiu na identificação das manifestações, que fossem voltadas à compreensão de um substrato capaz de externar expressões culturais que refletissem a realidade da favela, tal entendimento apenas nos levou a outra pergunta: como as experiências cotidianas poderiam inspirar essas manifestações culturais a ponto de produzir o *ethos* cultural local?

Para a compreensão desta questão, buscamos analisar algumas experiências cotidianas na perspectiva de grupo e de

indivíduos, a fim de compreendermos até que ponto eles concebem suas expressões como culturais ou não, bem como seu pertencimento de produção.

A análise dos dados, cotejados a partir do referencial teórico de Gohn (2010), mantido no sentido de representação em Ruedell (2000), nos permitiu o exercício da hermenêutica filosófica, vinculada ao caráter da subjetividade, como condição não só de compreensão, mas transcendendo a passagem da representação aos sentidos, estabelecidas na favela como espaço de (re)produção do homem, compreendendo o saber como o produto de pressuposições históricas e contingentes, que não podem ser reconstruídas racionalmente.

Nesse sentido, o discurso e a linguagem como bases de contemplação, nos seus múltiplos sentidos, têm como fundamento a observação semiológica circulante no próprio cotidiano, que reconhece em gestos, na fala, no comportamento e nos elementos pictóricos e gráficos da escrita, o fio condutor da produção humana e a relação que estabelece com seu lugar de vivência (MARCUSCHI, 1997).

Como todo discurso tem uma dupla relação, com a totalidade da linguagem e com pensar geral de seu autor: assim também toda compreensão consiste em dois momentos, compreender o discurso enquanto extraído da linguagem e compreendê-lo enquanto fato naquele que pensa. (SCHLEIERMACHER, 2005, p. 95)

O fio condutor de nossa pesquisa emerge a partir do conjunto de histórias orais de vida dos moradores da favela, segundo modelo propugnado em Meihy (2011), o que possibilitou apurar experiências vivenciadas pelos jovens da favela, encontrando na emoção e redes afetivas um pano de fundo que permeia a leitura entre o real e o representado, onde as manifestações e expressões emergem como produto do vivido, do “sentir”.

O primeiro sentimento narrado pelos jovens é de estranhamento do espaço formal escolar por diversos motivos, seja por ser distante de suas expectativas, ou ainda pela rejeição clara de professores que lhes desencorajavam constantemente, ou ainda pela dificuldade em aprender, pelos preconceitos impingidos pela etnia, ou pela condição de morador de favela. O “sentir” que *a priori* emerge é bilateral; a concepção marginalizada de alguns professores das escolas do entorno alimenta a rejeição dos jovens para com espaços formais de educação, justificando a evasão escolar dos jovens da favela estudada, sendo este nosso ponto de partida para o estudo.

A partir da constatação deste “sentir” é que pudemos observar que esta ruptura dos vínculos com a escola vem conduzindo a novas formas de construção do sujeito a partir de sua interação local, que, numa perspectiva de pedagogia social alternativa, tem o condão de valorizar as relações cognitivas produzidas na comunidade e seu arcabouço de saberes e práticas, e se compreendidas possibilita o reconhecimento da identidade intercultural do indivíduo e seu empoderamento social.

O reconhecimento dos saberes e práticas culturais locais, que consolidam o conhecimento produzido na favela, mantém a hipótese de que o reconhecimento do arcabouço cultural do indivíduo que é composto de experiências e práticas particularizadas e ao mesmo tempo coletivizadas, as quais nem sempre encontra espaço de reconhecimento social, tem o condão de incentivar os sujeitos a uma ordem de potencialização humana e criativa em sua própria existência.

Por outro lado, o conhecimento do conjunto de elementos que consolida a educação informal pode por princípio não só apoiar as redes de educação formal, intermediar o interesse na produção do trabalho e sua formação, como notadamente sustentar um empoderamento de ordem ontológica, em todas as dimensões humanas, o valor humano identificado e consolidado através das experiências e motivações do grupo de

jovens pode constituir uma premissa pragmática à educação informal.

No tocante ao método de Pesquisa, de natureza qualitativa, estruturamos sob a ótica do estudo de campo, utilizando o método de observação participativa com estudo em grupo focal com moradores jovens entre 16 a 29 anos, articulando e sensibilizando o grupo com oficinas, a partir de suas contribuições, com vistas à promoção para o empoderamento mediante a emancipação humana e social dos sujeitos e sua integração social, em todos os seus aspectos.

As narrativas levam em conta a concepção da história oral como suporte principiológico e ao mesmo tempo procedimental para o reconhecimento de saberes e práticas do grupo, onde buscamos identificar o valor humano agregado as experiências individuais que compõe o conjunto educativo informal dos sujeitos, desenvolvendo as potencialidades e os demais elementos criativos a ela elencados.

A partir da observação da produção do conhecimento em espaços informais, como na favela, analisamos suas contribuições para as múltiplas formas de concepção da educação, o que representa não só uma ruptura com as formas de produção do conhecimento estritamente institucionalizada, mas também agregando meios significativos de compreensão do indivíduo e sua interação com o meio social.

Considerando todo o arcabouço das narrativas, e as possibilidades de construção que emerge delas propomos a reflexão da necessidade de compreensão das formas de manifestação dos jovens para valorização humana e de saberes e práticas no processo de conhecimento, aquilatando a cultura urbana de periferia nas favelas, abarcando assim o reconhecimento de identidade dos jovens em condição vulnerável, o que possivelmente possibilitará humanização desses espaços e a inclusão cultural desses jovens e da própria favela como espaço urbano criativamente emancipado.

Assim, estruturamos o artigo em quatro momentos, inaugurando com *a favela como espaço de celebração e aceitação*, em seguida, com a *narrativa dos jovens*, onde pudemos analisar os *fundamentos da evasão escolar*, através das experiências compartilhadas nas falas questões de *diversidade cultural e identidade social*, onde buscamos compreender as *produções no espaço da favela* e suas motivações e inferências, e finalmente, refletimos como as *experiências cotidianas produzidas no espaço da favela, podem promover a educação informal, se consolidam uma empiria social*, que considere todo o arcabouço de formação do sujeito, capaz de suportar a (re)produção de novas práticas e conhecimento mobilizados, que possam mediar o processo de identificação do valor humano sob o fundamento da auto construção-produção contínua dos sujeitos.

Reconhecendo a favela como espaço de celebração e aceitação

O espaço é como o ar que se respira, sabemos que sem ar morremos, mas não vemos nem sentimos a atmosfera que nos nutre de força e vida. Para sentir o ar é preciso situar-se, meter-se numa certa perspectiva [...] do mesmo modo que para “ver” e “sentir” o espaço torna-se necessário situar-se [...]. (DAMATTA, 1997, p. 27)

Reconhecer a favela, para além da representação de sua categoria sedimentada na literatura urbanística, apontada como substrato de assentamentos que concentram população de baixa renda, demanda antes de tudo o conhecimento de que se trata de um espaço urbano como qualquer outro, ocupado por pessoas como em qualquer espaço urbano (ZALUAR, 1998).

Nesta perspectiva, o espaço da favela, compreendido como atmosfera viva, pelas produções de seus moradores, pode ser ainda observado como *locus* de ordem social específico, compreendida enquanto redes de relação social, “tecendo formas de legitimação, resultados das negociações entre os atores envolvidos no processo de construção das ‘regras do jogo’ locais” como alude Rolnik (1997, p. 134), e, portanto, estabelecendo valores à comunidade e ao indivíduo, possibilitando assim a compreensão do espaço concebido.

No entanto, o espaço da favela, enquanto território urbanisticamente cotejado, bem como suas produções culturais demonstra-se claramente pertencente de modo passivo as regras gerais urbanas de conduta social, as quais servem para nortear as relações locais (POLANYI, 1980).

[...] nesses sistemas pode-se dizer que o espaço não existe como uma dimensão social independente e individualizada, estando sempre misturado, interligado ou “embebido”. (DAMATTA, 1997, p. 28)

Por outro lado, a concepção de favela pode estar atrelada a uma herança, um legado à memória coletiva produzida como resultado das sucessivas reformas urbanas havidas ao longo dos anos, responsável pela organização urbana dos espaços no Rio de Janeiro, em que a favela vem se desvelando um construto material e cultural, representando um monumento que evoca o passado tendente à perpetuação (LE GOFF, 1996, p. 535).

Os interesses dos diversos grupos que configuravam a cidade estabeleciam uma relação simbólica do indivíduo e da coletividade [...] cada grupo fazia parte de uma comunidade específica, cujas fronteiras estabeleciam uma diferenciação social. E esta relação poderia

também se dar não pela adesão à Avenida e aos seus prédios, mas pela sua exclusão. (LIMA, 2010, p. 85)

A observação da favela como espaço de celebração e aceitação compreende uma vertente de pertencimento dos sujeitos com o espaço, seja na ordem pessoal, emocional ou profissional, tornando o espaço da favela diferenciado pelas possibilidades de livre produção cultural de seus moradores, um espaço que convoca, que convida, que chama através de seus diversos eventos e matizes, como se viu no caso da recente comemoração do dia Nacional da Favela em 4 de novembro, em que algumas comunidades integraram a Feira Literária das Favelas, transformando as favelas em verdadeiros espaços de acesso e compartilhamento de leituras e saberes.

Assim, compreender as celebrações da favela como forma de manifestação cultural e de pertencimento significa entender que as celebrações fazem emergir um direito à própria favela, podendo, portanto, ser concebido como potencializador espaço de inclusão social e cultural, configurando uma arena de produção latente arrimada na educação informal, propiciada e mantida pelos signos que emergem dos pactos de “viver” na favela.

A compreensão dessas manifestações artísticas ou culturais possibilita a projeção do ser humano, do espaço da favela, o que provoca novas reflexões capazes de romper com estigma “do espaço marginalizado”, observando nas expressões, produções as quais possam ter o condão de (re)conhecer identidades e desconstruir a imagética da marginalização, podendo ainda dimensionar as produções da comunidade, ante ao reconhecimento de uma cultura peculiar, que dialoga com o vivido, o sentido e suas experiências.

Diversidade cultural e identidade social: dissonâncias e consonâncias do espaço

A valorização das experiências por meio das narrativas no espaço de educação informal da favela, na promoção do processo de conhecimento a partir de experiências individuais, pode permitir o reconhecimento do arcabouço de saberes e práticas angariados pelo indivíduo, os quais não são cotejados no espaço formal da escola, porém tão relevantes ou precedentes ao conhecimento produzido nos espaços formais institucionalizados da educação (SANTOS, 2000).

O esquecimento do “eu”, tensionado com a desvalorização pessoal do indivíduo, ora alienado pelo processo produção do trabalho, outrora pelas condições precárias encontrada em algumas favelas do Rio de Janeiro, dá espaço a uma querência emocional que permeia a produção de um espaço culturalmente heterogêneo que reconhecido, pode emergir conhecimentos diferenciados e valorização dos sujeitos. As narrativas assumem papel fundamental no reconhecimento da diversidade local, eis que “melhores narrativas escritas são as contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1996, p. 198).

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida. [...] Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. (*Idem*, p. 209)

As relações entre as experiências pessoais, sociais e no trabalho, emergem um mote enriquecido de possibilidades

que surgem na compreensão das narrativas, à medida que são levadas em conta para entender melhor o meio social constituído da favela.

Os modos de vida e produção consolidam importante função na rede do processo de conhecimento, é assim que a apreensão da narrativa como marca de todo arcabouço intelectual e cognitivo dos sujeitos, possibilita a construção de formas de práticas e saberes as quais convoquem os indivíduos estabelecendo novos diálogos com a comunidade, potencializando o processo de conhecimento do local e da comunidade ampliada, abrindo espaço para programas e políticas públicas ou ainda para atividades que convoquem a organização social civil, integrando as diversidades (MEIHY, 2011).

O que nos interessa é a vida, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão. A cotidiana, com todo o saber nela encerrado e que a movimenta por entre as belezas e percalços do dia. A sensibilidade que funda nossa vida consiste num complexo tecido de percepções e jamais deve ser desprezada em nome de um suposto conhecimento “verdadeiro”. (DUARTE JR., 2001, p. 22)

O trabalho que converge na compreensão da diversidade cultural e identidade social da favela demanda a análise das dissonâncias e consonâncias do cotidiano dos moradores e sua relação com o espaço, mediado pela vivência que poderá emergir sentido as experiências dos sujeitos, possibilitando assim a percepção de pertencimento que pode ser mediador das produções interculturais.

A cultura como sistema aberto, como ato e drama que se expressa na palavra e na imagem para análise e interpretação do cotidiano [...] negociação e renegociação de significados através da mediação da interpretação

narrativa é, parece-me, uma das realizações máximas do desenvolvimento humano nos sentidos ontogenético, cultural e filogenético da expressão. (BRUNER, 2008, p. 87)

O cotidiano imprime as dissonâncias e consonâncias do espaço, emergindo diversidade cultural nos espaços da favela, conduzindo a consolidação de micro e múltiplas identidades circulantes no espaço, revelando a favela como espaço cultural heterogêneo, e ao mesmo tempo homogêneo, quando se pensa a favela como espaço informal educador.

Produções no espaço da favela: da vivência à experiência do sentido

As análises que buscam compreensão das formas de conhecimento nas favelas não podem ser consideradas tarefa fácil, pois dependem do entendimento de variáveis, sejam elas urbanísticas, humanas, políticas, sociais, econômicas e culturais, que permeiam a historicidade, bem como da diversidade da favela.

Dessa forma, partimos do ponto de vista da favela como espaço que *a priori* se consolida nas bases da marginalização na tentativa de seguir ao lado do processo de desenvolvimento urbano (ou alijado dele), que fomentou a consolidação de espaços como quilombos, favelas e periferias. A favela concebida no sentido de uma ocupação às margens das regras ordinárias urbanas, determinadas pelos embates das lutas de classe, produto da especulação imobiliária e do acúmulo de riquezas.

Um espaço concebido socialmente como marginal, historicamente acolheu grupos de pessoas que, se identificando ou não com o meio, refletiram a imagética do lugar. Esses grupos por sua vez encontraram nessas restrições sociais meios

de produção próprios, seja na música, seja nos grafites ou epigramas da favela (escritos emocionais em paredes), sejam na dança, desenhos, em expressões que cada vez mais traduzem o pensamento, as posições, transmitem mensagens de pertencimento, as quais integram o processo de sensibilização do cognitivo, seja do indivíduo ou do grupo social local.

Assim, as produções culturais e de celebração na favela guardam ainda seu próprio caráter histórico, mesclado no cotidiano do espaço, dando sentido ao vivido:

Os tempos de reza e de festa são elaborações socioculturais que unem aspectos sagrados e profanos da “vida de Bairro”, primeiro sob o comando da Igreja e, mais tarde, sob o primado da ordem pública, modo pelo qual o Estado foi definindo sua inserção na sociedade. [...] embora a reza e a festa não estivessem originalmente muito separadas, com o passar do tempo tenderiam a afastar-se. Ambas constituíam os fundamentos dos modos de ser da cultura rústica, que era essencialmente singela nos costumes e nos hábitos, porém portadora de uma simbologia ritual capaz de preencher e organizar a vida, inscrevendo-a numa sequência rítmica de atos [...]. (SEABRA, 2003, p. 232)

A consolidação deste *ethos* social, que atravessa o processo de conhecimento está relacionada à própria evolução do indivíduo em seu aspecto bio-cultural, tendo na emoção o núcleo que determina a “deriva cultural”. A partir da compreensão do outro, no acolhimento notadamente de narrativas é que se viabilizam recorrências de encontros, e “aceitação do outro como legítimo outro, delineando contornos à convivência social, emergindo o arcabouço de práticas, costumes, culturas e saberes, o que nos torna humanos” (MATURANA, 1997)

As experiências vivenciadas pelo grupo na favela geram predisposição e motivação para aprendizado diferenciado, consolidado no espaço informal comunitário gerando valores culturais emergentes (GOHN, 2010).

A possibilidade de apreensão de valores culturais emergentes contribui para o estabelecimento de vias que adéquam o conteúdo e a capacidade de aquisição do grupo potencializando essa capacidade, onde o conhecimento se consolida fundamentado nos experimentos produzidos no e pelo espaço, permeado pelos sujeitos da comunidade, e mobilizado em conjunto com as relações do meio social escoando e se (re)produzindo no grupo.

Imagino que todo conhecimento seja fundado no sentido e derive, em última instância, dele ou de algo análogo, que pode ser chamado sensação, produzido pelos sentidos em contato com objetos particulares que nos fornecem ideias simples ou imagens de coisas. (LOCKE, 2013, p. 7)

É desta forma que o meio, o espaço da favela se demonstra como agente sensibilizador, formador do processo cognitivo que encadeará experiências e vivências, produzindo diversidades historicamente constituídas e socialmente refutadas, colimando verdadeiros embates de reconhecimento das produções, as quais precedem de compreensão pela sociedade ampliada, na identidade dos sujeitos produzidos, garantindo assim a diversidade que emerge na democracia das expressões culturais comunitárias, onde o processo de construção do conhecimento encontra nas narrativas um subproduto das experiências que integram e ao mesmo tempo interagem com os sujeitos.

Considerações finais

A “valorização da educação informal pode se consolidar como empiria social”, essa *a priori* é a reflexão proposta, e as considerações apontadas pelo presente trabalho não guardam pretensão de trazer respostas, mas contribuições para reflexões que possam mediar a crise no paradigma da educação e de outros tantos paradigmas epistemológicos os quais norteiam o processo de conhecimento.

O reconhecimento da importância de novos espaços de reflexão para apreensão de práticas e saberes que possam redimensionar o conhecimento, mediado através da educação, seja em ambientes formais da escola, ou informais das ruas e favelas, sendo este último o nosso campo de análise, traz a possibilidade não só de conhecimento de pedagogia alternativa, mas para além, tenta alcançar uma matriz de reconhecimento de identidade intercultural que possa dialogar com as produções da favela.

O saber narrativo apresenta-se como caminho possível na concepção da produção de conhecimento a partir das experiências humanas e do encadeamento delas, é criação subjetiva onde as experiências são lembradas, transmitidas e compartilhadas, impactando a rigidez epistemológica do conhecimento científico. Este, permeado pela busca da verdade absoluta, desqualifica o papel das narrativas, direcionando a validade do processo de produção do conhecimento ao campo da objetividade, impingindo a crise e mudança no paradigma do processo cognitivo, que tenciona toda a subjetividade humana com a objetividade do resultado pretendido (KUHN, 2001).

Paradigmas são princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso [...]. (MORIN, 2012, p. 10)

Da coexistência entre a necessidade da produção do conhecimento objetivo e a subjetividade inerente ao humano emergem novas formas de compreensão epistemológica, carreadas na objetividade relativa ou na objetividade subjetiva, onde as narrativas se mostram instrumento hígido na produção do conhecimento subjetivo, e bem compreendidas e encaidadas, possibilitam a produção de instrumentos objetivos de conhecimento.

Referências bibliográficas

- BENJAMIM, Walter O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense.
- BRUNER, J. *Actos de significado*. Tradução Vanda Prazeres. Portugal: Edições 70, 2008.
- DaMATTA, Roberto. *A Casa & a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 27-28.
- DUARTE JR. João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 22.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social*. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Edusp, 2001.
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento e memória. In: *História e memória*. São Paulo: UNICAMP, 1996.
- LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro. As transformações urbanas e suas implicações na promoção humana. In: ROCHA, José Geraldo; NOVIKOFF, Cristina (org.). *Desafio da Práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010, p. 81-103.
- LOCKE, John. *Draft A – Ensaio sobre entendimento humano*. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 7.

- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Signótica*, n° 9, p. 119-145, Jan/Dez 1997.
- MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco. *De máquinas a seres vivos*. Autopoiese, a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Guia Prático de História Oral*. São Paulo: Contexto, 2011.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- POLANYI, Karl. *A Grande Transformação: as origens de nossa época*. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1980.
- ROLNIK, Raquel. Para além da Lei: legislação urbanística e cidadania. In: FERNANDES, Edésio (Org.). *Direito Urbanístico*. Belo Horizonte: Del Rey. 1997.
- RUEDELL, A. *Da representação ao sentido através de Schleiermacher à hermenêutica atual*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SEABRA, Odete Carvalho de Lima. *Urbanização e Fragmentação: Cotidiano e vida de bairro na metamorfose da cidade em metrópole, a partir das transformações do Bairro do Limão*. São Paulo, 2003. Tese (Livre Docência) - Universidade de São Paulo, 2003.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E. . *Hermenêutica e crítica*. Tradução Aloísio Ruedell. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.
- ZALUAR, Alba. ALVITO, Marcos (Org.). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

A valorização do patrimônio histórico do Estado do Rio de Janeiro sob a ótica de professores da Educação Básica

MARCOS CRUZ DE AZEVEDO

JACQUELINE DE CÁSSIA PINHEIRO LIMA

CLEONICE PUGGIAN

Introdução

Em 21 de maio de 2016, o Museu do Amanhã comemorou o recebimento de meio milhão de visitantes em suas instalações. Localizado na Praça Mauá, zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, o Museu compõe um conjunto de obras e equipamentos que visa revitalizar e requalificar àquela localidade, transformando-a em um espaço acessível ao esporte, cultura e lazer e promovendo o encontro e a celebração entre as pessoas.

Erguido no Píer Mauá, às margens da bela e poluída Baía de Guanabara e tendo como pano de fundo belas paisagens, o Museu do Amanhã foi idealizado pelo arquiteto espanhol Santiago Calatrava e se constitui uma iniciativa da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em conjunto com a Fundação Roberto Marinho tendo por objetivo a promoção da inovação e divulgação dos avanços científicos com o intuito de ampliar o conhecimento e transformar o modo de pensar e agir das pessoas.

O Museu é bem futurista e muito tecnológico e tem por objetivo se constituir como um museu de artes e ciências. Suas

exposições são interativas, imagéticas e contemplativas. Além disso, promovem a cultura carioca ao disponibilizar espaços para que os cariocas apresentem sua criatividade e inquietações em relação à sua própria cidade. O novo espaço, a construção, as exposições e a valorização do carioca atraíram visitantes cariocas, fluminenses e de diversas partes do Brasil e do Mundo, o que pode ser confirmado com as vinte cinco mil pessoas que o visitaram no dia de sua inauguração, em 19 de dezembro de 2015.

Diametralmente oposto em grandiosidade e glamour ao Museu do Amanhã, mas equivalente em grau de importância para a população de sua cidade, guardadas as devidas proporções em investimento e atratividade, o Museu Ciência e Vida, localizado no bairro 25 de Agosto, área nobre do município de Duque de Caxias, inaugurado em julho de 2010, emerge como um oásis para a população da Baixada Fluminense, em especial para a população caxiense, carente de espaços culturais, sejam eles públicos ou privados.

O Museu Ciência e vida é um projeto da Fundação Cecierj, órgão ligado à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, e tem por objetivo promover a divulgação científica. Composto de quatro pavimentos, o museu possui diversas atividades fixas, como visita ao Planetário Marcos Fontes e oficinas de Robótica, exposições temporárias de cunho artístico-científico e atividades pedagógicas para escolas, com oficinas para professores e visitas guiadas para estudantes. A proposta de trabalho do museu é desenvolver atividades interativas e proporcionar ao visitante um contato maior com a ciência, por meio de um ambiente lúdico. O Museu Ciência Vida recebe em média, segundo dados da diretoria atual, 3.500 visitantes/mês, o que gera 42.000 visitantes/ano. Tomando por base essa média anual e contabilizando cinco anos e meio de existência chegamos 231.000 visitantes desde sua inauguração.

A disparidade entre os números de visitantes recebidos por esses museus, principalmente se considerarmos o tempo de inauguração de ambos, nos faz refletir sobre as causas da valorização de um Patrimônio, seja ele, histórico, cultural ou natural, no Estado do Rio de Janeiro. Que fatores influenciam a valorização de um dado Patrimônio? Localização? Beleza? Propaganda? Cultura?

Este texto tem por objetivo compreender a valorização de Patrimônios Históricos do Estado do Rio de Janeiro a partir de uma experiência com professores da educação básica do Colégio de Aplicação Professor José de Souza Herdy – CAP UNIGRANRIO. Para isso propomos três tópicos, a saber: no primeiro, discutiremos o conceito de Patrimônio e suas classificações; no segundo, descreveremos a experiência com professores da educação básica do Colégio de Aplicação da UNIGRANRIO; e no terceiro e último tópico, analisaremos os resultados.

1. Patrimônio: conceitos e subdivisões

O conceito moderno de patrimônio deriva do surgimento dos novos Estados nacionais caracterizados por um povo, com uma única língua, origem e território (FUNARI e PELEGRINI, 2006, p. 17). Como exemplo marcante, pode-se citar a Revolução Francesa (1789 - 1815) que objetivada pelo estabelecimento de um poder político equilibrado e ordenado, iniciou o processo de criação de novos símbolos nacionais e a construção de monumentos em favor da memória nacional da França.

Durante a Revolução Francesa inicia-se também a preocupação em proteger e preservar os monumentos que representavam a nação francesa e sua cultura. É a partir daí que surgem legislações específicas para a proteção do patrimônio nacional e isso ocorre, na própria França, com a promulgação

da primeira lei de proteção patrimonial, em 1887, e sua complementação em 1906. Estas, entre diversas disposições gerais, voltavam-se para a limitação dos direitos da propriedade privada em benefício do patrimônio nacional, de acordo com a tradição do direito romano. Também nos Estados Unidos, em 1906, seguindo a tradição do direito consuetudinário, foi promulgada a primeira lei patrimonial protegendo os bens culturais de interesse da nação que estivessem em terras de propriedade ou controle do governo, sendo complementada, em 1935, com a proteção de catálogos de bens de interesses histórico. A partir de traços característicos comuns das tradições do direito latino e consuetudinário, Funari e Pelegrini (2006) definem patrimônio da seguinte forma:

Em primeiro lugar, o patrimônio é entendido como um bem material concreto, um monumento, um edifício, assim como objetos de alto valor material e simbólico para a nação. Parte-se do pressuposto de que há valores comuns, compartilhados por todos, que se consubstanciam em coisas concretas. Em segundo lugar, aquilo que é determinado como patrimônio é o excepcional, o belo, o exemplar, o que representa a nacionalidade. Uma terceira característica é a criação de instituições patrimoniais, além de uma legislação específica. Criam-se serviços de proteção do patrimônio, como museus, formando uma administração patrimonial. Essa burocracia foi composta por profissionais de diversas formações e especialidades, principalmente arquitetos, historiadores da arte, historiadores, arqueólogos, geógrafos, antropólogos e sociólogos, entre outros. (*Idem*, p. 20)

O pensamento nacionalista sobre a questão patrimonial atinge seu topo entre 1914 e 1945, período em que ocorrem as duas grandes guerras mundiais sob o ímpeto dos nacionalismos,

sendo superado apenas com o fim da Segunda Guerra Mundial e com a criação da Organização das Nações Unidas - ONU e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, em 1945 (*Idem*, p. 21).

O pensamento sobre a questão patrimonial foi modificado de diversas maneiras, desenvolvendo-se abordagens mais abrangentes e menos restritivas de cultura, no contexto pós-guerra. A hegemonia do nacionalismo imperialista da Alemanha Nazista e da Itália Fascista, dentre outros exemplos, foi sendo superada pelas ideias de novos agentes sociais, que passaram a questionar a existência da homogeneização do patrimônio. Além disso, o desenvolvimento de movimentos sociais engajados em diversas causas e em diferentes contextos, em especial o movimento ambiental, nos países capitalistas desenvolvidos, também ajudou na ampliação do conceito e na inclusão da natureza às novas definições (*Idem*, p. 23).

No contexto internacional, as interações ocorridas na ONU e na Unesco entre as diferentes nações ajudaram na superação dos conceitos nacionalistas e na promoção da diversidade humana e ambiental como valor universal. Esse pensamento ajudou na ampliação dos âmbitos patrimoniais para além do nacional, fazendo com que as nações observassem seus contrastes e crescessem “para dentro”, criando patrimônios estaduais, municipais e até mesmo comunitários. O aumento patrimonial ocorre à medida que também aumenta o interesse pela gestão dos diversos bens (patrimoniais, culturais e ambientais) por populares fazendo com que o patrimônio deixe de ser uma preocupação apenas governamental (*Idem*, p. 24).

Os modelos de interpretação sobre patrimônio foram sendo modificados na mesma proporção em que mudanças ocorriam no seio das sociedades. Passava-se a questionar os padrões de beleza estabelecidos e seu grau homogeneidade de importância, assim como, busca-se valorizar outras

manifestações além dos objetos concretos e a importância histórica, cultural e ambiental é dada por quem participa do processo (*Idem*, p. 24-25). De acordo com Funari e Peregrini:

É nesse contexto que se desenvolve a noção de imaterialidade do patrimônio. Uma paisagem não é apenas um conjunto de árvores, montanhas e riachos, mas sim uma apropriação humana dessa materialidade. Assim, compõe o patrimônio cultural não apenas as fantasias de carnaval, como também as melodias, os ritmos e o modo de sambar, que são bens imateriais. (*Idem*, p. 25)

Em 1972, a Unesco realizou sua primeira convenção referente ao patrimônio mundial, cultural e natural, reconhecendo a importância da diversidade e, principalmente, considerando que os sítios declarados como patrimônio da humanidade pertenciam a todos os povos. Participaram desta convenção 150 países que, conjuntamente, estabeleceram a formação do patrimônio da humanidade (*Idem*, 25). O argentino Néstor García Canclini, em sua obra *A sociedade sem relato - antropologia e estética da iminência*, nos trás uma noção de patrimônio de acordo com a convenção de 1972 e de sua atualização em 2012

[...] abrange bens tão variados como monumentos, grupos de edifícios, esculturas, pinturas, inscrições em cavernas e lugares que tem “valor universal excepcional” por seu caráter histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico ou antropológico. A este heterogêneo conjunto de bens materiais a Unesco acrescentou manifestações do que se chama de “patrimônio cultural imaterial”: criações orais, saberes, rituais festivos e técnicas artesanais. (CANCLINI, 2012, p. 69)

Diversos sítios (culturais e naturais) brasileiros foram declaradas patrimônio da humanidade pela Unesco, como por exemplo, a Cidade Histórica de Ouro Preto, Minas Gerais, o Centro Histórico de Olinda, Pernambuco, o Plano Piloto de Brasília, Distrito Federal, o Parque Nacional de Iguazu, em Foz do Iguazu, Paraná e Argentina, dentre outros. A cidade do Rio de Janeiro e as paisagens cariocas entre o mar e a montanha foram declaradas patrimônio mundial da humanidade em 2012, com a seguinte inscrição:

O sítio consiste em um excepcional cenário urbano que compreende também os elementos naturais fundamentais que moldaram e inspiraram o desenvolvimento da cidade: desde os pontos mais altos das montanhas do Parque Nacional da Tijuca até o mar. Nessa paisagem estão incluídos o Jardim Botânico, fundado em 1808; as Montanhas do Corcovado, com a famosa estátua do Cristo Redentor; além dos morros ao redor da Baía de Guanabara, que incluem as amplas paisagens desenhadas ao longo da Praia de Copacabana – que contribuíram para a cultura de vida ao ar livre dessa espetacular cidade. A cidade do Rio de Janeiro também é reconhecida pela inspiração artística que oferece a musicistas, paisagistas e urbanistas. (UNESCO, 2012)

Contudo, o próprio Canclini contraria esta definição do patrimônio pautada no valor excepcional e universalizável de certos objetos que aproxima os estudos sobre esses bens às estéticas idealistas que valorizam as obras como objetos singulares, originais e, por isso, com uma capacidade única de representar o “gênio” de seus criadores. E afirma que, atualmente, é difícil encontrar teóricos que continuem sustentando a idealização dos objetos artísticos. E questiona: “O que justificaria manter essa concepção para o patrimônio?” Uma

resposta a este questionamento é dada por Funari e Peregrini (2006, p. 26):

A chancela da Unesco dá aos sítios um emblema de patrimônio mundial que constitui um atrativo cultural e econômico, tanto para as regiões e países em que os sítios se localizam como para o importante fluxo de turismo cultural e ecológico. O turismo cultural é um dos principais subprodutos da classificação de um sítio como patrimônio.

Uma outra justificativa a este tipo de definição deve-se ao interesse na proteção e preservação de diversos patrimônios ameaçados em vários lugares do mundo. Segundo Funari e Peregrini (*Idem*) a Unesco tem atuado também na formação de pessoal e em programas de ensino médio, e exortado os países para que as populações locais sejam estreitamente associadas à planificação e às ações concretas de salvaguarda.

No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN é o órgão responsável pela preservação do patrimônio cultural brasileiro e segue os preceitos da Unesco, em termos de definições e ações. Seu objetivo é proteger e promover os bens culturais do país, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras. Além disso, o IPHAN também responde pela conservação, salvaguarda e monitoramento dos bens inscritos na Lista do Patrimônio Mundial e na lista do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, conforme, respectivamente, as convenções da Unesco de 1972 e 2003.

Um mecanismo utilizado para proteção e manutenção dos bens nacionais sob tutela do IPHAN é o tombamento, instrumento de reconhecimento e proteção do patrimônio cultural que pode ser feito pela administração federal, estadual e municipal, e que tem por objetivo impedir sua destruição ou

mutilação. De acordo com o IPHAN, os bens tombados se subdividem em bens móveis e imóveis, entre os quais estão conjuntos urbanos, edificações, coleções e acervos, equipamentos urbanos e de infraestrutura, paisagens, ruínas, jardins e parques históricos, terreiros e sítios arqueológicos. Legalmente o tombamento foi instituído da seguinte maneira

Em âmbito federal, o tombamento foi instituído pelo Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, o primeiro instrumento legal de proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro e o primeiro das Américas, e cujos preceitos fundamentais se mantêm atuais e em uso até os nossos dias.

De acordo com o Decreto, o Patrimônio Cultural é definido como um conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação é de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. São também sujeitos a tombamento os monumentos naturais, sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou criados pela indústria humana.

A palavra *tombo*, significando registro, começou a ser empregada pelo Arquivo Nacional Português, fundado por D. Fernando, em 1375, e originalmente instalado em uma das torres da muralha que protegia a cidade de Lisboa. Com o passar do tempo, o local passou a ser chamado de Torre do Tombo. Ali eram guardados os livros de registros especiais ou livros do tombo. No Brasil, como uma deferência, o Decreto-Lei adotou tais expressões para que todo o bem material passível de acautelamento, por meio do ato administrativo do tombamento, seja inscrito no Livro do Tombo correspondente.

Analisando a lista de bens tombados pelo IPHAN no Estado do Rio de Janeiro, entre 1938 e 2016, constata-se o tombamento de 243 bens. Dentre eles 65% são da cidade do Rio de Janeiro, 5,8% de Angra dos Reis, 5,3% de Petrópolis, 4,5% de

Niterói, 2,9% de Paraty, 2,5% de Campos dos Goytacazes, 2% de Cabo Frio e o restante de outras 20 cidades com percentuais abaixo de 2%. É importante destacar que os cinco municípios da Baixada Fluminense que constam da lista, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Magé e Nova Iguaçu, possuem juntos, 6 bens tombados, o que corresponde a 2,5% do total no Estado do Rio de Janeiro.

Os dados acima nos fazem refletir sobre a forma com que os programas de proteção, preservação e difusão de bens patrimoniais, como o tombamento de bens no Brasil, cujo objetivo é estabelecer critérios de hierarquização e universalização, influenciam na atração pelos espaços da cidade. Sabemos que o tombamento de um patrimônio resulta em recursos financeiros para sua preservação e manutenção, além de prestígio para sua exploração turística, no entanto, podemos indagar sobre a enorme discrepância da quantidade de patrimônios da cidade do Rio de Janeiro em relação aos demais municípios do Estado. E podemos argumentar: é possível que a hegemonia patrimonial da cidade do Rio de Janeiro amplie para além de seus limites a atração sobre seus espaços (históricos, culturais ou naturais)? Que instrumentos são utilizados para essa ampliação? Que fatores influenciam um grupo de pessoas, como os professores da educação básica, objeto desta pesquisa, na escolha de bens patrimoniais fora do seu espaço de vivência? Para responder a essas questões, descreveremos a pesquisa na próxima seção, assim como apresentaremos os seus resultados.

2. Descrevendo uma experiência com professores da Educação Básica

Visando compreender a valorização do Patrimônio do estado do Rio de Janeiro por moradores da Baixada Fluminense,

desenvolvemos uma experiência com professores da Educação Básica do Colégio de Aplicação da UNIGRANRIO. A investigação qualitativa teve como atividade principal a aplicação de um questionário semiestruturado a professores das quatro unidades do CAP - UNIGRANRIO, Duque de Caxias, Lapa, Santa Cruz da Serra e São João de Meriti, que voluntariamente responderam ao mesmo.

O questionário foi entregue aos professores em mãos pelo pesquisador, que explicava o objetivo do mesmo e o surgimento das questões de estudo. Após isto, os professores respondiam na mesma hora ou solicitavam um tempo para seu preenchimento. De um total de 80 professores, 18 participaram da experiência e preencheram corretamente o questionário, 2 preencheram o questionário pela metade e foram descartados, 3 foram convidados, mas não quiseram participar da pesquisa e os demais professores não receberam convite pois não trabalhavam no mesmo dia do pesquisador.

O questionário continha duas partes. Na primeira, constava o objetivo do estudo e perguntas de informações pessoais, de formação acadêmica e profissionais. As questões eram as seguintes: a) local de nascimento (estado/município), b) tempo em que vive ou viveu no estado/município em que nasceu, c) local em que mora atualmente (estado/município), d) idade, e) unidade do CAP UNIGRANRIO em que trabalha, f) formação inicial e g) pós graduação. Já na segunda, haviam perguntas conceituais sobre patrimônio, a saber: a) conhecimento do Programa de proteção e conservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Natural desenvolvido pela UNESCO, b) Definição de Patrimônio, c) Definição de Patrimônio Histórico, Cultural e Natural e d) Eleição de um patrimônio Histórico, Cultural e Natural e sua respectiva justificativa.

Gostaríamos de assinalar que esta experiência foi realizada no âmbito do Programa de Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA/UNIGRANRIO através da disciplina

Espaço Urbano, Instituições e Cidadania, sob orientação da Professora Doutora Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima, e se configura como trabalho final da disciplina, sendo fruto de discussões sobre diversos temas relativos à construção das cidades.

3. Resultados da pesquisa: do conceito à eleição patrimonial

Nesta seção caracterizaremos os sujeitos participantes da pesquisa e analisaremos e discutiremos os resultados da experiência realizada com os professores da educação básica do Colégio de Aplicação da Unigranrio.

3.1. Caracterizando os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa podem ser caracterizados da seguinte forma: de um total de 18 professores pesquisados, 6 (33,3%) são do sexo feminino e 12 (66,7%) são do sexo masculino. Desses, 3 (16,7%) possuem idade entre 20 e 30 anos, 11 (61,1%) possuem idade entre 30 e 40 anos, 2 (11,1%) possuem idade entre 40 e 50 anos e 2 (11,1%) possuem idade entre 50 e 60 anos.

Em relação ao local de nascimento, 9 (50%) professores nasceram em algum município da Baixada Fluminense, 7 (38,8%) professores nasceram no município do Rio de Janeiro, 1 (5,6%) professora nasceu no município de Petrópolis, Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, e 1 (5,6%) professor nasceu no município de Cumarú, no Estado de Pernambuco. Ao serem perguntados por quanto tempo viveram no município em que nasceram, obtivemos os seguintes resultados: 1 (5,6%) professor viveu entre 0 e 10 anos, 2 (11,1%) professores viveram entre 10 e 20 anos, 4 (22,2%) viveram entre 20 e 30 anos,

7 (38,9%) professores viveram entre 30 e 40 anos e 4 (22,2%) viveram entre 40 e 50 anos. Cabe destacar que alguns professores vivem até hoje no município em que nasceram.

Em relação ao município de moradia atual, observamos que 6 (33, [3%] professores moram no município do Rio de Janeiro, 11 (61,1%) professores moram em algum município da Baixada Fluminense e 1 (5,6%) professora mora em Petrópolis, Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro. Observa-se que houve duas migrações em relação à antiga moradia, ou seja, um professor migrou do município do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense, enquanto outro professor se mudou de Cumaru, município do Estado de Pernambuco, para a mesma localidade.

Os professores pesquisados possuem em sua formação inicial Licenciatura Plena, 6 (33,3%) e Licenciatura Plena e Bacharelado, 12 (66,7%) e atuam nas seguintes disciplinas: 3 (16,7%) Língua Portuguesa, 2 (11,1%) História, 1 (5,6%) Geografia, 3 (16,7%) Química, 4 (22,2%) Biologia, 1 (5,6%) Educação Física, 1 (5,6%) Educação Artística e 3 (16,7%) Matemática e Física. Além disso, 12 professores possuem algum tipo de pós-graduação, sendo 6 (33,3%) especialização, 5 (27,8%) Mestrado Acadêmico ou Profissional e 1 (5,0%) Doutorado.

Em relação às unidades aos quais trabalham, obtivemos o seguinte resultado: 1 (5,6%) professor trabalha somente na unidade Duque de Caxias, 3 (16,7%) professores trabalham somente na unidade Lapa, 4 (22,2%) professores trabalham somente na unidade Santa Cruz da Serra, 2 (11,1%) professores trabalham somente São João de Meriti, 1 (5,6%) professor trabalha nas unidades Duque de Caxias e Lapa, 1 (5,6%) professor trabalha nas unidades Duque de Caxias e São João de Meriti, 3 (16,7%) professores trabalham nas unidades Duque de Caxias e Santa Cruz da Serra, 1 (5,6%) professor trabalha nas unidades Lapa e Santa Cruz da Serra, 1 (5,6%) professor

trabalha nas unidades Duque de Caxias, Santa Cruz da Serra e São João de Meriti e 1 (5,6%) professor trabalha nas unidades Duque de Caxias, Lapa e Santa Cruz da Serra. Observa-se que 8 (44,4%) dos professores trabalham em mais de uma unidade do CAP-UNIGRANRIO, conhecendo dessa forma as diversas realidades (culturais, naturais, etc.) da localidade onde está inserida à instituição.

3.2. Analisar para compreender: o conceito e os Patrimônios Históricos na perspectiva dos professores

A análise dos questionários revela a preferência dos professores por patrimônios históricos localizados na cidade do Rio de Janeiro. Essas escolhas ocorrem pelo reconhecimento da grandiosidade de determinado patrimônio para a cidade, seu grau de importância histórico-cultural e sua beleza estética, o que acaba atraindo o carioca e o não carioca a frequentar esses espaços mencionados, a guardá-los na memória e a formar uma identidade patrimonial.

O quadro à página seguinte mostra que 12 (66,8%) professores escolheram algum patrimônio histórico situado na cidade do Rio de Janeiro, 3 (16,7%) professores escolheram patrimônios localizados em Paraty, Litoral Sul do estado do Rio de Janeiro, 2 (11,2%) professores escolheram bens patrimoniais na cidade de Petrópolis, Região Serrana, do Estado do Rio de Janeiro e 1 (5,6%) professor escolheu um patrimônio histórico localizado em algum município da Baixada Fluminense.

A relação entre o local de moradia do respondente e o patrimônio histórico escolhido por ele apresenta alguns pontos interessantes em nossa análise. Constatou-se que apenas um professor morador da Baixada Fluminense escolheu um Patrimônio Histórico na mesma localidade, ou seja, a Fazenda São Bernardino situada em Nova Iguaçu. Ao justificar a escolha

do Patrimônio Histórico, o professor respondeu: “Devido a conversas de família à época da infância e o interesse pelas histórias” (Bruno - Professor de Biologia).

Quadro I: Eleição de patrimônios históricos por professores da educação básica

Patrimônio histórico do Rio de Janeiro			
<i>Patrimônio</i>	<i>Particip.</i>	<i>Porcent.</i>	<i>Local</i>
Arcos da Lapa	4	22,2%	Rio de Janeiro
Cais do Valongo	1	5,6%	
Cristo Redentor	1	5,6%	
Igreja da Candelária	1	5,6%	
Museu Nacional	2	11,1%	
Paço Imperial	2	11,1%	
Teatro Municipal	1	5,6%	
Centro Histórico de Paraty	2	11,1%	Paraty
Engenhos de cana de Paraty	1	5,6%	
Museu Imperial de Petrópolis	1	5,6%	Petrópolis
Centro Histórico de Petrópolis	1	5,6%	
Fazenda São Bernardino	1	5,6%	Baixada Fluminense
Total	18	100%	

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Nota-se, na fala do professor, a criação de uma identidade histórica em torno da região em que mora e do patrimônio escolhido. A valorização do patrimônio advém das lembranças da infância, da memória familiar e do reconhecimento

do bem para a localidade escolhida. Cabe destacar que o casarão da Fazenda São Bernardino é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN desde 1951, o que pode ter favorecido no conhecimento e na escolha deste patrimônio.

Um outro ponto interessante é a análise das respostas da professora que mora em Petrópolis, Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, única pesquisada que mora fora da Região em que a maioria dos pesquisados moram. O Patrimônio Histórico escolhido por ela foi o Teatro Municipal do Rio de Janeiro e a justificativa foi a seguinte: "Por ser representativo de uma época histórica" (Gabriela - Professora de Biologia).

Nota-se que a professora atribui um valor histórico à sua escolha e cria um simbolismo entre o patrimônio e a cidade e isso a faz lembrar do Teatro Municipal como um bem histórico importante, mesmo morando na cidade de Petrópolis, uma cidade de igual valor histórico-cultural e que possui patrimônios históricos tão belos e importantes quanto o Teatro Municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Também temos casos de dois professores, moradores da cidade do Rio de Janeiro, que escolheram patrimônios históricos fora desta cidade. O professor Silvio escolheu o Museu Imperial de Petrópolis como Patrimônio Histórico e deu a seguinte justificativa: "Porque foi o primeiro que me veio à memória" (Silvio - Professor de Língua Portuguesa). Já o professor Douglas elegeu o Centro Histórico de Paraty com as calçadas, as igrejas e os prédios como Patrimônio Histórico e justificou da seguinte maneira: "Pela beleza arquitetônica e representação histórica" (Douglas - Professor de Matemática e Física).

As justificativas da escolha desses bens históricos indicam que a beleza estética e a representatividade histórica influenciam na eleição dos patrimônios históricos e sugerem que o contexto do conhecimento do patrimônio traz lembranças positivas, o que culmina em sua predileção.

Entre os professores moradores da Baixada Fluminense, pudemos constatar a escolha de patrimônios históricos em quatro cidades: Campos dos Goytacazes, Paraty, Petrópolis e Rio de Janeiro. O Professor Rodolfo escolheu os engenhos de cana de açúcar do município de Paraty e as usinas açucareiras de Campos dos Goytacazes e justificou da seguinte maneira: “Ambos remontam o processo escravista no Brasil, que deve ser revisitado com frequência para constante reflexão sobre o tema” (Rodolfo - Professor de Ciências Físicas e Biológicas). Já o Professor Marcelo elegeu a Cidade Antiga de Paraty como seu Patrimônio Histórico e apresentou a seguinte justificativa: “Porque este espaço me remete, na verdade, me transporta fisicamente para o interior de um livro de história” (Marcelo - Professor de Química). Por sua vez, o Professor Roberto escolheu a cidade de Petrópolis com as casas coloniais, as igrejas, catedrais, ruas de pedras e monumentos como seu Patrimônio Histórico e deu a seguinte justificativa: “Por ser um lugar belo e agradável de grande importância histórica para o país e que procura manter as antigas tradições na atualidade” (Roberto - Professor de Química).

A escolha desses lugares remete à história do Brasil que perpassa por essas cidades. Além disso, a visitação à localidade traz, de alguma forma, lembranças boas da cidade e que a junção com a sua história, provavelmente, influencia sua escolha.

Destacamos quatro professores moradores da Baixada Fluminense que escolheram bens patrimoniais históricos localizados na cidade do Rio de Janeiro. A Professora Carla e o Professor Gustavo escolheram os Arcos da Lapa como Patrimônio Histórico e deram as seguintes justificativas: “Por lembrar os passeios realizados na infância” (Carla - Professora de Química); e “Pela arquitetura, que representa muito bem o Rio de Janeiro antigo” (Gustavo - Professor de Física e Matemática). Já o Professor Ricardo elegeu o Museu Nacional da Quinta da Boa Vista como seu Patrimônio Histórico e

apresentou a seguinte justificativa: “Esse museu serviu para o progresso cultural, inclusive podemos incluí-lo no processo de independência (1808 - 1822)” (Ricardo - Professor de História). Por sua vez, a professora Roberta escolheu o Paço Imperial do Centro do Rio de Janeiro justificando-se da seguinte forma: “Em virtude da sua relevância histórica para o Brasil: Casa de despacho de Dom João VI enquanto esteve no Brasil, entre outras” (Roberta - Professora de Língua Portuguesa).

Nota-se que os professores indicam a importância histórica dos patrimônios escolhidos para a cidade do Rio de Janeiro como fator determinante para sua eleição.

Já a Professora Elizandres, moradora do município do Rio de Janeiro, elegeu o Museu Nacional/Quinta da Boa Vista como Patrimônio Histórico e justificou da seguinte forma: “Pois carrega uma descendência histórico-cultural que muitos brasileiros não conhecem profundamente sobre a sua própria história como nação” (Elizandres - Professora de Biologia). Observa-se que novamente o argumento para escolha deve-se à importância histórica do patrimônio para a cidade e ainda apresenta uma crítica àqueles que não valorizam a história de seu país.

Considerações finais

Lembramos ao leitor que o objetivo deste texto era compreender a valorização de Patrimônios Históricos do Estado do Rio de Janeiro a partir de uma experiência com professores da educação básica do Colégio de Aplicação Professor José de Souza Herdy - CAP UNIGRANRIO. Desta forma fizemos algumas indagações ao longo do texto, tais como: que fatores influenciam a valorização de um dado Patrimônio? Localização? Beleza? Propaganda? Cultura? É possível que a hegemonia patrimonial da cidade do Rio de Janeiro amplie para além de seus limites a atração sobre seus espaços (Históricos, culturais ou naturais)?

Que instrumentos são utilizados para essa ampliação? Que fatores influenciam um grupo de pessoas, como os professores da Educação Básica, objeto desta pesquisa, na escolha de bens patrimoniais fora do seu espaço de vivência?

Muito provavelmente a escolha da cidade do Rio de Janeiro, paisagens cariocas entre o mar e a montanha como patrimônio mundial da humanidade pela UNESCO, o tombamento de 65% dos bens históricos do Estado do Rio de Janeiro pertencerem à cidade maravilhosa e até mesmo a realização dos Jogos Olímpicos contribuíram significativamente para a escolha dos Patrimônios Históricos inseridos na cidade, tendo em vista a exploração turística e midiática de seus espaços cotidianamente. Não fica claro se esses fatores são preponderantes para sua escolha, mas podemos especular que a difusão propagandística contribui para a lembrança de um patrimônio em relação a outro, e neste caso, podemos constatar a grande vantagem da cidade do Rio de Janeiro em relação às demais cidades.

A análise dos dados indica que os professores entendem o conceito de Patrimônio Histórico, independente de sua área de atuação e da disciplina em que lecionam. Nota-se também que a escolha do patrimônio tem a ver com a história da cidade ou do país, da história de vida da pessoa, e da relação entre o patrimônio e a história da pessoa que o escolhe. Em outras palavras, há uma simbiose entre o lugar e a pessoa que gera um pertencimento afetivo, independente do lugar em que o bem patrimonial está inserido, o que o torna importante para a pessoa.

Referências Bibliográficas

- CANCLINI, Néstor García. *A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência*. São Paulo: EDUSP, 2012.
- FUNARI, Pedro Paulo e PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

LEMOS, Carlos A. C. *O que é Patrimônio Histórico*. Brasília: Editora Brasiliense, 2ª Ed. , 2010

INTERNET

<http://oglobo.globo.com/rio/museu-do-amanha-atinge-marca-de-500-mil-visitantes-19351712> (Acesso em: 23/12/2016)

<http://www.museucienciaevida.com.br/> (Acesso em: 23/12/2016)

<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/list-of-world-heritage-in-brazil/#c1048555> (Acesso em: 28/12/2016)

<http://portal.iphan.gov.br/> (Acesso em: 28/12/2016)

As Constituições brasileiras: considerações sobre a consolidação da cidadania

PATRICIA LUISA NOGUEIRA RANGEL

IDEMBURGO FRAZÃO FELIX

Introdução

Ao longo dos anos, o cidadão vem lutando a fim de garantir seus direitos sociais, civis e políticos. Percorreu-se uma longa trajetória, seis Constituições (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1960) até a Constituição de 1988, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, uma vez que trouxe muitas conquistas para a sociedade civil. Este artigo considerará acerca da consolidação da cidadania através das Leis contidas nas Constituições.

A Constituição de 1824 foi elaborada durante o Brasil Império e imposta aos cidadãos pelo Imperador, quem detinha o poder. Com a proclamação da República, houve a necessidade de organizar uma nova Carta Magna (1891) para atender ao novo regime instaurado, de forma que, mesmo limitados, os indivíduos do gênero masculino, maiores de 21 anos e alfabetizados, podiam exercer sua cidadania através do voto não-secreto.

Em 1934, os cidadãos receberam a elaboração da terceira Constituição, a fim de atender os anseios da época, como a crise de 1929 e movimentos sociais. Algumas mudanças aconteceram para as pessoas, como melhores condições de trabalho, educação e saúde, mas o poder ainda estava nas mãos de poucos. Diante desse novo cenário, surgiram necessidades

de ações democráticas, de igualdade e liberdade, de forma que abrocharam a necessidade de uma nova Constituição, que foi organizada em 1946. Contudo, na década de 1960, com o golpe militar, findou a vigência dela e o Brasil retornou para o autoritarismo através dos militares.

Para institucionalizar esse novo regime, foi estabelecida a Constituição de 1967, que restringiu os direitos dos cidadãos. Não obstante, com o término do regime militar na década de 1980, a redemocratização iniciou-se através da sétima Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988, que se destacou pela atenção voltada para o social, eliminando os resquícios do autoritarismo da ditadura militar e trazendo novos ares para os cidadãos.

1. Constituições de 1824 e 1891: do Império à República

O Brasil passou por seis Constituições (1824, período imperial; 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, durante o período republicano), além de algumas emendas, até a atual, a de 1988, conhecida como mais democrática e liberal do país, sendo apreciada como Constituição Cidadã. Lemos (2012) explica que os direitos sociais e civis, indispensáveis às Constituições, são importantes para que o Estado funcione e se organize, objetivando evitar ações abusivas ou omissas por parte do Estado contra a dignidade humana.

De acordo com Villa (2011), a primeira Constituição, de 1824, outorgada em 24 de março deste mesmo ano, apresentava no primeiro artigo a afirmação de que o Império era a associação política de todos os cidadãos brasileiros, no entanto, referia-se a uma minoria, ou seja, aos livres e com renda mínima. A expressão “cidadão”, referente ao povo de modo geral, com o tempo passou a ser usado como vocábulo policial, sinônimo

de meliante. Ainda de acordo com o autor, as eleições eram indiretas, sendo definidos, pelo imperador, quais seriam os eleitores. Carvalho (2001) comenta que houve avanço quanto aos direitos políticos, no entanto, a manutenção da escravidão significava limitações aos direitos civis, uma vez que os negros não eram considerados cidadãos.

No município votariam os maiores de 25 anos, livres(30% da população era escrava), e excluía-se os criminosos, criados e quem não tivesse renda anual mínima. Os eleitos nos municípios seriam eleitores para as outras duas esferas: a provincial (como eram chamados os estados) e a nacional. De acordo com o artigo 94, era necessária renda mínima anual de 200 mil-réis. Assim, o critério era a renda (chamado censitário) e não envolvia a alfabetização, como será disposto, no fim do Império, pela Lei Saraiva, de 1881. Pelo projeto da Constituinte, a restrição da renda tinha como referência alqueires de farinha de mandioca, daí a expressão Constituição da mandioca. (VILLAS, 2011, p. 9, 10)

Lenza (2012) declara que a cidade do Rio de Janeiro foi a capital do Império Brasileiro, e transformada em Município Neutro ou Município da Corte, sede da Monarquia (Ato adicional n. 16 de 12/08/1834). A divisão geográfica do país, nesse momento histórico, era organizada em províncias e Lemos (2012) explica que a população tinha um sentimento coletivo voltado para os negócios, e não de nacionalidade, porque tanto os colonizadores, como a elite, não se preocupavam em construir uma cidadania vinculada à metrópole, visto que as sucessivas expedições objetivavam tirar o máximo das riquezas naturais, o que acarretou na exploração de escravos.

Nesse sentido, o descaso com o Brasil Colônia gerou consequências para a população, como alastramento de doenças

trazidas pelos europeus, que, associadas com as patologias já existentes, rapidamente infestaram o espaço popular. O inciso XXIV do art. 179 da Constituição de 1824 garantia o trabalho, cultura, indústria e comércio, no entanto, desde que estes não fossem contra os costumes públicos, segurança e saúde dos cidadãos, porém, a garantia na Carta Magna era do trabalho e não o direito à saúde (LEMOS, 2012).

Em 15 de novembro de 1889, iniciou-se o período republicano no Brasil e com ele surgiu a segunda Constituição Brasileira, em 1891, que sofreu uma reforma em 1926 e vigorou até o ano de 1930. Tratava-se de Carta concisa, com 91 artigos e 8 disposições transitórias, a mais curta da história, preparada por uma comissão formada por 21 constituintes, cada um representando um estado, e cujo Relator foi o Senador Rui Barbosa. Começou a sua elaboração em novembro de 1890, no Rio de Janeiro e, em fevereiro de 1891, foi promulgada (VILLA, 2011; LENZA 2012).

A nova Constituição definiu a cidade do Rio de Janeiro como capital do Brasil, definida, assim, como Distrito Federal, em substituição ao antigo termo Município Neutro, e transformou também as províncias em estados, de acordo com Lenza (2012). Na cidade-capital republicana, tudo que relacionasse à memória colonial, cidade e sociedade, estava associado ao atraso, e, portanto, deveria ser esquecido. A partir desse novo contexto, os administradores da cidade do Rio de Janeiro, por meio de uma grande reforma, ansiavam por uma memória nacional, moderna, civilizada e progressista, de acordo com Lima (2010).

A cidade do Rio de Janeiro no início do século XX assumia através de seus administradores o compromisso de fazer merecer o título de cidade-capital da nova ordem, identificada com o progresso. Para tanto deveria representar um espaço adequado ao exercício das funções

públicas da cidade-capital. Justifica-se assim, aos olhos dos contemporâneos, a implantação de uma reforma e a adequação racional da cidade para a sua transformação. (LIMA, 2010, p. 96)

De acordo com a autora, a vida política nacional era coordenada a contar da cidade-capital e, até a década de 1920, comandou o centro financeiro do país, tanto interno, como externamente. Além disso, também era a capital industrial, tendo, como excelência nacional, as fábricas de tecido (Fábrica Bangu – zona oeste e Fábrica Corcovado – Lagoa); e cultural, que seguia o padrão parisiense e espelhava “cidade luz” para todo o território brasileiro.

Nesse período político, a paisagem passava por modificações, que envolviam acabar com a falta de higiene, tornar as ruas mais largas e transformar as ruelas também em avenidas. Para atingir aos objetivos, foi necessário demolir prédios, providenciar saneamento básico, construir jardins, arborizar e erguer estátuas para promover o embelezamento das novas ruas, pois a cidade-capital deveria ser cidade-expressão para todo o país, conforme Lima (2010).

Quanto aos cidadãos, estes podiam circular pela cidade, apreciar e sentir os efeitos da reforma, mesmo que não conseguissem “ler a cidade, e exercer a cidadania”. A reforma propiciou a exclusão social, uma vez que deslocou pessoas do centro da cidade para o subúrbio, a fim de abrir espaços, no entanto, não foram excluídos do setor urbano, já que não retornaram para a área rural (LIMA, 2010, p. 86).

Cidadãos, pela nova Constituição, segundo Carvalho (2001), eram as mesmas pessoas que viviam sob o regime colonial e, como a maior parte delas não eram eleitores, não sabiam sobre governo representativo. Na Constituição de 1891, conforme Villa (2011), o voto era universal, concedido a todos os brasileiros maiores de 21 anos, porém havia exclusões, tais

como: os analfabetos, que eram a maioria dos cidadãos; os mendigos; praças de pré; e religiosos monásticos, de companhias, congregações ou comunidades, que estavam sujeitos a voto de obediência/regra/estatuto, envolvendo a renúncia da liberdade. Lenza (2012) comenta que a primeira eleição, apesar da previsão e conquista de eleições diretas, foi indireta, pelo Congresso Nacional, que elegeu Marechal Deodoro da Fonseca como presidente e o Marechal Floriano Peixoto para vice-presidente do então Estados Unidos do Brasil, como passava a ser chamado o nosso país.

2. Constituições de 1934, 1937, 1946, 1960: avanços e retrocessos para o exercício da cidadania

Entre a década de 1920 e 1930, ocorreram várias revoltas militares no Brasil, conhecidas como Rebeliões Tenentistas, movimentos defensores de reformas políticas e sociais de cunho político-militar, cujos participantes, na sua maioria, eram jovens tenentes do exército. Eles rebatiam o coronelismo, ou seja, contestavam a sociedade regida por coronéis que controlavam os votos dos eleitores. Ainda nesse período, o poder legislativo foi extinto, foram nomeados interventores para os executivos estaduais, exceto o de Minas Gerais, e quanto ao poder Judiciário, este sofreu forte controle do executivo.

De acordo com Carvalho (2001), até a década de 1930 não havia sentimento nacional e nem um povo organizado politicamente, porque a participação na vida política ficou limitada a pequenos grupos.

O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda para ele uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia, não como bestializado,

mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido. (CARVALHO, 2001, p. 83)

“A Constituição de 1891, na prática, ficou suspensa, pois poderia ser restringida por simples decretos, leis ou atos do governo ou de seus delegados (art. 4º)”, de acordo com Villas(2011, p. 29). A chamada República Velha tem fim com a Revolução de 1930, levando Getúlio Vargas ao poder, como Governo Provisório (Decreto n. 19. 398 de 11/11/1930) até a elaboração da Constituição de 1934, promulgada em 16 de julho no mesmo ano, conforme Lenza (2012).

Ainda segundo o autor, a Constituição de 1934 sofreu influência do contexto social, político e econômico da época, como a crise de 1929 e movimentos sociais. Foi uma das Constituições de curta duração, vigorando até 1937 e, dentre os direitos adquiridos pelos cidadãos, encontram-se inseridos o voto feminino e o voto secreto. Na Constituição de 1934, também foi concedido ao Poder Executivo amplo poder, imposição da Censura (artigo 174, parágrafo 5º), reconhecimento dos sindicatos, benefícios a trabalhadores, como salário mínimo, limite diário da jornada de trabalho e férias, e também a proibição do trabalho a menores de 14 anos. Todavia, na prática, essas medidas atendiam ao mundo urbano, de acordo com Villa (2011).

Desta forma que, com a promulgação da Constituição Federal (1934), foi possível finalmente a tutela de direitos trabalhistas, tendo sido a primeira constituição brasileira a conceber direitos humanos, defendendo e regulando a liberdade e o trabalho. (LEMOS, 2012, p. 24)

Getúlio Vargas foi eleito para governar de 1934 a 1938, no entanto, conforme declara Lenza (2012), em 30 de setembro de 1937, os jornais noticiaram que Estado-Maior do Exército

descobriria um suposto plano comunista para tomar o poder, o Plano Cohen. Isto motivou Getúlio Vargas, em 10 de novembro do mesmo ano, dar o golpe ditatorial contra o comunismo, que estaria na iminência de afligir o País. Junto ao golpe, houve também a imposição de uma nova Constituição.

A Constituição de 1937 iniciou explicando que a sua finalidade era atender as aspirações do povo quanto à paz política e social, concentrando o poder nas mãos do Presidente da República. Como características dessa Constituição, podemos citar: adoção da pena de morte, que antes era permitida em caso de guerra com país estrangeiro; total censura, a fim de promover a paz, ordem e segurança; defesa aos direitos trabalhistas; liberdade para associação sindical, desde que reconhecido pelo estado; assistência financeira (similar à bolsa-família) às famílias numerosas; entre outros (VILLA, 2011).

Em 1939, iniciou-se a Segunda Guerra Mundial, em que as principais potências – China, França, Grã-Bretanha, União Soviética e os Estados Unidos (Aliados), opuseram-se às potências Alemanha, Itália e o Japão (Eixo), mas muitos outros países participaram da guerra, apoiando um lado ou outro. Em 1943, o Brasil agregou-se aos Aliados, enviando os soldados da FEB – Força Expedicionária Brasileira, criada neste próprio ano, para a Itália, e conquistando a região, conforme Lenza (2012).

Ainda segundo o autor, com a contradição estabelecida no governo de Vargas, apoiar os Aliados a enfrentarem a ditadura de Mussolini e Hitler e manter o modelo fascista dentro do Brasil (Manifesto dos Mineiros), provocou uma crise política, que culminou na assinatura do Ato adicional em 1945 (Lei Constitucional n. 9, de 28/02/1945), convocando eleições presidenciais e encerrando o “Estado Novo”.

Com a Campanha eleitoral, de acordo com Lenza (2012), Getúlio Vargas acreditava na sua permanência com o apoio do legalizado partido comunista e do Movimento “Queremismo”

(Queremos Getúlio), no entanto, foi deposto pelas Forças Armadas pelos Generais Gaspar Dutra e Góis Monteiro. O Ministro José Linhares, Presidente do STF, assumiu interinamente, governando até o General Gaspar Dutra assumir, pelo voto direto, como novo Presidente da República (1946 – 1951).

Diante da redemocratização, após a queda de Getúlio, uma nova Constituição foi promulgada em 18 de setembro de 1946, mesclando ideias liberais da Constituição de 1891 e sociais de 1934. Nesse contexto, Lemos (2012) comenta que o avanço tecnológico chegava ao país, provocando mudanças econômicas, política e sanitária, e a industrialização continuou mantendo os centros urbanos como polo de produção.

As principais características dessa constituição foram: eleição direta para Presidente da República com mandato de 5 anos; extinção da pena de morte, exceto em guerra com país estrangeiro, de banimento, de confisco e de caráter perpétuo (art. 141, § 31); garantida a liberdade de expressão, desde que não incentivasse a guerra ou qualquer processo violento contra a ordem política e social, bem como de preconceitos de raça ou classe; reconhecimento do direito de greve, além de se manter todos os direitos trabalhistas conquistados (art. 158); e recriação do cargo de vice-presidente da República (art. 65) (VILLA, 2011; LENZA, 2012).

A cidade do Rio de Janeiro, conforme Oliveira (2013) foi, primeiramente, capital do Império e da República, exercendo papel político e econômico em todo o país. Contudo, em 21 de abril de 1960, ocorreu a mudança da capital federal para o Planalto Central (Brasília), inaugurada por Juscelino Kubitschek, presidente do Brasil entre 1955 e 1961.

A transferência da capital do Brasil do litoral para o interior era ideia antiga, que remontava à Inconfidência Mineira e ganhara força na época da Independência.

Mas foi apenas em 21 de abril de 1960, com a inauguração de Brasília, que este sonho se concretizou. Fincada no meio do Planalto Central, Brasília foi prometida pelo presidente Juscelino Kubitschek logo após sua posse, em janeiro de 1956. Com sua implantação, esperava-se dar novo impulso à ocupação da região Centro-Oeste. De qualquer maneira, JK cumpriu o prometido, construindo a cidade em apenas três anos e dez meses. No dia da abertura oficial, Brasília já tinha cerca de 142 mil habitantes. (JORNAL O GLOBO, 2013, RIO DE HISTÓRIAS)

Quanto à cidadania, a Constituição de 1946 – Art. 132, Parágrafo único – definia que, “não podiam alistar-se eleitores os praças de pré, salvo os aspirantes a oficial, os suboficiais, os subtenentes, os sargentos e os alunos das escolas militares”. Villa (2011), também acrescenta aos inalistáveis, o cônjuge e parentes consanguíneos ou afins até segundo grau. No entanto, aconteceram diversas crises, uma vez que, devido à politização das Forças Armadas, muitos sargentos desejavam ser candidatos a cargos eletivos.

Em 25 de agosto de 1961, o Presidente Jânio Quadros renunciou, visto que estava perdendo apoio político, assumindo, assim, o seu vice João Goulart (Jango) em um cenário turbulento. Diante de propostas de mudanças por Jango, as crises políticas e sociais aumentaram, a ponto de, 31 de março de 1964, os militares tomarem o poder e João Goulart se refugiar no Uruguai.

Pode-se afirmar que a Constituição de 1946 foi suplantada pelo Golpe Militar de 1964. Embora continuasse existindo formalmente, o País passou a ser governado pelos Atos Institucionais e Complementares, com o objetivo de consolidar a “Revolução Vitoriosa”, que buscava

combater e “drenar o bolsão comunista” que assolava o Brasil. (LENZA, 2012, p. 121).

O General Militar Castello Branco, em 15 de abril de 1964, tornou-se o Presidente da República, eleito pelo Congresso Nacional. Villa (2011) explica que foi uma gestão autoritária, que estabeleceu as eleições indiretas para presidente; dissolveu os partidos políticos; cessou os direitos dos cidadãos; e substituiu o nome do país de “Estados Unidos do Brasil” por “República Federativa do Brasil” – além de impor uma nova constituição, a sexta, que institucionalizou o regime militar.

A Constituição vivificou por cerca de 20 meses, pois o Ato Institucional (AI) nº 5 de 13. 12. 1968 deu plenos poderes ao Presidente, o que acarretou na desconsideração de boa parte da Carta. Ainda de acordo com Villa (2011), o AI – 5 se tornou o mais arbitrário da história da República, permitindo a violação dos direitos humanos.

Em 1967, o Congresso Nacional elegeu, indiretamente, o General Arthur da Costa e Silva. A oposição ao regime militar cresceu em todo o país, de forma que a repressão militar e policial se tornou mais dura. Em 1969, devido ao afastamento de Costa e Silva por estar com saúde debilitada gravemente, o Brasil passou a ser governado por uma “Junta de Militares” (Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar - AI 12, de 31/08/1969), de acordo com Villa (2011) e Lenza (2012).

Durante o regime militar, o país foi governado por: General Emílio Garrastazu Médici (1969 – 1974), cujo governo foi considerado mais duro (Anos de chumbo), porém a economia crescia, época conhecida como do “Milagre Econômico”; General Ernesto Geisel (1974 – 1979), que, a passos lentos, possibilitou o início da volta da democracia; e General João Baptista Figueiredo (1979 – 1985), que promoveu a aceleração da redemocratização.

Em 1983, o Deputado Federal Dante de Oliveira propôs, através da PEC n. 5/83, a eleição direta para presidente e vice-presidente da República, após 20 anos de ditadura. Com o apoio popular, surgiu o movimento conhecido como “Diretas Já”, no entanto, em 1984, a PEC Dante de Oliveira foi rejeitada. Diante da posição da sociedade civil, em 1985, pelo voto indireto, foi eleito um governante civil, Tancredo Neves, o que caracterizou o fim do regime militar (LENZA, 2012).

Tancredo, que garantiu constituir a “Nova República” democrática e social, antes de assumir o governo adoeceu e faleceu, assumindo a presidência o vice José Sarney.

Na medida em que Tancredo Neves sempre cogitou da elaboração de uma “Comissão de Notáveis” para elaborar um anteprojeto de Constituição, José Sarney, o novo Presidente, considerando o compromisso assumido pela Aliança Democrática perante a Nação, instituiu, pelo Decreto n. 91.450/1985, junto à Presidência da República, uma *Comissão Provisória de Estudos Constitucionais*, composta de 50 membros de livre escolha do Chefe do Executivo e com o objetivo de desenvolver pesquisas e estudos fundamentais, no interesse da Nação brasileira, para futura colaboração com os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (LENZA, 2012).

Em 1988, foi instituída uma nova Constituição, reestabelecendo a democracia, e com preocupação em garantir os direitos do cidadão.

3. Constituição de 1988: consolidação da cidadania

A Constituição de 1988 é a mais longa de todas, pois apresenta um total de 320 artigos que tentam normatizar a vida social, após anos de ditadura militar. Rumo ao democratismo, ficou determinado na Constituição, 1º artigo, parágrafo único, que o poder emana do povo e este elege os seus representantes.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988)

Quanto aos valores do trabalho, a Constituição (1988), no artigo 7º, com 34 incisos, outorga direito: a um salário mínimo a trabalhadores, aposentados, pensionistas, deficientes e maiores de 65 anos, mesmo para os que não contribuíram para a previdência; a um piso salarial (salário mínimo) de aposentadoria para trabalhadores rurais; ao auxílio desemprego; ao fundo de garantia (FGTS); ao repouso semanal remunerado; à licença maternidade e paternidade; ao gozo de férias; ao aviso prévio; entre outros. Sobre a aposentadoria, Carvalho (2001) explica que a necessidade de reduzir os déficits com respeito aos benefícios previdenciários fez com que surgissem reformas negativas, em que foi revogado o critério de tempo de serviço, acabando com aposentadorias precoces, substituindo pelo tempo de contribuição e idade mínima. Quanto aos trabalhadores também foi concedido o direito à greve e livre associação profissional ou sindical (art. 8º e 9º).

De acordo com a nova Constituição, a cidadania foi reconquistada e os direitos sociais assegurados. Ao se referir aos direitos sociais, a Carta Magna especifica os direitos “a educação, a saúde, alimentação, trabalho, a moradia, o transporte,

o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (art. 6º), no entanto, ainda não se têm solucionado, totalmente, os problemas básicos, principalmente, pela má distribuição de renda, que contribui para a desigualdade social, bem como na educação, saúde, saneamento e segurança, conforme Carvalho (2001).

De acordo com Villa (2011), a nova constituição garante amplas liberdades, manifestação, opinião e organização, opondo-se ao autoritarismo que prevaleceu por muitos anos. O artigo 220 da Constituição declara que “a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição” e o segundo parágrafo deste mesmo artigo veda qualquer forma de censura, seja política, ideológica ou artística.

Outras características da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), nome do país que se manteve, são voltar a atenção aos índios, reconhecendo sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições, bem como garantindo posse de suas terras; tornar inafiançável e imprescritível o crime de racismo, sob pena de reclusão; estabelecer igualdade em direitos e obrigações para homens e mulheres; e abolir a pena de morte, salvo em caso de guerra, trabalhos forçados e cruéis e o banimento.

A Constituição expandiu os direitos políticos com a universalidade do voto, tornando facultativo aos analfabetos e maiores de 16 anos o exercício do direito do voto, no entanto, obrigatório a partir dos 18 anos, conforme Carvalho (2001). Os analfabetos poderiam votar, entretanto, de acordo com Villa (2011), eram considerados inelegíveis (art. 14 § 4º), a ponto de candidatos eleitos serem considerados “analfabetos” pela oposição e terem que fazer “exames” comprovatórios. Um caso bem recente é do Francisco Everaldo, o palhaço Tiririca, que ao ser eleito como o mais votado Deputado Federal em 2010,

foi convocado pela Justiça Eleitoral de São Paulo a fazer um teste de alfabetização.

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

I - plebiscito;

II - referendo;

III - iniciativa popular.

§ 1º O alistamento eleitoral e o voto são:

I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;

II - facultativos para:

a) os analfabetos;

b) os maiores de setenta anos;

c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos.

(CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988)

Após a democratização, a expectativa da população em relação à garantia de seus direitos foi frustrante, porque os problemas existentes não se resolveram automaticamente e, além disso, os políticos, em geral, passaram a transmitir uma imagem negativa, incluindo corrupção. Essa insatisfação se deu ainda no governo de Sarney, que resultou na escolha de Fernando Collor (PRN) nas eleições diretas para presidente de 1989, como o “salvador da pátria”, principalmente, pelo seu discurso sobre uma renovação política. (CARVALHO, 2015)

Entretanto, conforme o autor, por ser despreparado, autoritário e sem apoio do Congresso, associado às medidas radicais para acabar com a inflação, surgiram dificuldades. Com indícios de corrupção, denunciados pelo seu irmão, Pedro Afonso Collor de Mello (1952-1994), os cidadãos foram às ruas para pedir o impedimento do primeiro presidente eleito diretamente pelo povo, o que acarretou no seu afastamento, sendo

substituído por Itamar Franco, seu vice, em consonância com a Constituição vigente, que indica o vice-presidente como sucessor do Presidente, em caso de impedimento (art. 79). O povo exerceu sua cidadania nas duas outras eleições, em 1994, quando foi eleito Fernando Henrique Cardoso (FHC), que aprovou a reeleição e permaneceu na presidência em 1998 pelo voto direto.

Em 26 de setembro de 1995 (Lei nº 9.099), surgiram os Juizados Especiais de Pequenas Causas Cíveis e Criminais para simplificar os processos de pequena complexidade e agilidade, buscando a conciliação como melhor forma de resolução de conflitos. Em 13 de maio de 1996, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos, a fim de proteger os direitos com medidas práticas, uma vez que a criminalidade e a violência estavam aumentando, o que compunha um entrave para o exercício da cidadania, logo a democracia (CARVALHO, 2001).

Ainda de acordo com o autor, embora a precariedade do conhecimento dos direitos aborde os políticos e sociais, são os civis que apresentam maiores deficiência para a formação da cidadania. Um dos motivos está relacionado à educação, quanto maior o nível escolar, maior é o conhecimento, logo mais consciente se torna o cidadão. Outro fator que interfere na falta de garantia dos direitos civis, como declara Carvalho (2001), é com respeito à inadequação de órgãos responsáveis pela segurança individual e integridade física e ao acesso à justiça.

Lima (2010) comenta que, no final do século XIX, iniciou-se o processo de crescimento da área urbana, uma vez que a área rural deixava de ser atrativa e era vista como atrasada pelos administradores da área urbana, que desde a proclamação da república se preocupavam com a cidade e a urbanização. Nesse sentido, Carvalho (2001) acrescenta mais outra situação que contribuiu para precariedade dos direitos dos cidadãos: o crescimento rápido das cidades, que, em 2000,

tinham a maior parte da população urbana. Com a formação de grandes metrópoles, houve um aumento de desemprego, trabalho informal e tráfico de drogas, propagando a violência.

O Judiciário também não cumpre seu papel. O acesso à justiça é limitado a pequena parcela da população. A maioria ou desconhece seus direitos, ou, se os conhece, não tem condições de os fazer valer. Os poucos que dão queixa à polícia têm que enfrentar depois os custos e a demora do processo judicial. Os custos dos serviços de um bom advogado estão além da capacidade da grande maioria da população. Apesar de ser dever constitucional do Estado prestar assistência jurídica gratuita aos pobres, os defensores públicos são em número insuficiente para atender à demanda (*Idem*, p. 214, 215)

O que se tem, atualmente, como conquistas políticas, sociais e civis dentro da Constituição Federal de 1988, foi percorrido através de um longo caminho pela história da sociedade, desde o Brasil Império.

Conclusão

Este trabalho procurou analisar como ocorreu a consolidação da cidadania através das Constituições, desde a de 1824 até a de 1988 –que, por considerar os direitos e deveres dos cidadãos, foi definida como a mais democrática. Percebe-se, no entanto, que as leis oriundas das Constituições visavam, antes de tudo, os interesses políticos dentro do contexto histórico e, na medida do possível, satisfazer aos cidadãos.

A cidadania está associada à aquisição de direitos e deveres. No entanto, envolve também a conscientização de que a Constituição é um instrumento e, para ser usada corretamente, se faz necessário conhecê-la, a fim de que se possa fazê-la ser cumprida. A Carta de 1988, como marco da efetiva consolidação da cidadania, apesar de proporcionar muitas

conquistas para a população, não conseguiu solucionar todos os problemas, principalmente, porque a desigualdade de distribuição de renda colaborou/colabora para a exclusão social.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Constituição do Brasil de 1988*. Constituição Federativa do Brasil. Brasília: Horizonte, 1988.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil um longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LEMOS, Fábila de Castro. *Saúde como direito fundamental à vida: uma análise do direito à saúde e sua concepção atual na sociedade brasileira*. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional em saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2012.
- LENZA, Pedro. *Direito Constitucional esquematizado*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- LIMA, Jacqueline de Cássia Pinheiro. *As transformações urbanas e suas implicações na promoção urbana*. In: ROCHA, José Geraldo; NOVIKOFF, Cristina (Org.). *Desafio da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato, 2011.
- OLIVEIRA, Rosane Cristina de. *A centralização do poder e a crítica aos planejadores urbanos: questões para debate sobre a cidade do Rio de Janeiro nos anos 1990*. *Revista Magistro*, 2013.
- VILLA, Marco Antônio. *História das Constituições Brasileiras: 200 anos contra o arbítrio*. Leya, 2011.
- 21 de abril de 1960: o dia em que o Rio de Janeiro deixou de ser Capital Federal. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, 03/07/2013. Rio de Histórias. Disponível em <http://acervo.oglobo.globo.com/rio-de-historias/21-de-abril-de-1960-dia-em-que-rio-de-janeiro-deixou-de-ser-capital-federal>. Acesso em 16.06.2017.

Cidades e sociedades fragmentadas em duas distopias da literatura contemporânea: *Jogos Vorazes* e *Silo*

SIMONE CAMPOS PAULINO

VERA LUCIA TEIXEIRA KAUSS

Introdução

O mundo distópico ficcional ganhou força na atualidade com a trilogia *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins; outras obras seguiram o caminho aberto por essa, a exemplo da também trilogia *Silo*, do autor Hugh Howey. A trilogia *Jogos Vorazes* é composta pelos livros *Jogos Vorazes* (2008), *Em chamas* (2009) e *A esperança* (2010); enquanto que o *Silo* é formado por *Silo* (2011), *Ordem* (2012) e *Legado* (2013). No presente artigo tomaremos por base a primeira obra de cada uma das trilogias.

As obras *Jogos Vorazes* e *Silo* possuem semelhanças cruciais que buscaremos abordar ao longo deste artigo. Ademais, ambas trilogias tendem a seguir um caminho bem semelhante, recaem sobre a tendência de uma divisão de trabalho hiperfragmentada e um poder hipercentralizado nas mãos de determinados grupos, tendo sempre, este grupo mandatário, um lugar de onde governa os subalternos.

O presente artigo se dispõe a elaborar reflexões iniciais que aproximam as obras de Collins e Howey, principalmente no que se refere à fragmentação social através da função

desempenhada por cada grupo, a alienação dos subalternos e na representação de um poder central.

Em nossa abordagem, ponderaremos sobre a hiperespecialização, a divisão do trabalho, a fragmentação social e da cidade e o poder centralizador, além das organizações sociais e dos tipos de governo descritos nas duas obras.

A presente reflexão tecida neste artigo encontra-se dividida em três partes: (1) *Aproximações entre Jogos vorazes e Silo*, parte na qual traçamos um paralelo entre as duas obras, destacando, principalmente, seus pontos de convergência, (2) *A divisão do trabalho nas distopias*, sessão dedicada à reflexão da divisão em castas estabelecida em ambas as obras e (3) *A centralização do poder e a fragmentação da cidade*, na qual abordaremos a questão do local de poder central e a divisão imposta a cada segmento.

Aproximações entre *Jogos Vorazes* e *Silo*

Iniciemos nossa reflexão apresentando as obras que aqui se pretende analisar. *Jogos Vorazes* é uma obra mais conhecida do público geral, uma vez que foi adaptada para o cinema, no ano de 2012, com a direção de Gary Ross, e tornou-se um *blockbuster*. Ambientada em uma América do norte futurista, a trama apresenta uma nação chamada Panem – nome derivado de *panis et circenses* (pão e circo) da política da Roma antiga. A nação é formada por uma capital e treze distritos. A capital, exercendo seu poder sobre os distritos, seleciona entre estes – no período denominado dia da colheita – dois jovens para, em um *reality show*, lutarem até a morte, até que reste apenas um grande vencedor. Neste contexto, temos a narradora autodiegética Katniss Everdeen, que se oferece como voluntária para os Jogos quando sua irmã mais nova é sorteada no Dia da Colheita.

A obra *Silo* aborda também um futuro distópico, porém, fugindo das narrativas adolescentes – como *Jogos Vorazes*, *Divergente*, *Maze Runner* – a protagonista é uma mulher adulta e não uma jovem. No universo criado por Howey, em *Silo*, a humanidade foi devastada, os poucos sobreviventes residem em silos e questionar o mundo lá fora ou a ordem pré-estabelecida é um crime punido com a morte. O exterior é tido como proibido e, como no mito da caverna de Platão, os sobreviventes só observam o mundo lá fora através de imagens distorcidas enviadas por câmeras. Os silos são divididos em andares e em cada andar reside uma determinada função de trabalho, sendo todos direcionados pelo setor de TI – tecnologia de informação - que determina, inclusive, as relações entre os habitantes do Silo. É neste universo que a protagonista Juliette, retirada da mecânica e recém-emposada xerife, começa a questionar as relações dentro daquela sociedade.

Ao observarmos o enredo das obras, nos saltam aos olhos as evidentes semelhanças entre ambas. As duas distopias possuem protagonistas femininas que, por algum motivo, se afastam de seus lugares de origem – com um início bastante similar à “partida” na jornada do herói descrita por Joseph Campbell em *O herói de mil faces* – e questionam o poder estabelecido que divide em segmentos bem delimitados a sociedade em que vivem.

Nas duas obras devemos ressaltar também a existência de uma divisão de trabalho somada a uma divisão territorial, determinando, nas duas distopias, um lugar central de onde emana o poder que comanda a vida dos demais. Exatamente por se impor a este poder central e por iniciar uma revolução nas bases que as protagonistas dessas obras ganham relevo em seu universo ficcional.

A divisão de trabalho nas distopias

Um aspecto bastante importante em *Jogos Vorazes* e *Silo* é a divisão do trabalho representada nas duas obras. A expressão *divisão do trabalho* atrela-se à concepção marxista de que é através de tal divisão que surgem as classes sociais. Desta forma, observamos, nestas obras, também uma fragmentação da sociedade em castas determinadas pelo trabalho exercido.

Existe uma tendência, em ambas as obras, a representar uma hiperespecialização dos subalternos, como uma forma de alienação. Cada grupo sabe pouco, ou quase nada das tarefas desempenhadas pelos outros grupos e todos estão condicionados a um poder central; seja para girar as engrenagens de Panem ou do Silo, todos se mostram pinos de uma mesma grande máquina.

Em *Jogos Vorazes*, a divisão é feita por distritos e cada um desses desempenha uma função de trabalho. A narradora observa, durante a cerimônia do Dia da Colheita:

Para a cerimônia de abertura você deve vestir algo que sugira a principal atividade do seu distrito. Distrito 11: agricultura. Distrito 4: pesca. Distrito 3: fábricas. Isso significa que, por sermos oriundos do Distrito 12, Peeta e eu estaremos usando algum tipo de composição que tenha a ver com minérios. (COLLINS, 2010, p. 74)

Cada distrito, portanto, desempenha uma atividade que também os limita geograficamente a determinados espaços. Todas as funções exercidas nos distritos têm por objetivo principal manter a Capital, o lugar centralizador de poder.

George Simmel observa que a “especialização torna cada homem proporcionalmente mais dependente de forma direta das atividades suplementares de todos os outros” (SIMMEL, 1976, p. 11). Desta forma, é possível destacar que, na obra,

existe uma dependência entre todos os segmentos, tendo seu trabalho e produção centralizados por um determinado poder.

Na obra de Howey, *Silo*, a delimitação geográfica de cada segmento é estabelecida pelos andares que ocupam.

O mundo ao seu redor era estratificado; ela via isso cada vez com mais clareza. Os níveis superiores se preocupavam com a vista que se embaçava, mas não davam a devida importância ao suco de laranja que tomavam no café da manhã. As pessoas que moravam embaixo e trabalhavam nas plantações ou limpavam as gaiolas dos animais viviam em seu próprio mundo de terra, hortaliças e fertilizante. [...] E havia as profundezas, as oficinas mecânicas e os laboratórios químicos, os postos de bombeamento de petróleo e as engrenagens rangendo, o mundo bruto das unhas sujas de graxa e do suor do trabalho. (HOWEY, 2014, p. 111)

Outro aspecto da divisão em *Silo* é a cor dos macacões utilizados por cada habitante, que revela, assim como as estrelas e triângulos nos uniformes de prisioneiros nos campos de concentração do regime nazista, a origem de cada um: preto para juízes, azul para mecânicos, prateado para funcionários de T. I., verde para fazendeiros etc.

A centralização do poder e a fragmentação da cidade

Como nos foi possível observar anteriormente, as sociedades descritas em *Jogos Vorazes* e *Silo* são fragmentadas. Tal segmentação serve aos objetivos do grupo que exerce o poder em ambas as obras, pois torna mais fácil o controle. Em *Jogos Vorazes*, a narradora autodiegética observa: “É vantajoso para Capital nos deixar divididos” (COLLINS, 2010, p. 20).

A divisão geográfica é uma das formas de manter o poder nestas sociedades, principalmente considerando a distância entre os distritos em *Jogos Vorazes* e entre os andares em *Silo*. Esta divisão nos remete a George Simmel, quando observa que: “A vida na Idade Média erigiu barreiras contra o movimento e as relações do indivíduo no sentido do exterior e contra a independência individual e a diferenciação no interior do ser individual” (SIMMEL, 1976, p. 19).

Rosana Cristina Oliveira, no artigo denominado “A Centralização do Poder e a Crítica aos ‘Planejadores’ Urbanos: questões para debate sobre a cidade do Rio de Janeiro nos anos 1990”, observa que: “Lefebvre define, assim, a cidade como o local de atividades culturais e de mediações políticas e, também, como lugar das disputas por poder e da busca por centralidade.” (OLIVEIRA, 2013, p. 57). Existe, portanto, dentro da cidade – seja ela ficcional ou real – um impulso à centralidade.

A alienação e o medo também se mostram como princípios da centralidade do poder em ambas distopias. Em *Jogos Vorazes*, a alienação se dava através de dois eixos: a diversão e o medo. Por um lado, oferecia-se, como entretenimento, os jogos nos quais os jovens lutariam até a morte e por outro, a Capital alimentava o medo sobre qual jovem seria sorteado no Dia da Colheita.

Levar as crianças de nossos distritos, forçá-las a se matar uma às outras enquanto nós assistimos pela televisão. Essa é a maneira encontrada pela Capital de nos lembrar de como estamos totalmente subjugados a ela. (COLLINS, 2010, p. 25)

Em *Silo*, numa representação futurista do mito da caverna de Platão, o mundo exterior e os “mitos” sobre este lugar exerciam o poder através do medo e da alienação. A punição por perguntar sobre o mundo fora do Silo era a morte:

aqueles que questionavam eram mandados para chamada “limpeza”, ato no qual, fora do Silo a pessoa deveria limpar as câmeras do exterior que eram usadas para os internos observarem o mundo exterior, em imagens controladas pelo TI. “Expressar qualquer desejo de sair. É. A maior de todas as transgressões. Você não vê por quê? Por que isso é proibido? É porque todas as revoltas começaram com esse desejo, é por isso” (HOWEY, 2014, p. 35).

Nas duas obras, existe um sistema que impede uma possível rebelião. O poder é exercido através também da punição exemplar daqueles que ousam iniciar qualquer levante contra o poder estabelecido.

Um aspecto em *Silo* que é importante ressaltar é a questão do conhecimento, que se alia ao domínio através da alienação. Os livros presentes para a população geral, nesta distopia, são apenas livros infantis – muitos formados apenas por imagens – enquanto que os livros, principalmente da história de uma humanidade que existiu antes do confinamento no Silo, são mantidos no TI e poucos tem acesso a estes. Um diálogo entre dois personagens, o chefe do TI informa ao seu futuro sucessor: “Ninguém pode ler estes livros além de nós dois, considerando que eles ficam trancados aqui embaixo” (HOWEY, 2014, p. 385). Desta forma, o universo ficcional do *Silo* apresenta uma hipercentralização do poder através do conhecimento destinado a poucos escolhidos.

Observamos, portanto, que existe nestas distopias uma centralização do poder que, ao longo da narrativa, é questionado pelas protagonistas. A divisão do trabalho exerce uma função importante nestas ficções, uma vez que é através da divisão em castas que o poder é centralizado. Oliveira observa que “A rede de cidades, juntamente com o aspecto da divisão do trabalho, constituiu a base para a institucionalização do Estado (poder centralizado). Neste contexto, uma cidade predomina sobre as demais: a capital. ” (OLIVEIRA,

2013, p. 52). Desta forma, observamos que nestas obras temos uma configuração semelhante, porém não divididas em “cidades”, mas em “distritos” e “andares” que desempenham igual função.

O poder exercido pelos centros em ambas distopias se estende às particularidades individuais. Enquanto em *Jogos Vorazes* a contagem dos jovens, os sorteios para as colheitas, o controle através da tecnologia e a exposição da vida e da morte dos tributos – por meio de um controle dos meios de comunicação – é uma constante, em *Silo* há um controle através de loterias para serem escolhidos os casais que poderão ter filhos, além do cadastro obrigatório dos relacionamentos. Como dizem os versos do poema “Where do the Children play?” de Cat Stevens: “Will you tell us when to live? / Will you tell us when to die? / I know it comes a long way, / Changing day a day.”, assim faz o centro do poder com os personagens dessas obras.

Michael Foucault observa que

[...] o poder político para a guerra, faz reinar ou tenta fazer reinar uma paz na sociedade civil, não é de modo algum para suspender os efeitos da guerra ou para neutralizar o desequilíbrio que se manifestou na batalha final da guerra. O poder político, nessa hipótese, teria como função reinserir perpetuamente essa relação de força, mediante uma espécie de guerra silenciosa, e de reinseri-la nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem, até nos corpos de uns e de outros. (FOUCAULT, 2010, p. 15)

Neste contexto ressaltamos que, através do controle, os centros – a Capital e a TI – representam o poder político dessas sociedades ficcionais e, com o pretexto da ordem – remetendo claramente aos regimes ditatoriais – estabelecem regras rígidas e controle absoluto.

Considerações finais

Jogos Vorazes e *Silo* são obras que representam sociedades distópicas, em um futuro pós-apocalíptico em que os sobreviventes são obrigados a seguir regras estabelecidas por governos que se aproximam de uma ditadura, estabelecendo com rigidez as normas de conduta da população, controlando os meios de comunicação e reprimendo com violência qualquer expressão de rebeldia.

A divisão estabelecida nos dois cenários vai além da geográfica: não se trata apenas da separação dos andares no *Silo* ou dos distritos em *Jogos Vorazes*, mas de uma fragmentação social com o objetivo de centralizar o poder. As sociedades pós-apocalípticas expressas nestas obras são dominadas por um forte poder central que emana de uma determinada localidade. De forma hiperespecializada, as personagens são alienadas do todo e se detêm a sua função, ao seu trabalho específico, para manter em funcionamento o centro: a Capital ou a TI.

Podemos observar que a informação é de grande importância nas duas obras: em *Jogos Vorazes* há um domínio das mídias e a informação é controlada pelo poder central; no *Silo* toda informação está na TI – tecnologia de informação – e o conhecimento não é dividido com todos, apenas com alguns poucos escolhidos. Neste aspecto, vemos se revelar, novamente, traços de um sistema bastante semelhante aos ditatoriais.

As duas obras, apesar de serem ficções que almejam o entretenimento, suscitam reflexões sobre a divisão do trabalho e a centralização do poder. Buscamos, neste artigo, ponderar sobre de que forma a fragmentação da cidade – e da sociedade – sustenta a centralização do poder. Consideramos, portanto, que nas duas obras há uma tendência a uma divisão social e geográfica objetivando minar qualquer resistência ao

poder central. O controle rígido e a extrema violência também servem de instrumento para a centralização do poder, criando as relações nestas “cidades” fictícias.

Referências bibliográficas

- ASSEN, Wagner Pavarine, GOMES, Nataniel dos Santos. Segregação, utopias e fracionamentos em Jogos Vorazes (Livro um). *Revista Philologus*, Ano 20, nº 58, 2014, p. 774-782.
- COLLINS, Suzanne. *Jogos Vorazes*. Tradução: Alexandre D´Eila. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 269p.
- HOWEY, Hugh. *Silo*. Tradução: Edmundo Barreiro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- OLIVEIRA, Rosane Cristina. A Centralização do Poder e a Crítica aos “Planejadores” Urbanos: questões para debate sobre a cidade do Rio de Janeiro nos anos 1990. *Revista Magistro*. Vol. 7, nº 1, 2013. (p. 51-68)
- SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme. *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Pele negra, máscaras brancas:
a invisibilidade do negro retratada
na literatura de Fanon

SIMONY RICCI COELHO
JOSÉ GERALDO ROCHA

Introdução

Frantz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas*, apresenta a obra de forma atemporal, por tratar de questões atuais por meio de análises acerca de fenômenos sociais quanto às relações hegemônicas entre diversos grupos humanos, destacando a questão racial, com reflexões que contemplam possíveis vias de descolonização dos povos.

O autor afirma que uma revolução cultural deve ser também uma revolução social que promova uma mudança nas estruturas do sistema político e econômico, uma vez que a luta dos negros deve ser contra a todas as formas de opressões existente no contexto colonial, que afeta fatores psicológicos, sociais, históricos, políticos e econômicos.

Ademais, a obra será contemplada no artigo por meio da análise de dois capítulos: “O negro e a linguagem” e “A experiência vivida do negro”. Para tal discussão considerou-se mister pesquisar outros autores que dialogam com Fanon (2008) que são: Munanga (2008); Guimarães (2008); Santos (2007); Fernandes (2015); Walsh (2012) Grosfoguel (2009); Dutra (2013); Goldman (2013) e o próprio Fanon (2010).

A metodologia é de natureza bibliográfica, sendo esta pesquisa delimitada em três seções: inicialmente pretende-se fazer um breve histórico do autor Frantz Fanon e sua obra *Pele negra máscaras brancas*; em seguida abordaremos o negro e a linguagem, como forma de apresentar a inexistência da língua do negro, cabendo a ele a inserção da cultura do branco para ser reconhecido na sociedade; por último serão discutidas questões acerca da “inexistência ao lugar do outro” e a importância de lutar pelo reconhecimento do negro na sociedade, visto que a cidade naturaliza o pertencimento à classe dominante, ficando os subalternizados à margem da sociedade, invisíveis.

Para tanto, o presente artigo, a partir da leitura e análise da obra de Fanon, *Pele Negra Máscaras Brancas*, buscou retratar a invisibilidade ao direito à linguagem e à cidade do negro.

Peles negras e máscaras brancas: um breve histórico sobre o autor e a obra

Frantz Fanon (2008) tem a sua obra como objeto de reflexão inserido nos estudos culturais, pós-coloniais e africano-americanos, seja nos Estados Unidos, na África, na Europa e tardiamente no Brasil. As suas ideias fomentaram obras influentes de caráter social e político. Ele é reconhecido como revolucionário. Nascido em 20 de julho de 1925 na ilha da Martinica, passou sua juventude lutando contra forças de resistência no norte da África e na Europa durante a Segunda Guerra Mundial, na condição de transformar a vida dos condenados pelas instituições coloniais e racistas do mundo. Formou-se em psiquiatria e filosofia na França e faleceu em 6 de dezembro de 1961 no Estados Unidos, aos 36 anos de idade.

No período de 1960 a 1970, se um professor universitário norte-americano abordasse a obra de Fanon, estava na

condição de perder o próprio emprego. Entretanto, na América do Sul as alusões dele estavam sendo implementadas nas salas de aula por meio da leitura do livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), em que o autor Paulo Freire revela que escreveu tal obra sob influência do pensamento de Fanon (2008).

Em relação ao conjunto de suas obras, quatro foram destinadas aos estudos culturais no mundo colonial, marcando presença no cânone filosófico da Diáspora Africana. Como destaque tem-se a obra mais conhecida, *Condenados da Terra*, de 1961, publicada postumamente e escrita num período em que o autor já estava com leucemia. Desta forma, pode-se dizer que a partir dos estudos pós-coloniais na década de 1980 que as obras de Fanon passaram a surgir em publicações, todavia o reconhecimento das mesmas somente se deu a partir da década de 1990 (GUIMARÃES, 2008).

O Brasil começou a se familiarizar com as ideias de Fanon na década de 1960. Suas ideias chegaram aqui em uma época de disputa entre o marxismo e o existencialismo na cena cultural e política, especificamente com a chegada de Jean-Paul Sartre neste período para promover a solidariedade internacional contra o colonialismo, “sistema que nos infecta com seu racismo”, como descreve Sartre, em 1956.

Goldman, em relação à obra do psiquiatra martinicano, declara:

Para Fanon é imperativo criar uma consciência social simultânea à liberação colonial. A consciência social é tão importante que sem ela a descolonização se converte meramente em substituição de uma forma de dominação por outra. [...] Em Fanon encontramos uma aproximação com Lukács no que diz respeito à superação da fragmentação e materialização do eu e do outro. (GOLDMAN, 2013, p. 76)

Ao lado da obra *Condenados da terra* surge o ensaio do livro *Pele negra máscaras brancas*, que foi escrito quando o autor tinha 25 anos e publicado com 27. Fanon declara que a sua finalidade em tal obra era tratar de analisar fenômenos sociais quanto às relações assimétricas entre diferentes grupos humanos, especificamente acerca da questão racial. Assim, a obra passou a ser considerada um clássico do pensamento sobre a diáspora africana, devido à sua inserção aos estudos culturais e pós-coloniais, em que estimulou pensadores e militantes da descolonização dos países africanos (MUNANGA, 2008).

É relevante mencionar que as análises psicológicas realizadas pelo autor na obra consistem em entender que a alienação do negro não é apenas uma questão individual, e sim um processo social construído e naturalizado num sistema político capitalista em sociedades hegemônicas marcadas pela desigualdade. Assim, em relação à obra, Fanon declara:

O livro fala por si mesmo, mas também é um livro que fala através de si mesmo e contra si mesmo. Fanon literalmente põe em cheque a maneira como entendemos o mundo e também provoca um desconforto na nossa consciência que aguça ansiosamente o nosso senso crítico. Ler o livro é uma experiência desafiadora. (FANON, 2008, p. 14)

O autor, em *Pele negra máscaras brancas*, desperta no leitor reflexões sobre as possíveis vias de descolonização dos povos, uma vez que a revolução cultural deve ser também uma revolução social, pois a luta dos negros deve se inserir contra as formas de opressão existentes, considerando os aspectos psicológicos, o contexto histórico e social, bem como o sistema político e econômico. Assim, “é preciso descolonizar as nações, mas também os seres humanos. Descolonizar é criar homens

novos, modificar fundamentalmente o ser, transformar espectadores em atores da história” (FANON, 2010, p. 267).

O negro e a linguagem: pode o subalterno falar?

Por considerar mister como Fanon aborda em seu livro o papel da linguagem na construção social e histórica do sujeito, achou-se pertinente uma análise sobre tal questão neste artigo. Assim, nesta seção serão apresentados fragmentos do capítulo “O negro e a linguagem”, seguido de análise da referida obra, na condição de explanar o papel da linguagem na construção de relações de dominação colonial, pois “na linguagem está a promessa do reconhecimento; dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir identidade de cultura. Entretanto, essa promessa não se cumpre quando vivenciada pelos negros” (FANON, 2008, p. 15), pois estes são invisibilizados quanto à sua linguagem, cultura, história e memória.

Paralelamente a essa questão da dominação colonial apresentada na obra de Fanon, buscou-se um diálogo com Lourenço (1987) *apud* Dutra (2013) no texto “Sob o signo de saturno: traumas e memórias da Guerra”, em que debate as questões discriminatórias, as quais acarretam traumas decorrentes em “um conjunto de um complexo de inferioridade e de superioridade que cumpre uma única função: a de esconder de nós mesmos a nossa autêntica situação de ser histórico em estado de intrínseca fragilidade” (LOURENÇO, 1987 *apud* DUTRA, 2013 p. s).

Com base nisso, entende-se que os negros são colocados em condições de subalternidade que resultam de uma linguagem ilegítima. Ademais, eles acreditam neste fracasso e se colocam contra a própria negritude, sendo assim buscam nos espelhos a ilusão de sua branquitude, pois “eles tentam olhar sem ver, ou ver apenas o que querem ver” (FANON, 2008, p. 15).

Em relação ao silenciamento do subalternizado, Costa *apud* Goldman contribui:

Assim, no lugar de reivindicar a posição de representante dos subalternos que “ouve” a voz desses ecoada nas insurgências heroicas contra a opressão, o intelectual pós-colonial busca entender a dominação colonial como supressão da possibilidade de resistência e imposição de um cadastramento de sentido, através de uma episteme que torna a fala do subalterno, de antemão silenciosa, vale dizer desqualificada. (COSTA, 2006 *apud* GOLDMAN, 2013, p. 75)

Inserido neste contexto, o autor considera que “falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33) e o colonialismo faz com que o negro tenha duas condições de existência: uma para o branco, outra para o seu semelhante. Isto dito, cabe acrescentar sobre uma das inquietações de Fanon (2008), em relação, ao negro antilhano, pois quanto mais ele se apropriar da linguagem francesa, “mais se aproximará da realidade” (2008, p. 34) e “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (2008, p. 34).

Em relação à língua como inserção da cultura constituída pela igualdade dos homens, destaca-se este fragmento descrito por Fanon:

[...] quando um antilhano diplomado em filosofia decide não concorrer para ser admitido como professor por causa de sua cor, dou uma desculpa que a filosofia nunca salvou ninguém. Quando um outro tenta obstinadamente me provar que os negros são tão inteligentes quanto os brancos, digo: a inteligência também nunca

salvou ninguém, pois se é em nome da inteligência e da filosofia que se proclama a igualdade dos homens, também é em seu nome que muitas vezes se decide seu extermínio. (2008, p. 32)

A linguagem é uma ferramenta que trata os valores do colonizador por meio da cultura: literatura, filosofia, conhecimento científico, os quais são exaltados pelas conquistas que demarcam a superioridade da cultura europeia, em que cria força para fragilizar, silenciar o conhecimento de outros povos, especificamente dos negros de forma hegemônica e discriminadora perante ao mundo, pois “visava a privação dos seus desejos, de sua língua e de suas tradições” (DUTRA, 2013, p.35).

Já sobre a linguagem, na relação entre poder e o saber, Goldman menciona:

Para Bhabha a relação entre poder e saber coloca os sujeitos em uma relação de poder e reconhecimento que não se insere em uma simetria ou conexão dialética. A crítica se dá no sentido de apontar uma relativa simplificação histórica e teórica onde o discurso e o poder colonial são de propriedade exclusiva do colonizador. (2013, p. 75)

Neste sentido, percebe-se na relação entre o poder e o saber nos processos de exclusões e desigualdades a ocorrência de discriminação e inferiorização das culturas e das identidades negras. Desta forma, verifica-se a total destituição cultural do colonizado e é nesse aspecto que Fanon (2008) menciona críticas ao colono branco, que impõe a sua cultura aos sujeitos considerados da pequena burguesia antilhana que se adaptam aos costumes europeus marcando uma ascensão social por meio do embranquecimento cultural.

O corpo também representa uma forma de expressão de linguagem, retratada por Fanon nos fragmentos abaixo:

Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação.

Meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer. (FANON, 2008, p. 106)

O corpo tem sua linguagem própria inserida em seus contextos históricos, culturais e sociais. Ele é um estado em movimento. Assim, o corpo negro não é individual, entretanto é participativo e humanitário. É neste contexto que se estabelece a relação entre o corpo e sua representatividade negra, que perpassam por espaços que necessitam do reconhecimento e a valorização da sua identidade e não pela sua negação, a qual segrega, viola e silencia a memória e a história de um indivíduo.

Alguns corpos são racializados, ou seja, de um lado os que estão “acima da linha da humanidade são reconhecidos socialmente em sua humanidade como seres humanos com direito e acesso a subjetividade. Por outro lado, as pessoas abaixo da linha consideradas inferiores” (GROSFOGUEL, 2009 p. 98), sendo que neste sentido há ocorrência da produção

de violação ao direito do reconhecimento ao outro, pois tudo que é negro é sujo, feio, inferior, e por mais que conquiste um espaço na sociedade, mesmo assim permanece à margem da sociedade como incapaz, sem reconhecimento social e com sua humanidade sendo questionada e negada (*Idem*). Para tanto, Fanon menciona no livro que sua luta não é contra o homem europeu e sua cultura, todavia contra as questões políticas e ideológicas do colonialismo que hierarquizam os seres humanos e as diferentes culturas.

A inexistência ao lugar do outro: a cidade negada

O posicionamento da luta pelo o reconhecimento do negro na sociedade se insere na perspectiva da inexistência do olhar ao outro e para dialogar com Fanon sobre essa questão destaca-se inicialmente o texto de Santos (2007), “Para Além do Pensamento Abissal” em que ele aponta o pensamento abissal de duas formas em universos diferentes: de um lado da linha ele chama de *visível*, é tudo que está dentro de um sistema monocultural e segregador e do outro lado da linha ele chama invisível, pois tudo aquilo que foge do visível se torna inexistente, sendo que “o universo deste lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética” (SANTOS, 2007, p. 71).

Para Fanon (2008), quando a relação da inferioridade que se processa à dominação econômica, a imposição do domínio pela exploração do trabalho está inserida na aceitação de uma cultura de poder e do saber que aliena o negro:

Pronto, não foi eu quem criou um sentido para mim, este sentido já estava lá, pré-existente, esperando-me. Não é com a minha miséria de preto ruim, meus dentes

de preto malvado, minha fome de preto mau que modelo a flama para tocar fogo no mundo: a flama já estava lá, à espera desta oportunidade histórica. (FANON, 2008, p. 121)

É notório que ainda não existe uma igualdade na apropriação de conhecimento, pois enquanto houver essa separação da linha abissal entre o visível e o invisível continuará existindo um favorecimento maior para os grupos que têm mais facilidade e acesso a esse conhecimento, o que acarretará um esvaziamento no processo contra-hegemônico que daria uma possibilidade mais equitativa ao conhecimento (SANTOS, 2007).

Quanto à produção de conhecimento, os autores pós-coloniais mencionam as questões de tratamento de subordinação que o colonialismo insere na relação do saber e do poder por uma única de forma que segrega os considerados subalternos (GOLDMAN, 2013).

Pensando nisso destaca-se André Lázaro no texto *Por que pobreza? Educação e Desigualdade* (2004), em que diz:

No Brasil, por exemplo, a população negra (pretos e pardos) é mais afetada do que o grupo da população não negra. Do mesmo modo, as populações do campo são mais empobrecidas do que os grupos urbanos. Nas cidades, as periferias reúnem grandes quantidades de famílias pobres, assim como determinadas regiões do país são caracterizadas pelas condições precárias em que vivem seus habitantes. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2004, p. 12)

Assim, as experiências dos sujeitos considerados invisíveis no caso aqui tratado, os negros, são desperdiçadas, tornadas inexistentes e silenciadas. Desta forma, “todos os

comportamentos são regulados pela microfísica do poder, não há espaço para os silêncios ou para os discursos dissidentes, até mesmo a dissonância é regulada pelo hegemônico” (GOLDMAN, 2013, p. 70). Desta forma, na obra de Fanon destaca-se:

Sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência. O pecado é preto como a virtude é branca. Todos estes brancos reunidos, revólver nas mãos, não podem estar errados. Eu sou culpado. Não sei de quê, mas sinto que sou um miserável. (FANON, 2008, p. 125)

Nesse contexto, a discriminação racial se faz por meio do silêncio que oculta o meio do qual o indivíduo se expressa a partir de suas experiências identitárias, culturais e sociais. Desta forma, não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. “O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar” (FERNANDES, 2015, p. 125).

Em relação ao silenciamento, Costa, *apud* Goldman, contribui:

Para tanto, esta invisibilidade e silenciamento são questões primordiais inseridas na luta do negro contra o racismo e o colonialismo pela conquista do reconhecimento da sua essência humana, e não de uma suposta essência negra. Desta forma, é proeminente o reconhecimento recíproco entre os diferentes grupos humanos, em que não haja somente sociedades racistas em que apenas o grupo dominante é reconhecido.

Considerações finais

O presente artigo, a partir da leitura e análise da obra de Fanon, *Pele negra, máscaras brancas*, buscou retratar a invisibilidade ao direito à linguagem e à cidade do negro.

Tal obra de Fanon desperta no leitor reflexões sobre possíveis vias de descolonização dos povos, pois acredita que deva existir uma revolução cultural e social. O autor defende que o negro não deve rejeitar a razão em detrimento da emoção, haja vista que reivindicar a razão é defender a humanidade do negro, defender a essência humana que o racismo tenta lhe tirar.

Em relação à invisibilidade ao direito à linguagem do negro, apesar de Fanon declarar que “falar é existir absolutamente para o outro” (2008, p. 33), a língua do negro é inexistente e silenciada. Assim, percebe-se que o negro, para não ser considerado inexistente, nega a sua própria cultura e história para ser reconhecido na sociedade, pois à medida que o colonizado assimila valores culturais da metrópole, mais civilizado se tornará, embora mais distante da sua identidade.

Ainda sobre a linguagem, Dutra (2013) trata da internalização do olhar do outro, e coloca a linguagem europeia como a ser seguida em diversos preceitos de catequese, ou seja, aprender a língua e os costumes europeus, eximindo “a história local, seus mitos, suas tradições, línguas e diversidade étnica”. Desta forma, entende-se que neste cenário colonial, seja ele nas Antilhas, nos países africanos, bem como no nosso país, o negro, por mais que tenha a cultura do colonizador, mesmo catequisado, nunca se equipará ao branco.

Quanto à inexistência ao lugar do outro, Fanon refere-se à epidermização da inferioridade a que processa a dominação econômica, a imposição do domínio pela exploração do trabalho inserida a aceitação de uma cultura de poder e do saber que aliena o negro a um conhecimento produzido e

naturalizado. Assim, situa o negro como sofrendo uma perda antes mesmo que ele comece a lutar pela existência.

Diante disso, a grande estranheza se dá em pleno século XXI ao ainda visualizarmos essa negação ao direito à cidade, pois estes sujeitos considerados a margem da sociedade por mais que lutem nunca conseguem chegar a uma posição de respeito na sociedade. Assim, por “mais dolorosa que possa ser a constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E é de se tornar branco” (FANON, 2008, p. 28). Existe ainda o território como uma demarcação de legal e ilegal.

Fanon coloca a descolonização “como forma de aprendizagem: desaprender a todo tempo assumido pela colonização e desumanização, para aprender a ser mulheres e homens [...]. Ocorre a descolonização educando individualmente e coletivamente [...]” (WALSH, 2012, p. 15). Assim, percebe-se o desafio de conscientizar, mobilizar e de promover práticas educativas e sociais contra uma postura colonizadora, cuja promoção está em estabelecer relações entre descolonização e humanização, na qualidade de todos assumirem seu posicionamento e compromisso com a transformação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, é preciso descolonizar as nações, mas também os seres humanos, pois descolonizar é criar homens novos, modificar fundamentalmente o ser, transformar espectadores em atores da história.

Referências bibliográficas

DUTRA, Robson. Sob o signo de saturno: traumas e memórias da Guerra. *Revista Abril*. www.revistaabril.uff.br/index.php/revistaabril/article/view/61, 2013.

GOLDMAN, Elisa. Perspectiva sobre o pós-colonial na obra de Edward W. Said. In: LIMA; ROBERTI; SANTOS. *Pensando a história*:

- reflexões sobre as possibilidades de se escrever a história através de perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Letra capital, 2013.
- FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.
- _____. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.
- FERNANDES, ROBERTO, OLIVEIRA. *Educação e Axé: numa perspectiva intercultural na Educação*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio Gráfica e Editora LTDA, 2015
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *Por que Pobreza? Educação e Desigualdade*. Canal Futura, 2004.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. , "A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. " in: *Novos Estudos*, 8 de julho de 2008.
- GROSGOUEL, R. 2012. «El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?» [versión electrónica]. *Tabula Rasa* 16, 2012, 79-102.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo, Editora Autentica, 2009.
- SILVEIRA, Renato da, "Nota do tradutor. " in: FANON, Frantz, *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia, Edufba, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Revista novos estudos*. CEBRAP, nº 79. São Paulo, novembro, 2007.

A cidade e o espaço urbano: reflexões sobre o Rio de Janeiro

SÔNIA DE ALMEIDA BARBOSA GRUND

IDEMBURGO FRAZÃO

Introdução

Para debatermos acerca desse assunto, convém-nos relembrar a origem de dois termos, em especial, “Cidade” e “Urbano”, presentes no título desse artigo. O primeiro origina-se do latim “*Civitas, civitatis*” e significa “cidade” enquanto conjunto de cidadãos. O segundo, “*Urbs, urbis*”, também significa cidade, porém em oposição ao “*agri*”, isto é: ao campo, ao interior. De *civitas*, pois, derivou-se “*civis*” (cidadão), pessoa que deve usufruir de seus direitos e cumprir seus deveres.

Atualmente, “cidade” abarca ambos os sentidos: conjunto de habitantes governados por um município, e localidade oposta ao campo, ao interior. Observando as origens e suas respectivas significações, transportemo-nos para a modernidade e pesquisemos qual o espaço o ser humano ocupa e como ele se vê nesse espaço. Assim, refletiremos sobre sua liberdade e sua responsabilidade, na condição de cidadão brasileiro frente às conquistas profissionais, acadêmicas e, por outro lado, diante de desafios quotidianos, em razão do não cumprimento dos regimentos constitucionais do país.

Com o objetivo de ilustrarmos um pouco nosso debate, recorreremos às pesquisas de Carvalho (2001, p. 199): “[...] A Constituição de 1988 redigiu e aprovou a Constituição mais

liberal e democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de constituição cidadã. Em 1989, houve a primeira eleição direta para presidente da república desde 1960. [...]”.

Por essas palavras, parece-nos que o Brasil iniciou um período de paraíso, porém não há como transformar o que se expõe no papel, ainda que esse papel seja a Carta Magna de um país, em uma realidade próspera a todos os cidadãos, como nos alerta o autor no trecho seguinte:

Continuam os problemas de área social, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve um agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual [...] Os cidadãos brasileiros chegam ao final do milênio, 500 anos após a conquista dessas terras pelos portugueses e 128 anos após a fundação do país, envoltos num misto de esperança e incerteza. (CARVALHO, 2001, p. 199-200)

Com essas explicitações, é mister verificarmos a dificuldade para o cidadão viver e conviver nas cidades. Apesar de cada uma existir e destinar-se a todos os habitantes, no que diz respeito a direitos e deveres, há discrepâncias entre o que reza a Carta Magna do nosso país e/ou os projetos governamentais com o que é, de fato, ofertado ao povo brasileiro.

Em *As cidades e o desejo*, Ítalo Calvino nos faz passear por inúmeras cidades, descobrindo peculiaridades, formas tão características de certos lugares, mas muitas vezes invisíveis aos olhos de seus transeuntes. O escritor descreve diferentes situações, uma delas é a surpresa dos viajantes, seja chegando por terra, seja por mar:

O cameleiro que vê despontar no horizonte do planalto os pináculos dos arranha-céus, as antenas de radar, os sobressaltos das birutas brancas e vermelhas, a fumaça

das chaminés, a imagem de um navio; sabe que é uma cidade, mas a imagem como uma embarcação que pode afastá-lo do deserto, [...]. Cada cidade recebe a forma a que se opõe, é assim que os camaleões veem Despina, cidade de confinamento entre dois desertos. (CALVINO, 1972, p. 20-21)

Esse recorte do texto de Calvino nos faz ver como a cidade precisa estar preparada para seus habitantes. Deixemos Despina e pensemos, mais profundamente, no Rio de Janeiro.

Nesta cidade, além das memórias encantadoras que cada habitante e/ou turista pode guardar: praias, carisma da população, musicais como Rock in Rio, eventos esportivos nacionais e internacionais, festas típicas: carnaval, espetáculos pirotécnicos, como os de "réveillon"; pontos turísticos: Cristo Redentor, Pão de Açúcar etc., há também os contrastes urbanos, principalmente no que se refere à mobilidade metropolitana: transportes em número ineficiente ou com baixa oferta de qualidade quanto à climatização interna dos veículos, apesar do custo alto pago tanta a ônibus, trens, barcas, taxis, etc.

A cidade carioca cresce a cada dia, pois com o título de "Maravilhosa", recebe sempre novos moradores e turistas brasileiros ou estrangeiros. Estes, além das belas lembranças, já mencionadas acima, vivem a escassez de investimentos na saúde e educação públicas e, em contrapartida, os altos valores na rede privada. Sofrem também traumas com o crescente índice de violência nas ruas. Tudo isso seja falta de políticas administrativas das esferas federais, estaduais ou municipais – o que importa é o ser a quem destinam-se as maravilhas, acompanhadas dos problemas salientados aqui.

Olhando o Rio, como cidade Maravilhosa que foi, é, e sempre será, por sua face, geograficamente bela e, apaixonante, por natureza, vemos que a cidade não é invisível, como

as descritas por Calvino. Ela está à mostra com todo o seu esplendor e desafios –o que por vezes faz-se oculto é o cidadão carioca. Ele nem sempre cuida de seu espaço, naquilo que lhe compete, como, por exemplo, na responsabilidade com o destino de seu próprio lixo, nos transportes, nas ruas e ao redor de suas moradias, bem como abstém-se, por vezes, de consciência política para cobrar, firmemente, de seus governantes ações imprescindíveis à existência de infraestrutura e condições de acessibilidade a diferentes pessoas com restrições: visuais, aditivas, físicas, etc. seja nas ruas, nos estabelecimentos comerciais, nos pontos turísticos, nas escolas, locais de entretenimento, entre outros.

Em outros momentos, entretanto, o carioca mostra-se com todo fervor, almejando melhorias para uma sociedade mais justa e manutenção do Rio como “A Maravilhosa”; chegam a ir às ruas, manifestam seus anseios, todavia, são repreendidos por governantes. A invisibilidade do carioca e da cidade, por alguns dirigentes, torna-se notória pela falta de comprometimento político-administrativo e, principalmente, por inexistência de ética.

Políticos dessa espécie utilizam o dinheiro público para seu “bel prazer”. A corrupção, portanto, é a grande epidemia brasileira e o Rio de Janeiro sofre a cada dia consequências graves em diferentes setores, já mencionados anteriormente, o que faz os problemas de saúde, por exemplo, repetirem-se todos os anos: dengue, chikungunya e zica. Se pensarmos que essas doenças são oriundas de um simples mosquito, vemos o quanto a cidade e o seu habitante são ignorados. O espaço urbano confunde-se com o rural: insetos manipulam os humanos e inúmeras mortes ocorrem ou mesmo problemas fetais, já que as grávidas ficam expostas a esse problema.

Refletimos, por conseguinte, no tocante à cidade e cidadania, isto é, abrigo e abrigado. Com essa ideia, vamos dialogar com Senett e saber que, muitas vezes, vemos a cidade

se formando, todavia, seus transeuntes ou cidadãos tão diferentes, andam em passos distanciados. Essa diversidade que poderia contribuir para uma sociedade plural, acaba sendo um problema para aqueles que param no tempo. É o que podemos entender pela observação no texto de Senett:

Foi preciso descobrir o que um cidadão deveria ser, um invento, mas não era fácil, em que pesem profundas diferenças sociais impressas no modo de vestir, na gesticulação, nos aromas e nos movimentos, de algum modo, o cidadão tinha de se parecer com todos que deveriam reconhecer-se na sua imagem, a ponto de sentirem renascidos nela. Todavia, conforme questionou com historiadores, dados os preconceitos sob irracionalidade das mulheres, a necessidade de imaginar uma figura universal, apontava idealmente para um homem. Os revolucionários procuravam um sujeito neutro [...] outro alguém capaz de subordinar sentido do corpus masculino preencheu exigências desse padrão cheio de subjetividade. (SENETT, 2003, p. 237)

O relato acima evidencia que corpo na cidade ocupa espaços diferentes, independentemente de sua vontade. A ideia de um ser humano íntegro, singular, é impossível. Isso apenas culminaria em segregações diversas na sociedade. No Brasil, sofremos longos anos com essa ideia, principalmente no tocante ao cidadão negro e à classe feminina, desde a fundação das primeiras escolas jesuítas, em que a educação era voltada para uma elite branca e masculina, ou seja: qual espaço ocupavam as mulheres, os índios e os negros?

Com o passar dos anos, as mulheres, ainda muito lentamente, ocuparam os bancos escolares, no entanto, em salas distante dos ambientes masculinos e com currículo escolar diferenciado. Estudavam prendas domésticas, corte e costura,

etiqueta, leitura e as quatro operações básicas da matemática. A elas era negado o direito de aprenderem matérias ditas de raciocínio lógico, como a geometria. Muito mais tarde que os meninos, chegaram ao ensino médio e hoje atuam nas universidades, como alunas ou professoras. Marcam presença também em diferentes áreas profissionais, porém seu espaço social ainda é de muitos afazeres, já que conciliam profissão, cuidados domésticos e familiares. Elas, no espaço urbano, independentemente da posição social, acadêmica e profissional que ocupam, ainda sofrem com os preconceitos masculinos, exemplos temos nos noticiários das mídias: violência doméstica, estupro, etc. São criticadas na política, ainda que seus erros sejam os mesmos dos homens, na condução de seus veículos, etc.

Quanto aos negros, esses demoraram ainda mais tempo para ocupar seu espaço nas cidades como cidadãos. Antes, eram somente escravos, serviçais, sem direito sequer de frequentar os mesmos lugares que as pessoas brancas. Houve a necessidade de muitos anos e lutas como a do professor Pretextado de Passos Silva, que conquistou o direito de construir uma escola para negros na cidade do Rio de Janeiro, visto que isto não ocorria, apesar da lei geral que obrigava todas as crianças a ingressarem na escola, inclusive negros livres e sem doenças contagiosas. A criação da escola de Pretextato, pois, era uma garantia de cidadania para os negros que sofriam a discriminação dos brancos que lhes proibiam “ombream” com seus filhos brancos.

Na atualidade, há a conscientização de uma sociedade plural: homens, mulheres, negros e índios, entretanto, começam a surgir outras questões: como e em qual espaço ocupam aquelas pessoas que se identificam segundo a nova ideologia de gênero? Esta é uma mostra da tamanha diversidade que uma cidade possui. Basta cada um certificar-se de seu lugar e do lugar do outro, bem como do lugar de todos, ao mesmo

tempo, isto é, civis, são todos cidadãos, com suas diferenças individuais.

Enfim, o que falta, como assinalam Lima e Ferreira (2013, p. 97), são as noções de pertencimento, memória, identificação. Os autores utilizam esses termos em defesa da cultura de museus históricos, no entanto podemos tomar as mesmas palavras para utilizarmos em referência ao nosso próprio jeito de ser e de atuar em nossa cidade. Não é viável vivermos em um tempo presente, esquecendo-nos de nosso passado ou não nos preparando para um futuro próspero. Esses três momentos estão interligados, pois evidenciam o que vivemos de bom e, por essa razão deve permanecer, o que foi ruim e, por isso, necessita ser corrigido. Associando presente e passado, podemos trabalhar o nosso espaço urbano para um futuro melhor.

Hoje usufruímos da modernidade das redes sociais. Em segundos sabemos tudo que ocorre no mundo. Opinamos sobre quaisquer assuntos, ainda que não tenhamos feito nenhum estudo a respeito do tema divulgado. Parece que somos seres altamente sábios, providos de todo conhecimento e que o que falamos será lido ou ouvido como verdade suprema. Se alguém discordar de nós, imediatamente, refutamos: somos os melhores? É o que parece. Mas olhemos nossa realidade, nossa cidade, qual o nosso espaço? Sempre foi assim? O que mudou? Por que mudou? São questões inúmeras que devemos fazer a nós mesmos, a fim de nos conhecer e conhecer a nossa cidade. Para pertencermos a ela, temos de memorá-la, associá-la a outras localidades e descobrir a nossa identidade com essa cidade.

Antes das redes sociais, os cariocas se comunicavam via cartas, telefones e, principalmente, pela contação de história – aliás, a oralidade é fundamental para memória da cidade e considerada como patrimônio histórico pela Unesco, conforme assinalam Lima e Ferreira (2013, p. 103-104):

Dessa maneira, podemos observar um alargamento que a noção de patrimônio, considerando que a oralidade também pode ser vista como tal, já que em 17 de outubro de 2003, a Unesco reconheceu a importância da criação de um modelo que visasse a preservação de bens materiais, conforme apresentou Fonseca: “A Unesco denomina patrimônio não-físico ou imaterial-lendas, canções, festas populares e, mais recentemente, fazeres e saberes os mais diversos” [...] Nesse caso, a história oral pode ser enquadrada.

Ocupar o espaço na cidade é também lembrar as histórias, as cantigas de roda, as rodas de pião, etc. Se alguém percorrer certas ruas de Madureira, bairro da zona norte carioca, ainda verá alguns costumes importantes como as festas africanas de gongo, ou se for a Santa Teresa, poderá percorrer longos trechos de bondinho, sem desmerecer o moderníssimo VLT carioca, inaugurado no período das olimpíadas de 2016.

A ideia de pertencimento à cidade está em gestos simples como o da preservação ambiental e histórica: quando alguém joga lixo nas ruas, picha os muros, as estátuas, quebra os monumentos históricos, etc., possui essa pessoa a noção de “ república”, do latim = “Res” + “publica”, significando bem público, coisa pública? Evidente que não. Esse modelo de pessoa desmerece a história de uma nação, a começar pela cidade, que deveria ser considerada como a extensão de sua casa.

Parece que não adquirimos o hábito de refletir sobre o espaço que ocupamos, na cidade. Se fizermos as calçadas de latrinas, se não cobrarmos dos governos obras de saneamento básico ou de mobilidade urbana, não teremos memória nem pertencimento. Ainda na condição de turista: se deteriorarmos algo público é esse mesmo espaço que não poderá ser visitado novamente.

A importância da memória como prova de relevância do lugar onde ocupamos é bem ilustrada por Maria da Anunciação, personagem de Bojunga, (2010, p. 11), que ao chegar ao Rio Grande do Sul, apresenta o Rio de Janeiro, através de suas lembranças, a começar pela frase: “Ó que saudade do calorzinho do Rio”, ou durante o trabalho em um ambiente mais quente, exclama: “Que gostoso que é aqui dentro, parece o Rio”. Segundo o narrador da citada obra de Bojunga, entre uma peça e outra de roupa que Maria da Anunciação passava, ela cantarolava “Cidade maravilhosa cheia de encantos mil, [...] Coração do meu Brasil”.

A saudade de Maria da Anunciação leva o seu interlocutor a conhecer um pouco da particularidade linguística do carioca, ao citar o frequente uso do pronome você em segunda pessoa do singular:

- Por que a senhora não diz tu?
- Não sou daqui, sou do Rio.
- Que rio?
- De Janeiro, conhece?
- Recomendo, é lá o que a gente fala é você. Você pra cá, você pra lá. Esse tuzão que vocês usam tem por aqui, por lá não. (BOJUNGA, 2010, p. 16)

Outro ponto importante que caracteriza o jeito carioca de ser simpático é a descrição da gargalhada de Maria da Anunciação:

A Maria soltou uma gargalhada. Que surpresa. Que fascínio. [...]. Eu nunca tinha visto uma gargalhada mexer com o corpo de uma pessoa. [...] A cabeça se atirou para trás; a mão correu pelo peito; o corpo virou um pêndulo, se firmando, ora num pé, ora no outro. O olho se apertou num risquinho. Era uma risada de corpo inteiro [...]. (*Idem*, p. 17)

Os pontos característicos do Rio também foram anunciados por Maria da Anunciação e de tal modo que deixa evidente a noção de pertencimento do carioca com sua cidade, ainda que distante dela:

- São quatro horas. Tá na hora de anunciar o Cristo:
- O menino Jesus?
- Não: o Redentor. Ele não tem mais nada de menino, é homem feito. Foi morar lá no Rio. Num morro altíssimo, que o pessoal chama de Corcovado. Ele está sempre lá, parado. Olhando a cidade.
- Por quê?
- É que o Rio é bonito demais. O Redentor gosta de olhar e olha de braço aberto.
- Mania de brincar de estátua. [...]. (*Idem*, p. 19)

A memória de Anunciação enaltece a visão que carioca e turistas têm, ao verem o Rio do alto, em uma sensação de puro encantamento. O uso da expressão “a gente vai vendo” clarifica a ideia de admiração contínua, ininterrupta da cidade maravilhosa:

O Rio, a gente vai vendo, e quando chega lá na casa do Redentor [...] ver tanto Rio lá embaixo. É casa, é lagoa, é montanha, é praia, é mar, é floresta, é navio, é avião, é prédio tão alto que aranha o céu, tem até cemitério pra, querendo, a gente olhar onde é que vai se enterrar. [...]. (*Idem*, p. 20).

O constante uso de verbos no presente do indicativo, associados a expressões como “vai e vem” ou ainda a repetições do verbo estar e a adjetivos, na fala de Anunciação, ao lembrar-se dos bondinhos cariocas, denota certeza e concomitância de seu pensamento com as palavras expressadas,

torna o Rio cada vez mais visível. Ela representa o carioca e/ou turista diante de um espaço que lhe passa a ser tão peculiar e encantador, ao ponto de ser chamado de seu.

[...] a gente vai longe, dos enormes morros, cada um mais lindo que o outro, saindo de dentro do mar; e aí, foram na parte mais alta do morro, amarraram um fio, esticaram, esticaram e esticaram até a ponta do fio chegar no alto de outro morro; aí pegaram um bonde, penduraram no fio, e o bonde fica indo de um morro pro outro, levando gente. [...]. (*Idem*, p. 21)

A cada pausa sobre os relatos a respeito do Rio de Janeiro, Maria da Anunciação canta “Cidade Maravilhosa, cheia de encantos mil [...], coração do meu Brasil” [...] (*Idem*, p. 22).

O espaço que uma cidade ocupa na memória humana não é somente geográfico ou no jeito de ser de seus cidadãos dentro de uma coletividade, é também a representação cultural. Por isso, recorreremos novamente à personagem Maria da Anunciação para nos falar de um dos maiores patrimônios culturais do Rio: o carnaval:

E aí Maria da Anunciação me descreveu a cara que o Rio pegava com tanto carnaval na rua. A cidade ainda não tinha muito carro, era servida de bonde, virava centro de batuque, todo mundo cantando no estribo, de pé, no banco, sambando. Bloco de sujo de montão, pelas avenidas, carro alegórico; batalha de confete e serpentina. [...]. (*Idem*, p. 25)

Com esse relato, Anunciação não só detalha a festa folclórica carioca, como também, revela o principal meio de transporte da época. Trata-se da memória da cidade tão bem

compartilhada por Anunciação ao seu interlocutor, a ponto de ele, após ela ter voltado para o Rio, dizer: “Fui me esquecendo dela, mas do Rio, não” (*Idem*, p. 30).

O Rio na visão do “eu-narrativo” de Bojunga

Na segunda parte de *O Rio e Eu*, Bojunga nos traz as memórias do Rio antigo, durante os diálogos entre o personagem narrador e o próprio Rio. Este é personificado e ganha posição de interlocutor, o que facilita ao leitor ter uma visão ampla do Rio que, metonimicamente, é detalhado parte à parte, até formar um todo. A cidade do Rio, pois, é apresentada como alguém que cresce, desenvolve-se, provoca paixões, estranhamento, mas é acima de tudo, uma cidade que vai além das expectativas do cidadão carioca: por mais complexa que seja, ela é a outra face do cidadão e/ou turista. Trata-se de uma questão de pertencimento: algo que liga o carioca à cidade e vice-versa “Lembra o Leblon que você era naquele tempo? Edifício baixo, casa, jardim, e só de vez em quando um prédio mais alto. Não passava muito carro, nem muito ônibus, mas tinha tanta árvore espiando no fundo de cada quintal [...]” (*Idem*, p. 35).

Subentendemos pela fala supracitada que o homem mexeu na natureza da cidade, e ainda que favorecesse moradias diversas, houve interferência quanto à natureza, visto que parte do verde desapareceu e, com o aumento da circulação de veículos, o ar da cidade foi afetado, bem como ocorreu a chegada da poluição sonora. Ter desenvolvimento urbano é de suma relevância, porém, há de se refletir sobre a postura cidadã no que se refere à questão do clima ambiental.

O lazer e a tranquilidade carioca é outro ponto marcante da narradora em *O Rio e Eu*. Basta atentarmos para a sua fala, descrevendo os passos que fazia de bicicleta, deixando transparecer a alegria e harmonia nas ruas do Rio:

Eu pedalei e patinei no teu asfalto. Patinava [...] e pedalava confiante em qualquer rua tua, pequena ou grande [...] meu esforço era impulsionar a perna pra roda rodar, o resto era só curtidão [...]. Eu te percorria, andava calçada atrás de calçada, num papo bom com uma amiga, pausando num banco, numa mureta, num bar, era tão do meu todo-dia, que andando sozinha numa rua vazia, ou num mais tarde da noite, eu não me lembro de ter me sentido ansiedade. (*Idem*, p. 39)

Mais adiante, Bojunga volta a mostrar o Rio sendo transformado:

Desde que eu vim viver contigo, você está se transformando e eu também. Até porque desde o meu primeiro dia em Copacabana o barulho da serra elétrica se intrometeu na tua cantiga do mar e ano atrás de ano, eu vi teus quintais desaparecendo, tuas casas vindo abaixo, cedendo lugar a prédios cada vez mais altos, de uma mesmice inexpressiva, tão contrária a você. [...] (*Idem*, p. 41)

A transformação da cidade, a urbanização em larga escala, muda o jeito de ser do carioca. Vejamos o desabafo apresentado em *O Rio e Eu*:

Eu me acostumei de te ver sempre mudando, e mesmo ficando triste, de ver sumir tanta expressão boa [...] das tuas casas e arvoredo [...]. Eu não sentia a sensação de estranheza que, anos mais tarde, um dia, eu dei pra sentir. Foi quando aconteceu uma coisa muito chata entre nós dois. Eu comecei a desconfiar das tuas calçadas. Se era de noite, ou se a rua estava vazia. Eu já não te curtia mais: te achava perigoso, ficava ansiosa [...]. De madrugada, então nem se fala! (*Idem*, p. 41).

A cidade cresceu, no entanto, não evoluiu de forma heterogênea. Através das análises dos textos de Bojunga até o presente momento, notamos um descompasso entre o desenvolvimento urbano e a manutenção de qualidade de vida para os seus habitantes, tanto no que se refere a condições climáticas, quanto à segurança, que, a princípio o Rio ofertava aos seus membros. Juntamente da modernização da cidade, ou em consequência dela, houve a da pobreza, do medo, como bem descreve a personagem de *O Rio e Eu*:

Esse teu lado violento, que antes aparecia pouco, foi se mostrando mais e mais. Eu me encolhia [...]. Alguns de seus traços fisionômicos [...] espantavam meu olho. Os teus morros [...] e quando despiam de tudo que é árvore para se vestir de barraco, testemunhando a injustiça social que não era-*pra-ser-mas-é*, a miséria que não podia-existir-mas-existe. (*Idem*, p. 42)

Nesse diálogo com o Rio, a personagem narradora de Bojunga nos leva a refletir sobre a condição do Rio ser vítima do “desfiguramento” causado pelo tremendo desequilíbrio econômico e social que nos assola” (*Idem*, p. 42).

Apesar de o “eu-narrativo” de Bojunga ainda se dizer apaixonado pela cidade do Rio, ele sofre por vê-la tão maltratada e resolve afastar-se dela. Vai para a serra, uma região com áreas verdes. Essa atitude de distanciamento aparente, em verdade, enfatiza o desejo de ter de volta o Rio antigo: arborizado e tranquilo, capaz de abrigar todos de forma harmoniosa: “Desmandos, sim senhor! Qualquer chuva te alagava, calçada tua tinha mais buraco que meia de mendigo; tua arquitetura se cobria toda pelas grades (até de alumínio) [...] e você querendo me ver bem quieta e bem conformada”. (*Idem*, p. 44).

A personagem narradora de *O Rio e Eu*, embora tenha se afastado do Rio em razão de seus inúmeros problemas, ao final

volta-se a ele, evidenciando o seu antigo e verdadeiro amor que tem pela cidade. Mostra, por conseguinte, o desejo de ver a cidade crescer, entretanto, sem esquecer-se dos cuidados que ela e seus habitantes merecem. Vemos, por fim um pensamento de expectativa para dias melhores para o Rio, bem típico do povo carioca:

Faz tempo que você vem sofrendo o cerco que se aperta em torno dos superdotados. O cerco de todos que te assolam, que te exploram, que te aviltam, degredam e-quantas vezes! Em nome do encanto que têm por ti. Tem dias que acho que c vai vencer o cerco, neuras, violência, tudo! Outros dias, confesso, acordo menos otimista [...], mas acabo fechando contigo [...]. (*Idem*, p. 85).

Considerações finais

A expectativa inicial ao escrever este artigo era repensar o espaço urbano e o homem nele presente. Poderíamos ter explorado esse assunto utilizando acontecimentos divulgados pelas mídias impressas e/ou televisivas, ou ainda pelos documentos históricos, contudo a seleção de um texto literário: *O Rio e Eu*, sem obrigatoriedade de apresentação de provas, visto que não é científico, e sim, ficcional, foi de extrema relevância, pois oportuniza ao leitor, pelo olhar de Bojunga, o conhecimento do Rio de Janeiro em crescimento.

E, semelhantemente a um adolescente que vive a puberdade, com acnes, alterações na voz e no físico, o Rio foi mostrado em seu esplendor, mas também com os transtornos causados pela modernização implantada pelo próprio ser humano, seja via administração pública, na construção de prédios e avenidas, seja na construção desordenada de moradias.

Em ambas as formas de intervenção na cidade, houve a contribuição humana para afetar o meio ambiente, a insegurança e pobreza na cidade: investe-se, por um lado, mas não há programas de desenvolvimento urbano no que tange à infraestrutura, à segurança, à saúde, ao lazer, etc.

Na atualidade, verificamos que as ‘denúncias’ ou ‘desabafos’ apresentados por Bojunga são pertinentes à realidade da cidade carioca. Basta observarmos que não obstante algumas inovações quanto à mobilidade urbana – feitas em razão da ocorrência de eventos internacionais, como a Copa do Mundo, em 2014, e as Olimpíadas, em 2016 –, como algumas linhas de metrô, BRTs, VLTs, na questão dos transportes; estádios, museus, etc., o habitante e turista do Rio continuam sofrendo com meios de transportes ineficientes e sem climatização a contento. Ainda há comunidades sem redes de esgoto, água e, a cada dia, várias pessoas tornam-se vítimas de bala perdida ou outros meios de violência.

O crescimento desordenado das moradias, sem orientação de engenheiros e arquitetos, ainda é problema para a cidade, que não consegue urbanizar as comunidades, e não impede a derrubada de árvores para essas residências. Tudo termina em danos geográficos e climáticos para o Rio.

Por fim, mesmo com problemas, o papel natural do carioca parece ser o do carisma, da esperança e da vontade de viver e ver o Rio voltar a sorrir como antes. Deparar-se com o Cristo Redentor de braços abertos a todos.

Referências bibliográficas

- BOJUNGA, Lygia. *O Rio e Eu*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2010.
- CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*. Tradução: Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: O Longo Caminho*. Rio de Janeiro: Brasileira, 2001.
- LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro e FERREIRA, Gilberto de Oliveira. "O sentido da Preservação no Museu da Justiça do estado do Rio de Janeiro: uma obra Estética em Monumento Político". In: LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro (Org.) *Pensando História: Reflexões sobre as possibilidades de se escrever a História através de perspectivas Interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2003.
- SENNETT, Richard. *Carne e Pedra. O Corpo e a Cidade na Civilização Ocidental*. Tradução: Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 2003.
- SILVA, Adriana Maria Paulo da. "A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista" In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 4, jul. /dez. 2002 Brasília: MEC, 2002.

Cidade e acessibilidade: o urbano e a lei brasileira de inclusão

VANESSA NOGUEIRA MAIA DE SOUSA

DANIELE RIBEIRO FORTUNA

Introdução

O ir e vir é algo tão natural para a maioria das pessoas que, muitas vezes, não nos damos conta da sua importância. É através da liberdade de transitarmos pela cidade, sem entraves ou qualquer tipo de obstáculos, que realizamos atividades tidas como corriqueiras.

Ir à escola, ter acesso a uma universidade, pegar um ônibus, trem, metrô, subir e descer escadas de museus, enfim, são ações comuns em um espaço urbano, onde a circulação é fundamental no cotidiano de quem aí vive. Mas, para uma expressiva parcela da sociedade, estas ações não são tão fáceis de se realizar. De acordo com o senso do IBGE de 2010, 24% da população brasileira apontou possuir alguma deficiência ou limitação. Ou seja, mais de 48 milhões de brasileiros têm, a cada dia, seu direito de ir e vir pela cidade cerceado por algum entrave ou obstáculo.

A Lei 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência – foi sancionada no dia 1 de janeiro de 2016. No Artigo 2º da LBI, define-se pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação

plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. As deficiências são assim classificadas: física; visual; auditiva; intelectual ou deficiências múltiplas.

A referida Lei classifica o indivíduo com “mobilidade reduzida” como aquele que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso.

Trazer para o centro do debate acadêmico a cidade e a acessibilidade é vital para pensarmos em uma configuração urbana mais acessível e igualitária a todos. Devemos refletir sobre estrutura arquitetônica, urbanística e turística a partir de um olhar plural, que inclua diferentes necessidades.

Nas próximas seções, abordaremos a cidade, atualmente, como sendo um espaço apenas para aqueles que não possuem limitações físicas; a acessibilidade na cidade e a Lei Brasileira de Inclusão, que trouxe uma série de adaptações para a cidade, que precisa ser pensada também para as pessoas com deficiência.

A cidade pensada para todos?

Pensar em acessibilidade, mobilidade e o direito de ir e vir para todas as pessoas – inclusive as pessoas com deficiência – é pensar socialmente e sociologicamente a cidade, com ênfase nas questões urbanas e na inclusão de todos na cidade.

Embora George Simmel tenha escrito *A metrópole e a vida mental* no início do século XX, as questões que aborda em seu texto permanecem extremamente atuais. O autor afirma que “os problemas mais graves da vida moderna derivam da reivindicação que faz o indivíduo de preservar a autonomia e individualidade de sua existência em face das esmagadoras

forças sociais, da herança histórica, da cultura externa e da técnica de vida” (SIMMEL, 1976, p. 11).

Com o advento da modernidade, o homem foi levado à tecnologia, às especializações, ao capital, à necessidade de diferenciação pela competitividade; a pessoa em si foi nivelada e uniformizada por um mecanismo sociotecnológico. Simmel salienta que o homem da metrópole usa a razão e não a emoção. A mente moderna está, então, voltada para os problemas práticos, lógicos, trazendo também a inflexibilidade na aceitação de diferentes identidades e o convívio com as diferenças. A indiferença trazida com a modernidade é o que Simmel denomina como atitude *blasé*.

Para o referido autor (*Idem*, p. 16), “surge assim a incapacidade de reagir a novas sensações com a energia apropriada. Isto constitui aquela atitude *blasé* que, na verdade, toda criança metropolitana demonstra quando comparada com crianças de meios mais tranquilos e menos sujeitos a mudanças”. A atitude *blasé*, aliada à economia voltada ao capital, traz à tona a falta do “poder de discriminar”, ou seja, o saber distinguir, saber dar o valor cabível a algo realmente importante; diferenciar uma coisa de outra. Simmel relata que para estas pessoas, nenhum objeto merece alguma preferência sobre outro. “O dinheiro torna-se o mais assustador dos niveladores”.

Estas atitudes nas grandes cidades, ainda de acordo com Simmel (*Idem*, p. 17), levam ao que o autor denomina de “reserva”. A reserva é um comportamento social negativo, de acordo com o qual o sujeito não se solidariza com outro, e traz em contrapartida a indiferença, aversão, estranheza, repulsa e até mesmo o ódio num contato social mais próximo.

A primeira fase das formações encontradas nas estruturas sociais históricas, bem como contemporâneas, é a seguinte: um círculo relativamente pequeno firmemente fechado contra círculos vizinhos, estranhos ou sob qualquer

forma antagonistas. Entretanto, esse círculo é cerradamente coerente e só permite a seus membros individuais um campo estreito para o desenvolvimento de qualidades próprias e movimentos livres (*Idem*, p. 18).

A metrópole é caracterizada, segundo Georg Simmel, por sua independência, até mesmo das mais fortes personalidades individuais. A extensão dessa metrópole vai além das suas fronteiras físicas. A liberdade na cidade, então, vai muito além da questão de mobilidade, mas da liberdade do ser social, do papel cidadão de cada um na construção desta cidade.

De acordo com Sennett (2003, p. 236), a modernidade trouxe a “passividade individual” e a insensibilidade no espaço urbano. O autor observa também que o cidadão, na modernidade, deveria se parecer com todos, se reconhecer em todos. Ruas largas, fluidas, que permitiriam o livre acesso de todos os indivíduos ao espaço público urbano.

Esta passividade e insensibilidade ao/no espaço urbano são características das cidades hoje. São também objeto de estudo de vários pesquisadores e motivo de preocupação para muitos. David Harvey, em *A liberdade da cidade* (2013), salienta que o direito à cidade não pode ser concebido apenas como um direito à visita ou um retorno às cidades tradicionais, mas sim um direito à vida urbana. Ainda de acordo com o autor, “a liberdade da cidade é, portanto, muito mais que um direito de acesso àquilo que já existe: é o direito de mudar a cidade mais de acordo com o desejo de nossos corações” (HARVEY, 2013, p. 28).

Há, entretanto, forças antagônicas nesta luta pela liberdade urbana, como o ritmo acelerado do crescimento urbano, a globalização e, como aponta Harvey, o neoliberalismo, que exacerbaram as desigualdades sociais. Sarlo (2014, p. 88) relata que “as cidades foram reconfiguradas, divididas por barreiras culturais intimidantes e pelas diferenças dos consumos materiais”.

O direito à cidade não pode ser entendido apenas como um direito individual. Ele demanda um esforço coletivo e a formação de direitos políticos coletivos ao redor de solidariedades sociais. Uma cidade mais inclusiva deve levar em consideração os direitos individualizados, permitindo a real inclusão e, ou seja, a possibilidade de se ir e vir também a partir das diferenças. Esta cidade inclusiva só é possível quando há acessibilidade.

Acessibilidade

Para ir e vir, a pessoa com deficiência precisa ter acesso. O terceiro artigo da Lei Brasileira de Inclusão define *acessibilidade* como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O estatuto da pessoa com deficiência assegura, no artigo 4º, que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades, como os demais indivíduos, e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

A referida lei, no Art. 4º, considera discriminação em razão da deficiência toda forma de restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência,

incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistidas.

Em relação às edificações, segundo a lei, no Artigo 57: “as edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referências as normas de acessibilidade vigentes”.

Outra conquista trazida pela LBI são as calçadas, que agora são de responsabilidade dos municípios, tanto no que diz respeito à conservação como à fiscalização para a acessibilidade. A arquiteta e cadeirante Silvana Cambiais,* no *Blog Mobilize*, afirma que: “a LBI reforça a necessidade de se criar um ambiente totalmente acessível, em que a deficiência praticamente inexistente”.

A cadeira de rodas é, para as pessoas com deficiência física, a extensão de seu próprio corpo, a garantia de sua mobilidade e de seu direito de ir e vir. De acordo com Ribas (2011, p. 73):

Os equipamentos usados pelas pessoas com deficiência têm vários significados positivos. São a extensão do próprio corpo, a mediação com o mundo, o recurso que leva ao contato com outras pessoas, o meio que possibilita a convivência e a interação. As cadeiras de rodas nos levam para estudar, para trabalhar [...]. Tratam-se de equipamentos que têm o real compromisso de serem os promotores da nossa independência e autonomia.

* Silvana Cambiagli é Conselheira titular e integra o Grupo de Trabalho de Acessibilidade do Conselho de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo (CAU/SP) e também a Comissão Permanente de Acessibilidade (CPA), órgão da administração municipal de São Paulo.

Vale ressaltar que, além das pessoas que sofrem de deficiência física, há também as com deficiência visual, auditiva, intelectual ou com múltiplas deficiências, além do grupo de pessoas com mobilidade reduzida. Pisos táteis nas calçadas e edificações e alertas sonoros nas vias públicas e nos transportes públicos são de grande valia para a independência e segurança desses indivíduos.

Há limitações que a pessoa com deficiência precisa transpor, todos os dias, para conseguir se estabelecer na sociedade. Se já não bastassem suas próprias limitações, ainda esbarram nas barreiras implantadas na cidade. É fato que a maior parte das cidades brasileiras ainda não está preparada para a circulação de pessoas que precisam da cadeira de rodas. Barreiras como as escadas, guias não rebaixadas nas calçadas, o acesso ao transporte público etc.

Por meio de pesquisa realizada nas normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), voltadas especificamente para a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, é possível definir *acessibilidade* como “a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT 9050, 2004, p. 2).

A definição etimológica de acessibilidade envolve não apenas a interação dos aspectos físicos (o direito garantido de ir e vir), mas também os aspectos vinculados às relações humanas e sociais.

Além da necessidade de um espaço mais amplo para a livre circulação de uma pessoa em cadeira de rodas, vale lembrar que seu alcance manual frontal é limitado, ou seja, por estar sentada, sua altura fica reduzida e, conseqüentemente, seu alcance com as mãos também. Portas, pias, bancadas, prateleiras, balcões, sanitários, veículos públicos e de passeio precisam ser adaptados para que uma pessoa com deficiência

física possa utilizá-los. Rampas são de extrema importância para o livre fluxo da pessoa com cadeira de rodas, visto que está impossibilitada de subir escadas.

É garantido por lei o direito a uma vaga exclusiva nos estacionamentos para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Conforme as diretrizes da ABNT 9050, citamos:

As vagas de estacionamento para as pessoas com deficiência, quando estiverem conduzindo ou sendo conduzidas por automóvel, devem ter espaço de circulação entre os carros de no mínimo 1,20m; devem apresentar sinalização vertical (placa que fique perceptível que a vaga é de uso exclusivo de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida); quando a vaga estiver afastada da faixa de pedestre, esta deve ter espaço adicional para a circulação da cadeira de rodas e ter rampas de acesso à calçada.

Bares, restaurantes, hotéis, cinemas, teatros, casas de shows, bancos etc. precisam se adaptar às necessidades deste público-alvo. Na contextualização desta abordagem, surge, então, o conceito de “barreira”. E não apenas a barreira arquitetônica e urbanística, mas também, a barreira de edificação, que impede a livre circulação da pessoa com deficiência no interior dos prédios; e tão relevante quanto as barreiras físicas, há as barreiras comunicacionais, ou seja, qualquer entrave que dificulte ou impossibilite a comunicação.

Para João Ribas (2011, p. 115), “a diversidade deveria ser a razão da riqueza da humanidade”. Segundo o autor, o maior embate a ser travado para superar os limites de uma deficiência não é transpor suas limitações, mas superar as batalhas travadas com o mundo que o cerca. Salienta ainda que olhar uma pessoa com deficiência e enxergar nela apenas

sua deficiência é ter a deficiência de não conseguir enxergar a pessoa com todos os elementos que compõem a sua identidade.

De acordo com Soares (2009), fica nítido que “sem acesso” torna-se difícil a tarefa de inserir no contexto social as pessoas com deficiência. É de grande importância a acessibilidade arquitetônica para a real inclusão social em todos os seus aspectos. Natal, no Rio Grande do Norte, foi a primeira cidade brasileira a estabelecer uma legislação específica na eliminação de barreiras arquitetônicas através da assinatura da Lei Municipal de Nº 4. 090/1992

Outro direito que deve ser assegurado são as condições mínimas de uma vida saudável e digna. De acordo com Soares (2009, p. 103), o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – do nosso país tem revelado que há um vínculo nítido entre a pobreza e a deficiência. É considerado, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), que pelo menos 14% a 16% de todas as pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza têm algum tipo de deficiência. Nessa configuração, a deficiência aumenta a pobreza, e a pobreza aumenta a deficiência, tornando assim um ciclo interrupto.

Sarlo (2014, p. 68) afirma em seu texto, *A cidade vista*, que “as casas dos pobres estão sempre em construção”. Estas casas, nas periferias das cidades, não contam com o mínimo de infraestrutura para uma pessoa com deficiência, que possui necessidades especiais. Muitos se tornam reféns em seus lares, impossibilitados de saírem, pois não há calçadas, pavimento, transportes etc.

O professor André Lázaro (2014), em *Por que pobreza? Educação e desigualdade*, considera que certos os estigmas fazem com que determinados grupos sejam quase condenados a condições de pobreza, mas que é através da aceitação e respeito pelas diversidades que preconceitos serão superados. Lázaro vê o acesso à educação como o caminho para melhores condições de vida, de justiça, de igualdade e liberdade.

A cidade deles

Embora haja a lei, haja a diretriz, sabemos que muitas são as barreiras de acessibilidade e preconceito que as pessoas com deficiência enfrentam. De acordo com relato* de Jailton Ferreira, cadeirante, morador de Anápolis, Goiânia, há muitos problemas em relação aos motoristas de ônibus: “A maior dificuldade é o desrespeito dos motoristas. Não param nas faixas para a gente atravessar, a gente está sinalizando e eles não param, e estacionam nas esquinas onde existem as rampas”

De acordo com Sennet (2003, p. 18), a modernidade trouxe uma cidade que primeiro foi projetada para separar a cidade do campo, depois, com o crescimento acentuado dos centros urbanos, foi necessária a separação do que era central e o que era periferia.

O objetivo de libertar o corpo da resistência associa-se ao medo do contato, evidente no desenho urbano moderno. Ao planejar uma via pública, por exemplo, os urbanistas frequentemente direcionam o fluxo de tráfego de forma a isolar uma comunidade residencial de uma área comercial, ou dirigi-lo através de bairros de moradia, separando zonas pobres e ricas, ou etnicamente diversas. À medida que a população cresce, os prédios escolares e as casas situam-se preferencialmente na região central, mais do que na periferia, para evitar o contato com estranhos

Cabe salientar que esta projeção urbanística já destacava os “estranhos”, como assim descreveu o autor. Simmel (1976, p. 12) pondera que o homem metropolitano possui um repertório emocional maior para lidar com as diferenças do que o homem do campo, por exemplo. Este homem urbano,

* Fonte: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/05/deficientes-reclamam-de-falta-de-acessibilidade-em-cidades-de-goias.html>

acelerado em meio à sua vida na metrópole, já estaria imerso em vários contrastes, e mais habituado a eles.

Outro ponto que o autor destaca é a indiferença do homem moderno na cidade. E uma das características apontadas por Simmel (1976) é a de que este sujeito da cidade age mais com sua razão, deixando ações ligadas ao sentir de lado, um homem cada vez mais indiferente.

Em matéria publicada* em junho de 2016, o portal de notícias G1 veiculou que a cidade do Rio de Janeiro está mais acessível após os Jogos Olímpicos. A cidade se preparou para os Jogos Paralímpicos projetando alguns pontos de acordo com o que os urbanistas denominam como “desenho universal”; ou seja, uma cidade que pode ser transitada por todos. O exemplo dado na matéria de veículo acessível é o VLT (Veículo Leve sobre Trilhos)

Segundo a presidente do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Comdef-Rio), Ana Cláudia Monteiro, os ônibus ainda são o maior obstáculo para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Os elevadores para cadeirantes – que raramente funcionam – só atendem a cadeirantes. Eles não servem para quem sofre de nanismo, usa muletas, ou mesmo para idosos.

O ideal são os ônibus de piso baixo, com rampas, que dão mais autonomia e segurança. Um anão ou um obeso, por exemplo, não consegue subir degraus tão altos. O interior dos veículos também deveria ser padronizado, com validadores de bilhete mais baixos. A prefeitura também deveria investir num aplicativo para celular mais acessível que informasse o itinerário das linhas de ônibus. Afinal, muita gente precisa pegar um ônibus para chegar ao BRT e ao VLT.

* Fonte: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/olimpiadas/rio2016/noticia/2016/06/paralimpiada-deixa-rio-mais-acessivel-para-pessoa-com-deficiencia.html>

Embora haja a questão do legado deixado pelos Jogos Olímpicos e Paralímpicos, ainda há muito a se percorrer no sentido da acessibilidade. Na matéria aqui destacada, cidades como Nova York são citadas como metrópoles que ainda não atingiram um nível satisfatório de acessibilidade urbana.

A maior barreira para a pessoa com deficiência ainda é a falta de acessibilidade. É o poder ir e vir que possibilitará múltiplas possibilidades, inclusive o direito de ser/estar e fazer parte da cidade.

Considerações finais

Todos os direitos assegurados pela LBI só têm valia efetiva se forem galgados de fato no dia a dia. E todas estas conquistas passam pelo direito de fluir, de ir e vir. O direito à vida, à cidadania, à saúde, à educação, ao transporte, à moradia, ao lazer, à segurança, passa pelo poder transitar livremente, com autonomia e segurança pela cidade.

De acordo com o Artigo 53 da LBI, a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social. E ser atuante na cidade, como cidadão, vai muito além do estar na cidade. Equivale a participar ativamente da configuração social urbana, é pertencimento, é fazer parte das transformações urbanas, é ser livre em suas escolhas, pleno no seu exercício cidadão. É estar na cidade e encontrar nesta, oportunidades.

Se outrora as cidades foram pensadas e projetadas não permitindo o encaixe do “diferente”, hoje é primordial que este grupo social se sinta parte da cidade, e este é o desafio para as metrópoles hoje, levando-se em consideração suas necessidades. Incluir é permitir que o outro faça parte, que este seja ativo e não apenas mero expectador de sua história.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050*. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.
- FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Helio Ferreira. *Acessibilidade e inclusão social*. 2 ed. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012.
- LÁZARO, André. *Por que pobreza? Educação e desigualdade*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014.
- RIBAS, João. *Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo*. São Paulo: Cortez, 2ª ed, 2011. (Coleção Preconceitos; volume 4)
- SARLO, Beatriz. *A cidade vista: mercadorias e cultura urbana*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- SENNETT, Richard. *Carne e pedra – O corpo e a civilização ocidental*. Rio de Janeiro: Editora Record, 3ª ed, 2003.
- SIMMEL, Georg. *A metrópole e a vida mental*. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 3ª ed, 1976.
- SOARES, Carminha. *A inclusão social e a mídia: um único olhar*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SOUSA, Vanessa Nogueira Maia de. *Acessibilidade*. In: *A mídia e a construção da identidade: análise do personagem Luca através dos gibis da Turma da Mônica*. Dissertação de Mestrado. Unigranrio, RJ, 2014.

INTERNET

- BLOG DEFICIENTE CIENTE. Disponível em <<http://www.deficiente.com.br/>>. Acesso em: jun. 2016
- BLOG MOBILIZE. Disponível em <<http://www.mobilize.org.br/noticias/9272/lei-brasileira-de-inclusao-em-vigor-obriga-prefeituuras-a-manter-calcadas-acessiveis.html>>. Acesso em: 18 jan. 2017
- BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão*. Lei Nº 13. 146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 08 jul. 2015

CENSO DEMOGRÁFICO NO BRASIL SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/pessoas-com-deficiencia-representam-24-da-populacao>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

O GLOBO. Paralimpíada deixa Rio mais acessível para pessoa com deficiência. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/olimpiadas/rio2016/noticia/2016/06/paralimpiada-deixa-rio-mais-acessivel-para-pessoa-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 05 ago. 2017

As revelações da cidade no humano

MARIA INÊS DE ANDRADE CRUZ

HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS

A desumanização do humano na cidade

O contrato de humanização social foi destruído. O que está presente na cidade é um misto de desumanização e exploração. O pobre vive às margens, nos lugares mais apertados, insalubres, nos morros que desabam, nos amontoados ou longe dos centros urbanos onde a exploração imobiliária ainda não alcançou. A cidade cresce, incha, numa velocidade frenética, de forma vertical e nos aglomerados insalubres. Os ricos se protegem enclausurados em condomínios luxuosos. Há nesta paisagem da cidade uma disparidade sem igual, em que a convivência distanciada e fria entre humanos é marcada por uma diversidade social, cultural e ideológica.

Na cidade há espaços demarcados para ricos e para pobres. O rico vive protegido, usufruindo dos benefícios dos avanços e recursos que o status financeiro é capaz de proporcionar. O pobre vive marginalizado e explorado em busca da sobrevivência. A cidade cresce de forma assustadora e é justamente este crescimento que contribui para o aumento da exclusão social, da marginalização e da violência.

No espaço social da cidade, as relações entre os humanos encontram-se representadas por preconceitos e marcas advindas do status social, numa paisagem e organização espacial e demográfica que revelam as diferenças existentes entre ricos

e pobres. Neste contexto de vida e sobrevivência, pensar em oportunidades e justiça social é pensar alternativas de transformar a paisagem em busca de qualidade e oportunidade para todos. E como avanços e mudanças na cidade e para a cidade, por uma vida melhor, a alternativa é:

Pensar em oportunidades e modos de aproveitá-las, pensar em qualidade de vida, pensar em convívio e relação com o outro, pensar a imagem de si mesmo: tudo isto levanta a discussão sobre o papel da educação na sociedade pós-moderna e sua relação com a pobreza. (TELES, 2014, p.47)

É lícito pensar a educação como acesso ao saber e à construção de uma consciência crítica. Na cidade, palco de tanto desrespeito ao humano, a desigualdade pode ser enfrentada e a pobreza combatida através da participação social, da educação, da escuta aos marginalizados e da promoção de uma cultura de paz e respeito.

A educação possibilita a construção de autonomia, ampliação de horizontes e escolhas de vida, bem como a emancipação do indivíduo enquanto cidadão na cidade. O acesso à educação e demais serviços públicos de qualidade pode contribuir fortalecendo as capacidades e subjetividades do humano, o combate à pobreza e à desigualdade social. Apesar do processo de subjetivação humana sofrer interferência frente às repercussões advindas da história de vida, do meio social que produz e reproduz a pobreza numa relação interpretativa em que o sujeito é visto enquanto extensão do meio, quando a educação é capaz de fortalecer a capacidade e possibilidades do ser, este pode se tornar o que desejar. O ser humano conquista sua autonomia e sente-se capaz de ver, julgar e agir por uma cidade mais humanizada e justa.

Certas características pessoais e circunstanciais podem mudar decisivamente a forma como a pessoa interage com o leque de capacidades que lhe estão, ou não, disponível. Isso é influenciado, mas também determina a relação com a renda. A diversidade humana vai interagir com as (im) possibilidades do meio e produzir um arranjo específico para vivência no mundo, a partir de uma relação dialógica entre realidade coletiva e situação individual, com respostas individualizadas que recolocarão as potencialidades pessoais e socioambientais em termos de funcionamentos (realizações efetivas de estados e ações que são valorizados pela pessoa) e capacitações (oportunidades reais para realização desses estados e ações). (*Idem*, p.52)

Enfrentar a pobreza e a desigualdade na cidade é refletir sobre os aspectos político, social, econômico e cultural. É pensar a cidade como palco de qualidade de vida a partir das condições individual e coletiva, entendendo o sujeito como construtor de seu próprio desenvolvimento e agente de mudanças frente ao meio social.

Nesse processo dialógico que é a construção do humano, as forças de influência coletiva presentes no contexto da cidade são marcas e representações que têm uma importância determinante na subjetivação e individuação do sujeito. São muitas as influências que o coletivo imprime no humano e como forma de resistência diante da ideologia dominante que objetifica o ser. Neste contexto, a educação ainda se revela como uma possibilidade de libertação, capaz de empoderar o humano de uma consciência crítica e autônoma.

É o estado inconsciente do humano presente na cidade, sem possibilidade de reflexão sobre seu próprio destino e existência, que o faz ser massa de manobra. Existe uma relação entre a psique do homem, em suas representações

inconscientes, e o mundo concreto revelado pela cidade. O ser humano, nessa relação, encontra-se frequentemente deslocado dentro das revelações da cidade que ele mesmo criou e que o domina, a cidade invisível.

Tratando-se das cidades e suas revelações do humano, nas palavras do antropólogo Lévi-Strauss, a cidade é a um só tempo objeto da natureza e sujeito de cultura; indivíduo e grupo; vivida e sonhada: a coisa humana por excelência (LÉVI-STRAUSS, 2009, p. 116).

É possível refletir sobre o humano na cidade. A subjetividade do humano pode ser representada por cidades e por tudo o que estas cidades podem expressar e revelar através do comportamento humano, dos componentes conscientes e inconscientes, dos fenômenos visíveis e invisíveis.

O invisível da cidade

A ordenação e o caos revelado na cidade expressam o conflito existente na psique do ser humano. Na cidade há um constante jogo entre desumanização e humanização. Passagens em que se desce ao extremo mais baixo da barbárie e momentos de solidariedade e de compaixão.

Nesse conflito iminente da natureza humana é necessária uma reflexão a respeito do que realmente somos e não o que pensamos que somos. É urgente a necessidade da responsabilidade do humano ter olhos que o capacitem de verdadeiramente enxergar, enquanto a cidade já não os tem. Olhos que permitam viajar para buscar a origem e as motivações mais intrínsecas do humano, numa jornada permanente e atemporal.

[...] porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada

dia que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos. (CALVINO, 1990, p. 28)

É preciso parar, fechar os olhos e ver. Recuperar a lucidez, resgatar o afeto diante da pressão dos tempos e do que se perdeu: o que realmente somos, humanos na cidade. A desumanização do humano o faz tornar-se incapaz de enxergar com sensibilidade. É um sintoma da alienação do homem em relação a si próprio e aos outros. É algo contagiante como a alienação provocada por toda forma de ideologia massificadora.

POLO: Talvez do mundo só reste um terreno baldio coberto de imundícies e o jardim suspenso do paço imperial do Grande Khan. São as nossas pálpebras que os separam, mas não se sabe qual está dentro e qual está fora. (*Idem*, p.96)

Perder a capacidade de humano é tornar-se invisível, insensível e frio no contexto da cidade. Frieza também resultante do tecnicismo, que faz com que os homens percam a consciência de si e se deformem, se massifiquem e se barbarizem, tornando-se semelhantes a objetos em movimento na cidade. E frente ao coletivo, há a interferência dos fenômenos invisíveis e massificadores como o excesso de informações desordenadas que ofusca a visão na cidade e aprisiona.

A cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; uma é a cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é a que se abandona para nunca mais retornar [...]. (*Idem*, p. 115)

Diante dos fenômenos invisíveis da cidade, deparamo-nos com a revelação do “homem-bicho”, descrito por Manoel Bandeira (1993): o ser humano que não foi atingido pelo processo civilizatório e ignora as regras de convívio social, renunciando às máscaras, aos padrões estéticos e sociais. O homem-bicho que sofre as consequências da desumanização, sobrevive de migalhas, sempre à margem da cidade, dos direitos e garantias constitucionais. E este homem desumanizado é reflexo da vida da cidade, onde as injustiças sociais sofridas o ferem e marcam como gado.

No contexto moral e invisível da cidade, encontra-se a inconsciência de nossas faltas éticas. É o estado neurótico e invisível do humano na cidade, o qual trabalha demais, torna-se escravo de seus muitos afazeres e vive atolado até o pescoço neste modelo de desenvolvimento anômalo da consciência, uma hipertrofia da consciência. Este humano/urbano deixa de lado vivências psíquicas importantíssimas para o equilíbrio anímico, reflexo de um estado neurótico comum, imersos na agitação da cidade e no acelerado fluxo de informações deste desenvolvimento frenético da sociedade. Abordando uma suposta ordem da cidade percebida pelo humano alienado:

Ândria foi construída com tal arte que cada uma de suas ruas segue a órbita de um planeta e os edifícios e os lugares públicos repetem a ordem das constelações e a localização dos astros mais luminosos: Antares, Alpheratz, Capela, as Cefeidas. O calendário da cidade é regulado de modo que trabalhos e ofícios e cerimônias se disponham num mapa que corresponde ao firmamento daquela data: assim, os dias na terra e as noites no céu se espelham. (*Idem*, p. 136)

A cidade é palco visível dos fenômenos invisíveis, onde os doentes, os alienados, vítimas do processo de desumanização

do humano, são os excluídos, assim como os deficientes, os estigmatizados, os marginalizados sociais. A ideologia dominante garante os privilégios sociais do humano e a suposta “ordem social” na cidade, através de estratégias e cálculos dos riscos e das vantagens das inúmeras artimanhas que legitimam o poder. Sobre a cidade de Ândria, planejada e ordeira, buscando referência em Calvino:

Do caráter de Ândria, duas virtudes merecem ser recordadas: a confiança em si mesmos e a prudência. Convictos de que cada inovação em si mesmos influi no desenho do céu, antes de qualquer decisão calculam os riscos e as vantagens para eles e para o resto da cidade e dos mundos. (*Idem*, p. 137)

Invisível é o conformismo humano diante das situações de opressão, sintomas de cegueira, alienação que se revela de forma visível na pobreza e na desigualdade presente na cidade sobre os aspectos político, social, econômico e cultural. Invisível é o fenômeno de objetificação do humano na cidade, nas relações sociais superficiais, na marcante crise de identidade, onde as pessoas são vistas como número, instrumentos, anônimos.

O invisível da cidade é impossível de ser mapeado de forma descritiva, exata, mas possibilita transpor a realidade vista para um mergulho no imaginário e subjetivo que é a construção do humano frente ao urbano. Há nessa construção do ser um sentido analógico onde o individual é percebido como uma extensão do coletivo representado pela cidade.

As cidades e suas representações simbólicas

A cidade deixa de ser um conceito geográfico para se tornar palco complexo de símbolos inesgotáveis da existência humana

com inúmeras representações e significados. E vivendo nesse palco urbano, o humano em processo de busca de entendimentos e sentidos necessita mergulhar no si-mesmo, fonte criadora e reguladora da vida psíquica humana em busca de sua individuação. Mas nesse processo de busca de realização da personalidade, é preciso desvendar teias e representações simbólicas e aceitar por parte do ego, as orientações do si-mesmo. E chegar a um estado de autorrealização e conhecimento do próprio eu é uma tarefa complexa e para a vida toda, como podemos entender no expressado por Calvino:

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (*Idem*, p. 150)

E é através dessa tarefa desafiante que é o processo de individuação que é possível ao humano desenvolver seu autoconceito positivo, enxergar-se com toda sua singularidade e autoestima bem como conhecer ao que o cerca na cidade. Mas é preciso mergulhar na escuridão do inconsciente para conhecer o *self* (si-mesmo), conhecer as sombras e aprender a conviver com o seu lado obscuro. Jung dá uma síntese da Sombra:

Todo mundo carrega uma sombra e quanto menos ela está incorporada na vida consciente do indivíduo, mais negra e densa ela é. Se uma inferioridade é consciente sempre se tem uma oportunidade de corrigi-la. Além do mais, ela está constantemente em contato com outros

interesses, de modo que está continuamente sujeita a modificações. Porém, se é reprimida e isolada da consciência, jamais é corrigida e pode irromper subitamente em um momento de inconsciência. De qualquer modo, forma um obstáculo inconsciente impedindo novos e mais bem intencionados propósitos. (JUNG *apud* HARK, 2000. p. 122)

Talvez o humano tenha que ficar totalmente inconsciente do si-mesmo, desumanizado, alienado de forma individual e coletiva, para então voltar a enxergar tudo o que é e faz, para perceber o caos que já existe na cidade. A cidade enquanto espaço competitivo, marcado por injustiças, exploração, violência e pobreza. A cidade, onde o homem desumanizado, destituído de sensibilidade e valores éticos só se revela enquanto humano através dos valores higiênicos e necessidades fisiológicas, como citado por Calvino, “Bersabeia, cidade que só quando caga não é avara calculadora interesseira” (CALVINO, 1990, p. 104).

O humano desumanizado, fruto do caos e da ideologia, tem uma falsa consciência que proporciona uma sensação de limpeza e conformismo. E essa sensação de limpeza o impede de ver as falhas de valores, escolhas e as injustiças presentes na cidade, bem como suas várias personas. Jung define a persona:

[...] como um sistema complexo de relações entre a consciência individual e a sociedade, uma espécie de máscara, que, por um lado está determinada a produzir certo efeito sobre os outros e, por outro, a encobrir a verdadeira natureza do indivíduo (JUNG *apud* SILVEIRA, 2006. p. 87).

A persona é necessária para a sobrevivência e o convívio humano na cidade. As leis e normas sociais presentes na

cidade são expressões da persona coletiva, porém no fundo o humano é incapaz de ver, ouvir, de sentir, está anestesiado, alienado de sua própria existência na cidade. Este humano/urbano encontra-se alienado enquanto cidadão de direitos e deveres e dos próprios desejos, sentimentos e perspectivas enquanto ser singular, como aborda Calvino:

Não faz sentido dividir as cidades nessas duas categorias [felizes ou infelizes], mas em outras duas: aquelas que continuam ao longo dos anos e das mutações a dar forma aos desejos e aquelas em que os desejos conseguem cancelar a cidade ou são por esta cancelados. (CALVINO, 1990, p. 36-37)

O humano precisa se perceber como autor de sua própria história, mas também conectado ao seu meio através do inconsciente coletivo. Há necessidade de se buscar a compreensão de um sentido mais profundo do humano/urbano o que Calvino sinaliza: “Cada cidade recebe a forma do deserto a que se opõe [...]” (*Idem*, p. 22)

A sombra não pode ser destruída, mas pode se tornar uma força construtiva no caráter e conseqüentemente na união de forças sociais no sentido do bem comum representado pela cidade. Símbolos da sombra estão presentes no inconsciente coletivo, ela é parte integrante do indivíduo e do grupo social e precisa ser transformada para que o homem possa evoluir em todos os aspectos, para que seja humanizado.

O humano/urbano

A subjetividade do humano pode ser representada por cidades e por tudo o que estas cidades podem expressar e revelar através dos fenômenos visíveis e invisíveis. São cidades que

representam o coletivo, o convívio social e as revelações destas cidades surgem de maneira romântica no imaginário e na produção de Ítalo Calvino (1990).

A falta de uma visão sistêmica do humano diante do social e do coletivo tem efeito desagregador no modo como este humano se comporta e se percebe na cidade. A dimensão maior do humano, pertencente a uma coletividade e ao Cosmos, é ainda algo que precisa ser cultivado em prol de uma consciência holística do ser. Mas o humano alienado resiste ao processo de mudança e libertação, como descreve Calvino:

Chega um momento na vida em que, entre todas as pessoas que conhecemos, os mortos são mais numerosos que os vivos. E a mente se recusa a aceitar outras fisionomias, outras expressões: em todas as faces novas que encontra, imprime os velhos desenhos, para cada uma descobre a máscara que melhor se adapta. (*Idem*, p. 90)

Há uma interdependência do humano no urbano, a mente humana se estende no tempo e no espaço em que ele vive. A visão holística brota da percepção, da observação atenta, mostra-se integradora e amplia-se pela intuição e sensibilidade humana, opondo-se ao racionalismo exacerbado do humano/urbano.

Coisas que ninguém poderia imaginar na idílica inocência do primeiro decênio do século XX, ocorreram e transformaram a humanidade. Desde então o mundo permanece em estado de esquizofrenia. O homem moderno não compreendeu até que ponto seu racionalismo exacerbado o fez perder seus valores espirituais a um grau bastante perigoso. Suas tradições éticas e espirituais se desintegraram e, por isso, o homem, agora paga o preço

desta ruptura em desorientação estendidas por todo o mundo. (JUNG, 1969, p. 120)

O humano na cidade, através da expressão de suas vivências desumanizadas e de sua falta de consciência, revela que não respeita limites éticos, que apresenta uma gana incessante de poder e que por si mesmo já representa uma ameaça para a cidade, a natureza, o planeta. Este humano/urbano é prisioneiro de engrenagens sistêmicas e da ideologia que massifica, escraviza e o desumaniza. Porém, se este humano/urbano se percebe e conhece o estado deplorável em que se encontra, é capaz de se libertar das amarras que o aprisionam emocional e ideologicamente.

Conclusão

A cidade é apresentada como símbolo a ser decifrado, como corpo e subjetividade a ser vivida, como campo de estudo a ser explorado, como palco a ser observado, como registro a ser entendido, como labirintos que confundem e aprisionam, como revelação de mistérios visíveis e invisíveis do humano. A multiplicidade de fatores e considerações que tanto denotativa como conotativamente estão relacionados à cidade possibilita inúmeras leituras.

Cidade que se apresenta como um campo de batalha cotidiano, onde as paisagens da pobreza e da riqueza se opõem e definem o quadro social dos exploradores e explorados. Cidade onde a sobrevivência é conquistada diariamente, em meio a tanta violência e injustiças que aprisionam o humano/urbano.

A cidade dos vivos e dos que sobrevivem ao longo da história, que produz e reproduz a pobreza e os estigmas que desumanizam o humano. Em meio à complexidade do fato urbano, o homem, prisioneiro de toda a engrenagem sistêmica,

torna-se corroído em seu caráter e mostra-se individualista, desprovido de sentimentos, de autonomia e identidade, um homem sem coração e sem consciência.

Como solução diante de um quadro de caos que é revelado pela cidade, encontra-se a educação como possibilidade de mudanças no humano e no urbano. A educação, via de acesso ao conhecimento, ao saber que liberta e que conduz o ser a uma nova leitura de mundo e de estar no mundo.

A beleza, a ordem, o funcionamento adequado e igualitário dos serviços e condições de vida da cidade são conquistas possíveis, embora remotas, que podem surgir a partir da educação libertadora. Considerando este processo de libertação do humano como possibilidade de evocação do que o humano tem de melhor como ser dotado de consciência crítica, de razão e sentimento.

Capaz de ver, julgar e agir, o humano, está apto a transformar o urbano, combater a pobreza em busca da construção de um espaço mais humanizado, onde a diversidade tenha seu valor em oposição às armadilhas e condicionamentos da ideologia dominante que massifica, oprime e cega. Mas é através do mergulhar na “cegueira”, nas sombras, na escuridão do inconsciente que é possível que o humano frente a todo processo de desumanização da cidade possa se conhecer, desenvolver autoconceito positivo, enxergar-se com toda a singularidade e autoestima, bem como conhecer ao que o cerca, a cidade.

A cidade convertida em símbolos do psíquico, exerce influência no humano/urbano, visto como extensão do meio. Mas para que o humano alienado se liberte, é preciso que se liberte das amarras da ideologia, que se perceba como ser em constante construção e que busque o processo de individualização. É necessário que este humano na cidade se dispa das falsas e ilusórias roupagens da persona, caminhe de encontro a suas próprias sombras e as transforme em realizações positivas do si-mesmo e do coletivo.

Referências bibliográficas

- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da Vida Inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- HARK, Helmut. *Léxico dos conceitos junguianos fundamentais*. Ed. Loyola: 2000.
- JUNG, C. G.. *El hombre y sus símbolos*. Tradução Luis Escolar Bareño. Ed. Aguilar: 1969.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SILVEIRA, Nise da. *Jung: vida e obra*. Ed. Paz e Terra: 2006.
- TELES, Jorge. Pobreza, desigualdade e diversidade. In: EITLER, Kitta; BRANDÃO, Ana Paula (organizadoras); LAZARO, André (coord.). *Por que pobreza?* Educação e desigualdade. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014.

Os autores

ANA PAULA CAVALCANTE LIRA DO NASCIMENTO

Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes na UNIGRANRIO. Possui Graduação em PEDAGOGIA pela UNIGRANRIO, Pós-Graduação em Psicopedagogia e Mestrado em Letras e Ciências Humanas pela UNIGRANRIO. Atualmente é professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico atuando na rede federal de ensino nas séries iniciais no Colégio Brigadeiro Newton Braga.

BIANCA CORREA LESSA MANOEL

Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes (UNIGRANRIO). Mestre em Língua Portuguesa e Ciências Humanas (UNIGRANRIO). Especialista (lato sensu) em Língua portuguesa/teoria e prática (UNIGRANRIO/2007) e Supervisão escolar (FIJ/2006) . Graduada em Letras Português/Inglês (UNIG/2004). Atualmente atua como regente de turmas de Língua portuguesa na Educação de jovens e adultos e no Ensino Médio e como professora auxiliar da Universidade Estácio de Sá. Exerce a função de Orientadora Pedagógica para professores dos anos iniciais na Secretaria Municipal de Queimados.

CLAUDIA CORREIA DE MATOS

Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes na UNIGRANRIO. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, graduação em Letras licenciatura plena - Faculdades Integradas Simonsen, Pós-graduação em Língua Portuguesa e Mestrado em Humanidades, Ciências e Artes pela UNIGRANRIO. Atualmente é professora do Centro de Instrução Almirante Graça Aranha. Tem experiência na área

de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Metodologia da Pesquisa.

CLEONICE PUGGIAN

Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ 2013-2016/2016-2019) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1B - UNIGRANRIO/FUNADESP. É Pedagoga (UERJ), Mestre em Educação (PUC-Rio), Doutora em Educação (Universidade de Cambridge, Inglaterra) e Pós-doutora em Educação (UERJ). Em 2000 e 2001 foi bolsista da Comissão Fulbright e realizou um Mestrado Sanduíche em Tecnologia Educacional na Harvard Graduate School of Education. É docente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP) e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Culturas e Artes (InterHumanitas), da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). É membro do Fórum dos Atingidos pela Indústria do Petróleo e Petroquímica nas Cercanias da Baía de Guanabara (FAPP-BG) e do Comitê da Região Hidrográfica da Baía de Guanabara e dos Sistemas Lagunares de Maricá e Jacarepaguá - Subcomitê Oeste.

CRISTINA DA CONCEIÇÃO SILVA

Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes-PPGHCA na Universidade do Grande Rio Mestre em Letras e Ciências Humanas-UNIGRANRIO Especialista em Diversidade Étnica e Educação afro e indígena Brasileira-UFRRJ. Graduada em História-UNISUAM, Graduada em Pedagogia-UNISUAM(1987). Professora Estatutária-(História) Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Professora horista na Universidade Candido Mendes- Campus Araruama-atuando nos Cursos de Pedagogia, Administração de Empresa e Direito, até o início do ano de 2015 operou como professora substituta do curso de Pedagogia da UERJ/FEBEF.

DANIELE RIBEIRO FORTUNA

Jovem Cientista do Nosso Estado, FAPERJ (2015-2017). Possui pós-doutorado em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutorado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com estágio de doutorado-sanduíche na Georgetown University, em Washington, D.C., EUA, mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e graduação em Comunicação (Jornalismo) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professor Adjunto Doutor I da Universidade UNIGRARIO, atuando na graduação em Comunicação Social e no mestrado acadêmico e doutorado Humanidades, Culturas e Artes. É bolsista de produtividade em pesquisa 1A (UNIGRARIO / Funadesp).

DILERMANDO MORAES COSTA

Doutor em Humanidades, Culturas e Artes, mestre em Letras e Ciências Humanas, especialista em língua inglesa, especialista em tradução e graduado em Letras português/inglês (2006). Estudou também na Illinois State University com bolsa da CAPES / Fulbright. Foi professor da graduação e extensão do Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação e, atualmente, é docente efetivo do ensino básico, técnico e tecnológico do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR).

FÁBIA DE CASTRO LEMOS

Doutoranda em Humanidades, Cultura e Arte (PPGHCA/ UNIGRARIO). Mestre em Educação Profissional em Saúde (Fiocruz), com pesquisa acerca do Direito à Saúde e sua dialética com os direitos humanos. Ex-Consultora IPEC - Instituto de Pesquisa Clínica Evandro Chagas, unidade que atua no segmento de Ensino, Pesquisa e atendimento clínico (atual INI/ Fiocruz), Advogada Sanitarista titulada (Fiocruz), Especialista em Direito da Administração Pública (UFF/RJ), Especialista

Técnica em Gestão Hospitalar (Fiocruz), Especialista em Advocacia Pública pela Escola da AGU - Advocacia Geral da União, Colaboradora, Pesquisadora e Educadora Social, junto ao Núcleo Ecológico Pedras Preciosas – NEPP.

HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Licenciada em Letras - Faculdades Integradas Cruzeiro- SP (FIC), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (FIC) e Gestão da Escola Pública (UFJF), com Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia (Presencial e EaD). Atua como docente no PPG em Ensino das Ciências e PPG em Humanidades, Culturas e Artes;(atualmente na Coordenação Geral do Programa e do Doutorado, da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO).

IDEMBURGO PEREIRA FRAZÃO FÉLIX

Bolsista de Produtividade em Pesquisa - FUNADESP/ UNIGRANRIO. Possui Doutorado em Literatura Comparada, pela UFRJ (2000); Mestrado em Literatura Brasileira, pela, UERJ (1994). É professor da graduação em Letras, do PPG em Humanidades, Culturas e artes, da UNIGRANRIO (Mestrado e Doutorado) e do Núcleo de Artes Nise da Silveira, da III CRE - SME/ RJ.

JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA

Jovem Cientista do Nosso Estado - FAPERJ (2015-2018). Pós Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, tendo nos anos de 2003 e 2004 feito seu Doutorado Sanduíche no Instituto de Urbanismo de Paris, Universidade de Paris XII. Bacharel e Licenciada em História pela Universidade

do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A - UNIGRANRIO/FUNADESP (2014-2016) (2016-2018). Atualmente é docente/pesquisadora do PPGHCA-UNIGRANRIO.

JOAQUIM HUMBERTO COELHO DE OLIVEIRA

Possui Graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é professor do Programa de Mestrado e Doutorado Interdisciplinar: Humanidades, Culturas e Artes - UNIGRANRIO; professor na Escola de Ciências Sociais e Aplicadas - Curso de Bacharel em Direito e da Escola de Ciências da Saúde - Curso de Psicologia da UNIGRANRIO; professor do Curso de Bachelal em Direito do UNIFESO.

JOSÉ GERALDO DA ROCHA

Doutorado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestrado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Bacharel em Teologia - Faculdade Nossa Senhora da Assunção - São Paulo, Atualmente é professor Adjunto Dr. do Programa de Pós-Graduação (Doutorado e Mestrado) Interdisciplinar em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Bolsista de Produtividade em Pesquisa - 1 A (FUNADESP/UNIGRANRIO)

JUREMA ROSA LOPES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora do Département d'Ergologie-Université de Provence (França). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Bolsista de

Produtividade em Pesquisa 1-A/ UNIGRANRIO/FUNADESP. Professor Adjunto Doutor I da Universidade Federal de Mato Grosso (Aposentada). Atualmente é Professora e Pesquisadora da Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades da UNIGRANRIO, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes-UNIGRANRIO. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências- UNIGRANRIO.

MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA

Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ (2016-2019). Professor Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A - UNIGRANRIO/FUNADESP. Professor do Mestrado e do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO. Possui experiência em Gestão Acadêmica, tendo sido coordenador do curso de Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes (de 2015 a Janeiro de 2018) da UNIGRANRIO e de curso de Especialização (entre 2010 e 2013). Possui doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense, mestrado em Interdisciplinar Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, graduação em Bacharelado em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e graduação em Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professor adjunto doutor I da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), atuando no curso de graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes.

MARCOS CRUZ DE AZEVEDO

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da UNIGRANRIO. Mestre em Ensino das Ciências na Educação Básica (PPGEC) UNIGRANRIO. Especialista em Informática em Educação pela Universidade

Federal de Lavras. É professor do Centro Universitário UNIABEU, da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e da Rede Municipal de Educação de Mesquita. É bolsista do Programa de Bolsas Institucionais (PROBIM) da UNIABEU.

MARIA INÊS DE ANDRADE CRUZ

Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes - UNIGRANRIO. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Petrópolis. Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO. Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIGRANRIO. Professor - Secretaria Estadual de Educação do RJ. // Psicóloga Educacional - Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Atua como Psicóloga, Psicopedagoga e Orientadora Vocacional no Consultório Inês Cruz Psicologia: Construção do SER.

PATRICIA LUISA NOGUEIRA RANGEL

Doutoranda em Humanidades, Cultura e Artes pela UNIGRANRIO (PPGHCA). Mestre em Letras e Ciências Humanas pela UNIGRANRIO. Pós-graduada (lato sensu) em Língua Latina pela UERJ e Gestão e Coordenação Pedagógica pela AVM. Professora estatutária de Português/ Literatura pela prefeitura de Nova Iguaçu desde 1996 com experiência na área de Letras - atua com ensino da Língua Portuguesa e como Incentivadora de Leitura e Produção de Textos no Ensino fundamental II.

ROSANE CRISTINA DE OLIVEIRA

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense e Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio.

SIMONE CAMPOS PAULINO

Possui graduação em Letras - Português/Literaturas pela Universidade do Grande Rio, especialização em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade do Grande Rio e mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio. É professora de língua portuguesa - Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro - 5ª CRE.

SIMONY RICCI COELHO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade UNIGRANRIO. Mestre em Letras e Ciências Humanas (UNIGRANRIO). Pós-graduada Lato-sensu em Administração, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Pedagógica (UNIG) Pós- graduada lato-sensu em Administração Escolar pela Universidade Salgado Oliveira, Pós-graduada Lato -sensu em Literatura Brasileira e Contemporânea pela Universidade Iguazu. Graduada em Bacharel em Direito pela Universidade Iguazu. Graduada em Letras pela Universidade Iguazu. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Iguazu. Representante Docente da Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA- UNIG). Professora do Município de Queimados na Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro Formadora do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC- Baixada Fluminense)

SÔNIA DE ALMEIDA BARBOSA GRUND

Doutoranda no PPGHCA/UNIGRANRIO. Mestre em Língua Portuguesa e Especialista em Língua Latina pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) com experiência na área de Letras: ênfase em Literaturas, Linguísticas e Estilística, bem como em estudos mitológicos gregos e latinos. Atualmente é professora de Literaturas Brasileira e Portuguesa

na Universidade Salgado de Oliveira (SG); regente 1 em Língua Portuguesa, na Escola Municipal Pio X (RJ); regente 1 em Língua Portuguesa e Literaturas, no CE Stella Matutina (RJ).

VERA LUCIA TEIXEIRA KAUSS

Possui graduação em Letras pela Fundação Técnico Educacional Souza Marques Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, graduação em Licenciatura Plena e Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa; mestrado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora de Literaturas Brasileira e Comparada, Teoria da Literatura.

VANESSA NOGUEIRA MAIA DE SOUSA

Doutoranda em Humanidades, culturas e artes pela UNIGRARIO. Mestre em Letras e Ciências Humanas pela UNIGRARIO e bolsista da CAPES. Graduação em Comunicação Social - habilitação em publicidade - pela Universidade Castelo Branco e Pós-graduação em Marketing pela Universidade Cândido Mendes.



Consulte nosso catálogo e faça
download gratuito de todos os e-books

www.editorapontocom.com.br

