

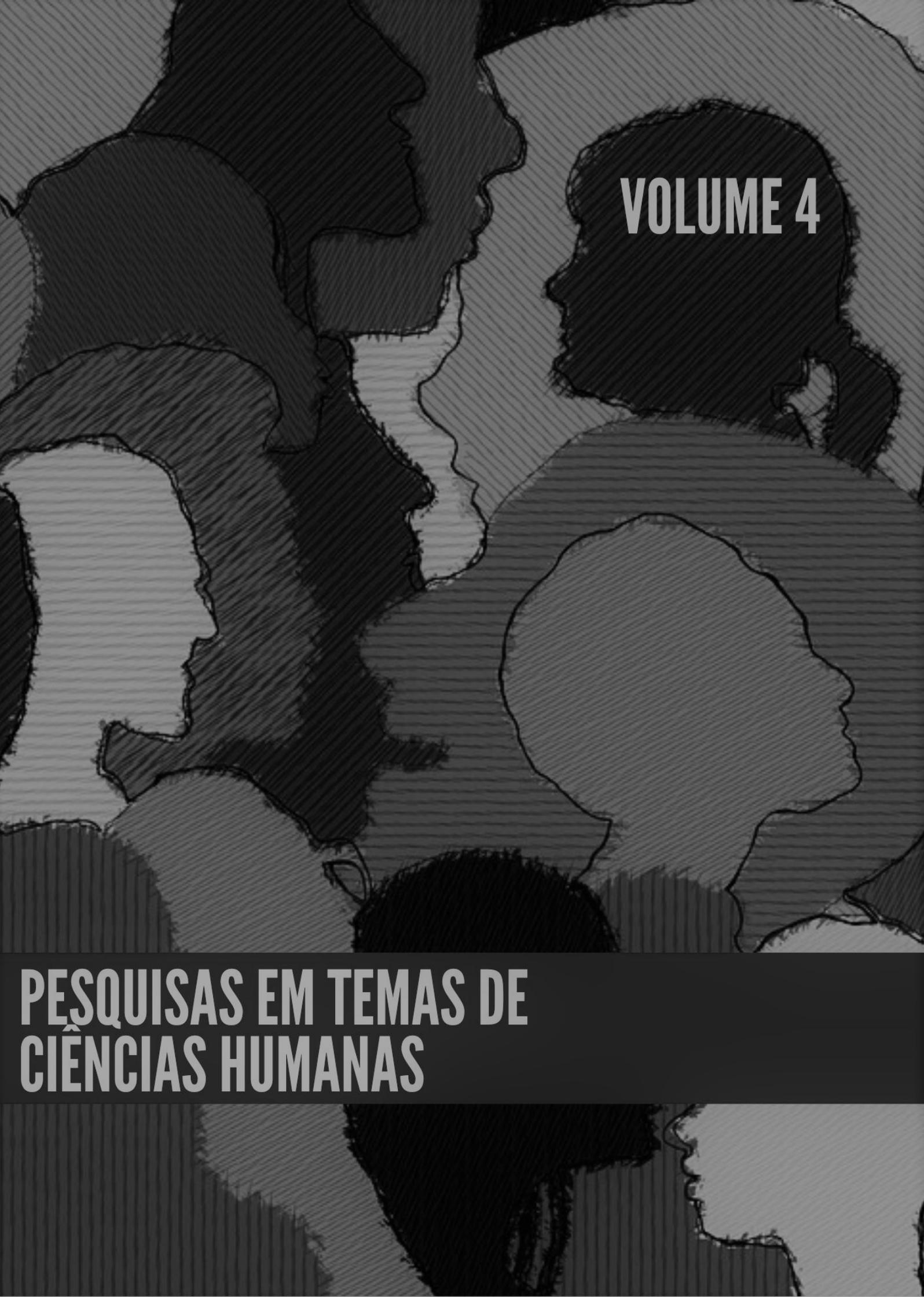
Ednilson Sergio Ramalho de Souza  
(Editor)

**VOLUME 4**

**PESQUISAS EM TEMAS DE  
CIÊNCIAS HUMANAS**



*Rfb*  
*Editora*



**VOLUME 4**

**PESQUISAS EM TEMAS DE  
CIÊNCIAS HUMANAS**

Copyright © 2021 da edição brasileira.  
by RFB Editora.

Copyright © 2021 do texto.  
by Autores.

Todos os direitos reservados.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

*Conselho Editorial:*

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe).

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Roberta Modesto Braga - UFPA.

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo - UFMA.

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Angelica Mathias Macedo - IFMA.

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elizabeth Gomes Souza - UFPA.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA.

Prof.<sup>a</sup> Me. Antônia Edna Silva dos Santos - UEPA.

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA.

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE.

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares - UFPI.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Welma Emidio da Silva - FIS.

*Diagramação:*

Danilo Wothon Pereira da Silva.

*Design da capa:*

Pryscila Rosy Borges de Souza.

*Imagens da capa:*

[www.canva.com](http://www.canva.com)

*Revisão de texto:*

Os autores.

*Bibliotecária:*

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

*Assistente editorial:*

Manoel Souza.



Home Page: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com).

E-mail: [adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com).

Telefone: (91)3085-8403/98885-7730.

CNPJ: 39.242.488/0001-07.

R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA.

---

Ednilson Sergio Ramalho de Souza  
(Editor)

Volume 4

# PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS HUMANAS

Edição 1

Belém-PA



2021

---

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890348>

**Catálogo na publicação**  
**Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

P474

Pesquisas em temas de ciências humanas / Ednilson Sergio Ramalho de Souza (Editor) – Belém: RFB, 2021.

(Pesquisas em temas de ciências humanas, V.4)

Livro em PDF

292 p., il.

ISBN: 978-65-5889-034-8

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348

1. Ciências humanas. 2. Política pública. 3. Democracia. 4. Educação. 5. Ensino. I. Souza, Ednilson Sergio Ramalho de (Editor). II. Título.

CDD 101

Índice para catálogo sistemático

I. Ciências humanas

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros digitais de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

*Equipe RFB Editora*

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
Prof. Dr. Édnilson Sergio Ramalho de Souza	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA DESENVOLVIMENTO: A RESISTÊNCIA, SIGNIFICAÇÃO PELO DIREITO AO TERRITÓRIO .....</b>	<b>11</b>
Juliane Carla Silva Kassio Samay Ribeiro Tavares DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.1	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>REFLEXÕES SOBRE A DEMOCRACIA E A PRECARIIDADE DA VIDA A PARTIR DE HANS KELSEN E JUDITH BUTLER .....</b>	<b>25</b>
Antônio Ismael da Silva Lima DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.2	
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>HIERARQUIA, DISCIPLINA E CONFLITOS: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE PARA A POLÍCIA MILITAR DO MARANHÃO .....</b>	<b>35</b>
Paulo Henrique Matos de Jesus DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.3	
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>OPERAÇÃO BANANAL: TURISMO SELVAGEM E ADMINISTRAÇÃO PARALELA NO GOVERNO JUSCELINO KUBITSCHER .....</b>	<b>49</b>
Dulce Portilho Maciel Fernando Lobo Lemes Lígia Maria de Carvalho DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.4	
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>A HUMANIZAÇÃO DO ENSINO E AS CONTRIBUIÇÕES DE MARTIN BUBER PARA UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA MAIS INCLUSIVA .....</b>	<b>67</b>
Alinne Monteiro da Cruz Atanasio Gizele Geralda Parreira DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.5	
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>O CURSO DE HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO DO INSTITUTO SANTA TERESINHA: REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO .....</b>	<b>79</b>
Ana da Cruz Ferreira Maria Irinilda da Silva Bezerra Yasmin Andria Araújo Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.6	
<b>CAPÍTULO 7</b>	
<b>MERLEAU-PONTY: O CORPO PARA SI E O MEMBRO FANTASMA .....</b>	<b>93</b>
Camila Mazza da Silva Cinara Tavares de Andrade Itasiki Cláudia de Fátima Oliveira Simone Tavares de Andrade	

---

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.7

## **CAPÍTULO 8**

### **INSCREVENDO A INSTRUÇÃO FEMININA NA 1ª METADE DO SÉCULO XIX NA VILA DE ALCÂNTARA - MA .....107**

Ricardo Costa de Sousa

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.8

## **CAPÍTULO 9**

### **A MÚSICA NA FILOSOFIA DE ARTHUR SCHOPENHAUER.....117**

Antônio Ismael da Silva Lima

Andrey Rodrigues da Silva

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.9

## **CAPÍTULO 10**

### **INTERFACES ENTRE ANTROPOLOGIA E HISTÓRIA.....131**

Dayse Marinho Martins

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.10

## **CAPÍTULO 11**

### **ICONOGRAFIAS POPULARES: EVIDÊNCIAS HISTÓRICAS E VISUAIS DA VELHA PETROLÂNDIA .....141**

Luciano Silva de Menezes

Flávia Jussara de Santana Menezes

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.11

## **CAPÍTULO 12**

### **A CRÍTICA ANÁRQUICA DE FEYERABEND COMO CONTRAPOSIÇÃO AO DISCURSO AUTORITÁRIO DA CIÊNCIA .....155**

Jorge Alberto Ramos Sarmiento

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.12

## **CAPÍTULO 13**

### **GUERRA DE CANUDOS: O AUTORITARISMO DA REPÚBLICA NA DIZIMAÇÃO DOS SERTANEJOS .....165**

Saulo Fabrício dos Santos

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.13

## **CAPÍTULO 14**

### **DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA GESTÃO DO COLÉGIO MILITARIZADO LUIZ RIBEIRO DE LIMA DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19 .....179**

Ana Claudia dos Santos Negreiros

Aluizio Gomes de Moura

Angela Márcia Costa Pereira

Carolina Mota Damasceno

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.14

## **CAPÍTULO 15**

### **O PENSAMENTO DE CELSO FURTADO E FERNANDO HENRIQUE CARDOSO: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS .....195**

Mirabel Silva dos Santos

Afonso Henrique Souza de Assis

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.15

---

---

<b>CAPÍTULO 16</b>	
<b>A MISÉRIA RESTAURADA: DIREITA INTRANSIGENTE, NEOLIBERALISMO E DESPROTEÇÃO SOCIAL .....</b>	<b>209</b>
Fábio José de Queiroz Nivânia Amâncio DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.16	
<b>CAPÍTULO 17</b>	
<b>A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LIBRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NA ESCOLA ESTADUAL MAJOR ALCIDES NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA- RORAIMA.....</b>	<b>229</b>
Edson Maia Adalberto Siqueira Divino Tarcilane Jardim da Silva Angela Márcia Costa Pereira DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.17	
<b>CAPÍTULO 18</b>	
<b>ICONOGRAFÍAS E MEMÓRIAS DE UM RIO SUBMERSO: CASO DA VELHA PETROLÂNDIA - PE.....</b>	<b>247</b>
Luciano Silva de Menezes Flávia Jussara de Santana Menezes DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.18	
<b>CAPÍTULO 19</b>	
<b>AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DIANTE DAS INVESTIDAS DO CENTRO ESPACIAL DE ALCÂNTARA.....</b>	<b>261</b>
Marisvaldo Silva Lima Ricardo Costa de Sousa DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.19	
<b>CAPÍTULO 20</b>	
<b>ÉTICA CRISTÃ NAS REDES SOCIAIS.....</b>	<b>277</b>
Joselaine Cavalcanti de Souza Wilson Xavier dos Santos DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.20	
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>289</b>

---



---

# APRESENTAÇÃO

Prezad@s,

Satisfação! Esse é o sentimento que vem ao meu ser ao escrever a apresentação deste magnífico livro. Não apenas porque se trata do volume 4 da Coleção Pesquisas em Temas de Ciências Humanas, publicado pela RFB Editora, mas pela importância que essa área possui para a promoção da qualidade de vida das pessoas.

Segundo a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fazem parte dessa área: Filosofia, Teologia, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, História, Geografia, Psicologia, Educação, Ciência Política. Tal área suscita, portanto, uma gama de possibilidades de pesquisas e de relações dialógicas que certamente podem ser relevantes para o desenvolvimento social brasileiro.

Desse modo, os artigos apresentados neste livro - em sua maioria frutos de árduos trabalhos acadêmicos (TCC, monografia, dissertação, tese) - decerto contribuem, cada um a seu modo, para o aprofundamento de discussões na área de Ciências Humanas; pois são pesquisas germinadas, frutificadas e colhidas de temas atuais que vêm sendo debatidos nas principais universidades brasileiras e que refletem o interesse de pesquisadores no desenvolvimento social e científico que possa melhorar a qualidade de vida de homens e de mulheres.

Acredito, verdadeiramente, que a ampla divulgação do conhecimento científico de qualidade pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Esse livro é parte singela da materialização dessa utopia.

*Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza*

Editor-Chefe

RFB Editora

---



# CAPÍTULO 1

---

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA DESENVOLVIMENTO: A RESISTÊNCIA, SIGNIFICAÇÃO PELO DIREITO AO TERRITÓRIO**

*PUBLIC POLICIES FOR DEVELOPMENT:  
RESISTANCE, MEANING FOR THE RIGHT TO  
TERRITORY*

*Juliane Carla Silva<sup>1</sup>  
Kassio Samay Ribeiro Tavares<sup>2</sup>*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.1*

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás. [juliane-cs@hotmail.com](mailto:juliane-cs@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás. <http://orcid.org/0000-0003-3248-5236>. [kassiosamayribeiro@gmail.com](mailto:kassiosamayribeiro@gmail.com)

## RESUMO

Este artigo desenvolve discussões e análises sobre algumas políticas geradas pelo governo de modo a proporcionar desenvolvimento em áreas de Cerrado e reflexões sobre os conflitos existentes que permeiam entre o direito à posse e a expansão do agronegócio em territórios ocupados por famílias que defendem seu direito de posse. O objetivo do trabalho buscou promover a análise das políticas públicas, ocupação e desenvolvimento nos municípios de Brazlândia, Arraias e Correntina. Para alcançar esse objetivo, foram executadas duas etapas metodológicas. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão bibliográfica que embasou teoricamente os temas abordados no trabalho, como por exemplo as Políticas Públicas, território, resistência e significação e a segunda constituiu no georreferenciamento dos dados geográficos coletados e a realização do trabalho de campo. Como resultados, apresentam-se discussões e levantamentos fotográficos, bem como a discussão de dados obtidos in loco dos conflitos encontrados nos municípios de Brazlândia, Arraias e Correntina. Com este trabalho, obteve-se conclusões significativas que possibilitaram evidenciar que os conflitos relatados se apresentam em ordem e escalas distintas, seja pela proteção do meio ambiente e disseminação por novas práticas de cultivo (agroflorestal), ensino de qualidade e disputa pelo território.

**Palavras-chave:** Território. Desenvolvimento. Políticas Públicas.

## ABSTRACT

This article develops discussions and analyzes about some policies generated by the government in order to provide development in Cerrado areas and reflections on the existing conflicts that permeate between the right to tenure and the expansion of agribusiness in territories occupied by families that defend their right to tenure. The objective of the work sought to promote the analysis of public policies, occupation and development in the municipalities of Brazlândia, Arraias and Correntina. To achieve this goal, two methodological steps were performed. The first stage consisted of a bibliographic survey and review that theoretically supported the topics covered in the work, such as Public Policies, territory, resistance and significance, and the second constituted the georeferencing of the collected geographic data and the realization of the fieldwork. As a result, discussions and photographic surveys are presented, as well as the discussion of data obtained in loco of the conflicts found in the municipalities of Brazlândia, Arraias and Correntina. With this work, significant conclusions were obtained that made it possible to show that the reported conflicts are presented in different order and scales, either for the protection of the environment and dissemi-

nation by new cultivation practices (agroforestry), quality education and dispute over the territory.

**Keywords:** Territory. Development. Public Policies.

## 1 INTRODUÇÃO

A geografia brasileira atual tem se tornando cada vez mais diversa e plural, resultado das transformações mundiais. Sabe-se que ao longo dos anos, as sociedades se (re)adaptam, significam, inventam, com isso promovem embates entre o novo, moderno e o arcaico tido como inadequado. Essa cartografia altera e eximem valores, construções de vida e vivências obtidas com os aprendizados adquiridos e reproduzidos ao longo de gerações.

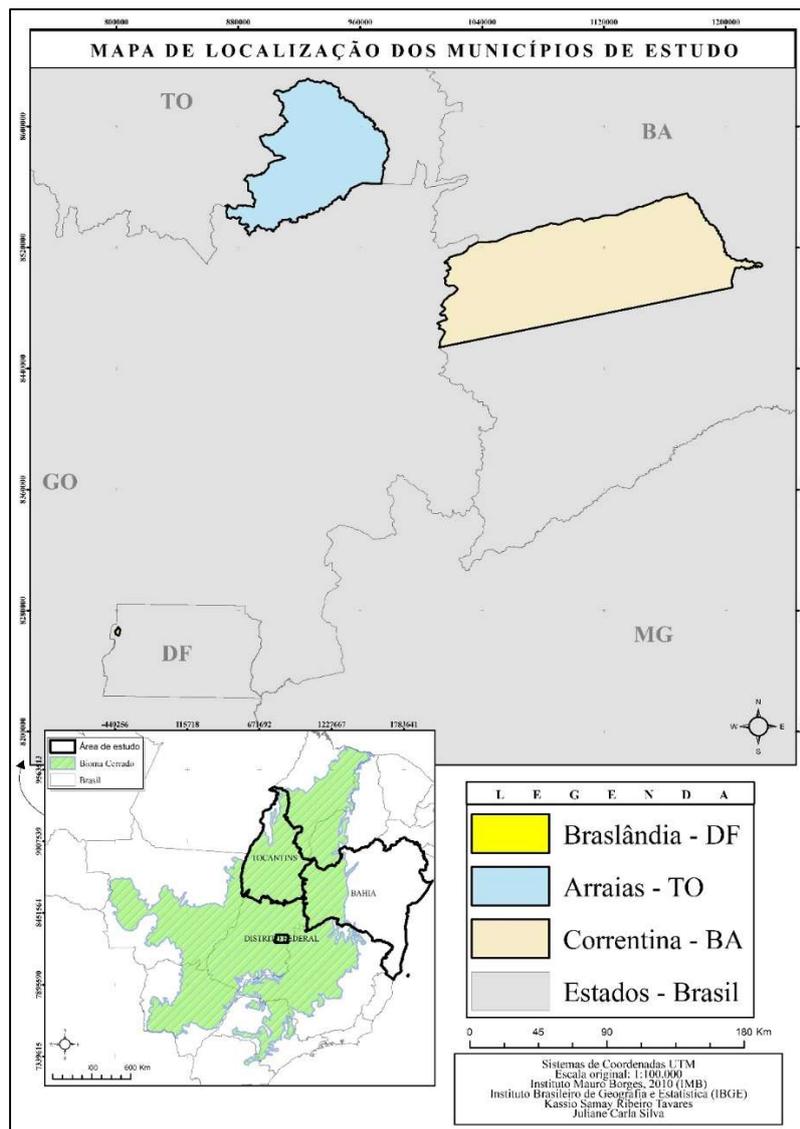
O uso e ocupação da terra observado como propriedade e gerador de renda, com o passar do tempo torna-se cada vez mais distante de chegar a um senso comum entre os camponeses, comunidades tradicionais, o agronegócio e o estado com suas políticas desenvolvidas para desenvolvê-la. Os embates oriundos, nem sempre resultam em acordos vantajosos para as partes envolvidas.

É crescente por parte do poder público certa neutralidade e omissão ao que se refere a causa agrária. Mediante as observações, as práticas geradas pelas famílias sertanejas ou camponesas, são desprezadas pelo grande capital, o agronegócio. Deste modo, nomenclaturas como agroecologia, agricultura familiar vem de um intenso processo de resistência e ressignificação constantemente. As lutas e resistências promovem e permitem conflitos aos quais somam benefícios para um e desigualdade para todos.

Nota-se que as políticas públicas fomentam e priorizam a expansão das áreas cultivadas promovendo capital aos donos de grandes estabelecimentos pertencentes ao agronegócio. Como exemplo dessas áreas de crescente de grãos, os municípios de Brazlândia - DF, Arrais - TO e Correntina - BA (figura 1). Regiões que apresentam sinais de luta pelo desenvolvimento por uma agricultura consciente por meio da agroflorestal, como exemplo do assentamento Canaã em Brazlândia, as escolas rurais, que grande parte dos alunos são provenientes das comunidades tradicionais, no estado do Tocantins e as comunidades Brejo Verde e Capão Modesto em Correntina.

A partir das reflexões apresentadas, o objetivo do trabalho é promover a discussão e a análise das políticas públicas, ocupação e desenvolvimento nos municípios de Brazlândia, Arrais e Correntina.

Figura 1 - Localização dos municípios estudados.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O território nacional e as Políticas Públicas desenvolvimentistas

Ao longo da história, o homem necessita do território para se desenvolver iniciando inúmeras tensões e conflitos. Durante séculos, diversas batalhas foram travadas com a finalidade de expansão, conquista, acumulação e sobre tudo domínio. A relação de poder existente por meio das conquistas promove em grande escala a soberania sobre o outro. Essa relação de poder se estabelece no território a partir das relações desenvolvidas nele. O território estabelece como base para construções e interações sociais, econômicas e, sobretudo políticas. As relações surgidas para o uso do território dependem diretamente do espaço geográfico para existirem (RAFFESTIN, 1993).

Ao longo da história, o homem necessita do território para se desenvolver iniciando inúmeras tensões e conflitos. Durante séculos, diversas batalhas foram travadas

com a finalidade de expansão, conquista, acumulação e sobre tudo domínio. A relação de poder existente por meio das conquistas promove em grande escala a soberania sobre o outro. Essa relação de poder se estabelece no território a partir das relações desenvolvidas nele. O território estabelece como base para construções e interações sociais, econômicas e, sobretudo políticas. As relações surgidas para o uso do território dependem diretamente do espaço geográfico para existirem (RAFFESTIN, 1993).

Deste modo, o espaço geográfico se torna atrativo e passando a ser (re)significado quando apropriado por algo ou alguém neste caso, o espaço geográfico se torna uno juntamente com o território. As produções ali promovidas, transfiguram-se em rendimentos econômicos, políticos e sociais, atendendo a lógica motriz do capital. Esta lógica proporciona o que chamamos de circulação do capital onde o que ocorre atende sua necessidade.

As alterações e tensões surgidas com intuítos diversos, seja de domínio e/ou expansão proporcionam e promovem a circulação de pessoas, mercadorias e de relações políticas. Com isso, as circulações que acontecem no espaço geográfico têm destino definido, os deslocamentos resultantes das transformações dos ambientes e sociedades (GOTTMAN, 1952).

Nota-se que, a circulação anteriormente que ocorria de maneira natural sofre a interferência do capital que a altera de modo que sua lógica se instale. Após a instalação da lógica muitas vezes cruel e sedutora do capital, sociedades, estruturas econômicas e políticas são suprimidas. Neste perambulo do capital transformante, diversos malefícios são proporcionados. Não é de hoje que as tensões entre proprietários de terras e as frentes expansionistas portadoras do discurso da modernidade ocorrem.

Para Berman (1986), o discurso da modernidade durante anos vem sendo utilizado como justificativa para atender de maneira distinta a força do capital, promovendo inúmeras alterações e configurações no cenário mundial. Durante este processo de expansão e transformação iniciado principalmente pelo capital, são destruídas as memórias de um povo, suas vivências, construções sociais, dentre outras.

As novas configurações surgidas a partir destes processos, contribuem e proporcionam embates das mais diversas ordens dentro do território onde se pretende instalar. Para os moradores de comunidades tradicionais que estão na linha tênue dos avanços gerados pelo viés modernizador, cabe a segregação, expropriação e, em diversos casos, a expulsão de suas terras adquiridas ou herdadas legalmente.

De modo a abarcar os processos decorrentes do avanço do capital e os tantos conflitos por ele proporcionado surgem durante a segunda metade do século XX as

políticas públicas nacionais. Estas políticas tem o objetivo de promoverem desenvolvimento, preencher e povoar o chamado vazio econômico e demográfico mais precisamente em áreas de Cerrado. Com o intuito de ocupar, avançar e desenvolver economicamente a porção central do território nacional, durante o governo de Getúlio Vargas na década de 1930 este discurso conquistou vez e voz. A expansão econômica das áreas de cerrado iniciada também por Vargas, ganha ressalva com a criação de Brasília na década de 1950, durante o governo de Juscelino Kubitschek.

Desde então, o discurso modernista e desenvolvimentista se estabelece com força pujante do estado permitindo e promovendo a abertura para as novas tecnologias e suas contribuições. Inúmeras foram as políticas e órgãos criados com a finalidade de atender as demandas surgidas para o avanço da agricultura e desenvolvimento econômico. A partir das tecnologias desenvolvidas durante a Guerra Fria, mais precisamente na década de 1970, o discurso modernizante e desenvolvimentista inicia um olhar especulativo para as áreas nacionais tidas como inviáveis para plantio.

Estes processo tecnológicos permitiram que a região de cerrado com seu relevo acidentado e solos ácidos fosse inclusa nos planos para desenvolvimento da economia nacional. Inúmeras foram as linhas e incentivos por parte do governo brasileiro para que a produção de grãos ocupasse estas áreas de modo que se estendesse até a região amazônica, ou seja, a ocupação do cerrado serviu como ponte interligando e mediando os estados do sudeste aos estados do norte (PIRES, 200).

Nota-se que as políticas nacionais surgidas na segunda metade do século XX, trazem consigo a força propulsora do capital transformando as áreas, regiões conforme sua necessidade. Deste modo, ao que tange as políticas de forma específicas foram os anos as finalidades para quais elas surgiram. Grande parte destas políticas teve seu início no chamado *Milagre Econômico* no Brasil, ocorrido durante a *Ditadura Militar* nacional. Os programas e projetos do governo contemplaram uma série de itens que iam desde investimentos e acordos com países estrangeiros a infraestrutura permitindo o desenvolvimento rodoviário.

Em 1971, sob o comando do presidente Médici, foi assinado o Acordo Básico de Cooperação Técnica Brasil-Japão que permitiu aos técnicos japoneses estudarem a economia nacional. Este acordo deu espaço para que a instalação o JICA (Japan International Cooperation Agency) fosse concluído, dado ao fato de ter sido barrada durante o governo de João Goulart. Criado em 1975, o POLOCENTRO (Programa de Desenvolvimento dos Cerrados) se estabelece com a finalidade de proporcionar integralmente desenvolvimento para o Cerrado. Em 1976, sob comando do general Geisel, surge o PRODECER I (Programa de Cooperação Nipo-Brasileiro para o Desenvolvimento dos

Cerrados) com a finalidade de substituir o POLOCENTRO, promover e impulsionar a economia nas localidades destinadas a implantação do programa anterior. A partir desses, outros projetos e programas de cooperação com Japão e organização econômica nacional, foi promovido um salto significativo em investimentos e plantio para áreas de cerrado.

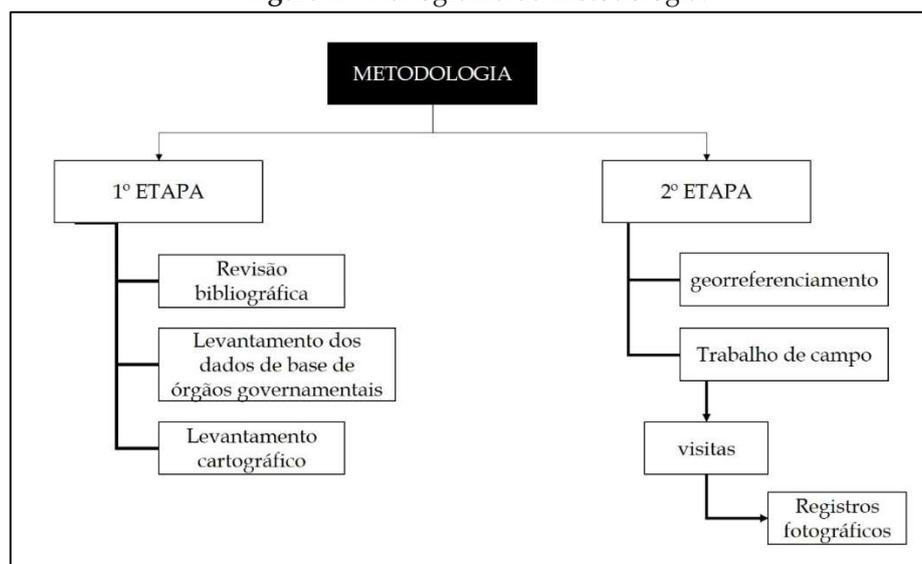
Deste modo, as políticas criadas nacionalmente promoveram de fato, um crescimento do setor agrário brasileiro em escala internacional além de importantes setores nacionais. As políticas fomentavam o avanço sobre áreas até então impróprias para cultivos que somente tiveram seu valor reconhecido com o emprego de acordos estrangeiros, tecnologias e mecanização. Em conjunto com isto, o setor de infraestrutura nacional acompanha os processos modernizantes e surgem novas rotas e meios de transporte para escoamento da produção.

Sabe-se que em contraste com o discurso da modernização, inúmeros são os embates por ele proporcionado. O surgimento de conflitos pela posse e domínio de terras devolutas, os processos de grilagem a expulsão de camponeses e moradores de comunidades tradicionais infelizmente tiveram seu início concomitantemente a chegada das políticas públicas para as áreas de cerrado.

### 3 METODOLOGIA

Para que os objetivos do respectivo trabalho fossem alcançados, o mesmo foi realizado em duas etapas: 1ª Etapa, 2ª Etapa (Figura 2).

Figura 2 - Fluxograma da metodologia.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão bibliográfica que embasou teoricamente os temas abordados no trabalho, como por exemplo as Políticas Públicas, território, (re)existência e significação. Essa etapa foi realizada a partir da pesquisa bibliográfica exploratória, amparada principalmente na leitura de publicações em formato de artigos e livros, e também em trabalhos acadêmicos. Convém ressaltar que isso possibilitou uma linha de raciocínio que privilegiou a perspectiva teórica do trabalho, bem como base para a execução das análises dos resultados da etapa seguinte.

Ainda nessa etapa, fez-se o levantamento de dados de órgãos governamentais (EMBRAPA, IBGE), referentes a realidade socioeconômicas dos assentamentos analisados, como também dados geográficos desses locais no intuito de se elaborar uma base cartográfica de localização.

A segunda etapa, constituiu no georreferenciamento dos dados geográficos coletados, a fim de se ter ideia da localização municipal das paradas de campo, bem como os municípios presentes em seu entorno. Esses dados foram manipulados no *software ArcGIS 10.3/ESRI* a partir da base de dados de informações geográficas do IBGE. A partir disso, realizou-se o trabalho de campo e subsequente as visitas aos assentamentos para a coleta de informações, relatos e registros fotográficos, no intuito de se fazer uma análise crítica referente ao tema abordado, com relação a realidade dos assentamentos visitados.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da realização do trabalho de campo nos municípios de Brazlândia - DF, Arraias -TO e Correntina -BA, é possível obter maior clareza sobre as políticas públicas criadas para desenvolvimento das áreas de cerrado. Após análises e observações *in loco*, nota-se que os conflitos existentes nestas regiões têm se tornado cada vez mais crescentes e intensos, principalmente devido a disputa por posse dos recursos hídricos e também expansão dos territórios pertencentes a grandes conglomerados do agronegócio.

Sabe-se que, um dos bens mais importantes não apenas para sobrevivência humana, mas também para o desenvolvimento da vida de maneira geral, é a água. Esse bem, tomou proporção de peso de ouro para os produtores inclusos no agro desprezando os pequenos produtores e suas poucas criações, seja de cultivos ou de gado.

Na fugira 3, observa-se a fronteira seletiva do discurso modernista das políticas públicas e os entraves proporcionados pelo tradicional, endêmico e arcaico.

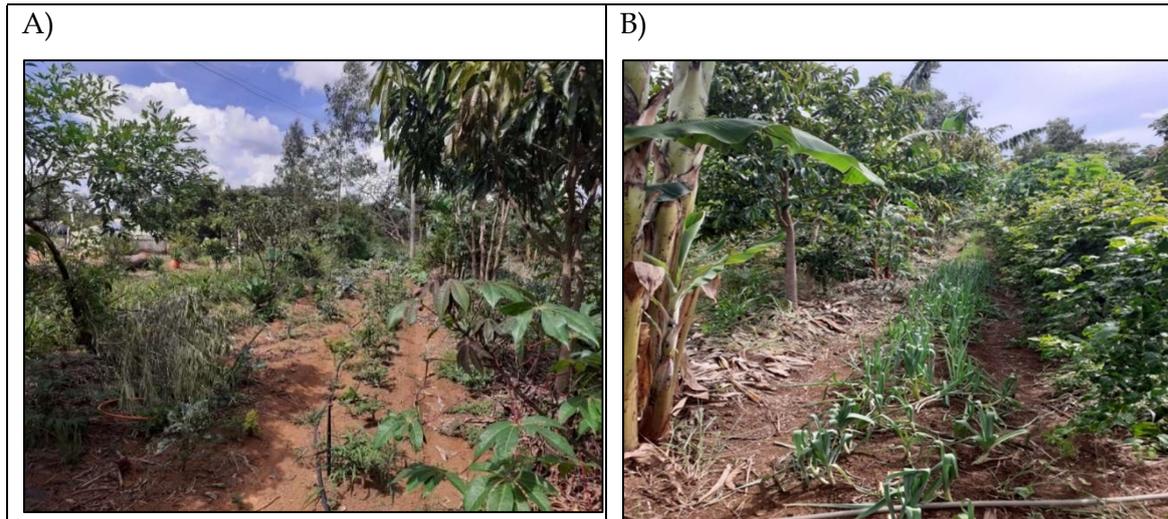
**Figura 3** - Fronteira do desenvolvido e o arcaico

**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores, 2020.

Ao se falar de expansão, faz-se necessário abordar as divisões que a mesma proporciona, nesta imagem percebemos a leitura de ruptura dos tempos e espaços, o arcaico da estrada vicinal com o asfalto do moderno se apresenta num certo conflito. Divisões essas que, na região do oeste baiano tem crescido a números alarmantes e que serão retratados a seguir.

Os camponeses e moradores das comunidades tradicionais que disseminam a agricultura familiar ou a agrofloresta são pressionados a cederem a pressão da lógica capitalista. Os sujeitos diretamente afetados por este processo excludente e perverso constantemente tem seus direitos violados. Comumente, moradores de áreas que estão na rota expansionista do agronegócio são submetidos a omissão por parte do poder público e, em muitos casos, a agressão verbal e física. A maneira em como estas pessoas são perseguidas, desprezadas e excluídas os instiga a resistir e lutar por seus direitos. Exemplo disto foi em nossa primeira parada no Assentamento Canaã no município de Brazlândia- DF, lá encontramos resistência para posse da terra, a disseminação da agrofloresta.

No Assentamento Canaã, observa-se que a espera é companheira das pessoas pelo direito à terra e também se torna uma forma de resistência para que realizem seus objetivos. Em muitos lotes, como é a chama a divisão dentro do assentamento, há grande variedade de cultivos. A forma utilizada para disposição dos cultivos permite que os produtos se desenvolvam com métodos não agressivos ao meio ambiente. Essa forma de intercalar cultivos reproduzida pela agrofloresta permite maior produtividade e uso inteligente da área destinada ao plantio como se apresenta na figura 4.

**Figura 4** - A) Diversidade e espacialização, B) Uso inteligente do solo

Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2020.

Atualmente o Assentamento Canaã possui a CSA que se constitui por um grupo de pessoas que financiam a agrofloresta com um valor mensal de modo a incentivarem as famílias assentadas a permanecerem e cultivarem a terra de maneira orgânica.

Em troca, os financiadores recebem semanalmente uma cesta de alimentos com 12 produtos variados. Esta interação permite que os financiadores visitem os lotes onde há as plantações e interajam com os agricultores. A resistência se configura e personifica dentro do assentamento através do protagonismo feminino. As mulheres ali residentes, em grande maioria, são as líderes da família e dividem com seus maridos a lida de todo o ciclo do preparo, plantio e cultivo dos alimentos que produzem.

Para a próxima parada de campo atravessa-se Campos Belos de Goiás, uma cidade acolhedora e instigante. Devido sua localização na divisa de Goiás e Tocantins nos permitiu visitar a Escola Estadual Agrícola David Aires Franca fundada em 1988 no município de Arraias - TO. Em regime de internato, a escola recebe cerca de 150 alunos ao ano ofertando o ensino médio e atividades extra curriculares e profissionalizantes.

A escola é um exemplo de ressignificação e resistência não só para os alunos, mas também para os funcionários. Ela recebe cerca de 80% de alunos vindos de área rural e comunidades tradicionais de quatro estados e contempla aproximadamente 19 municípios circunvizinhos. As informações fornecidas pelos diretores da instituição e dos professores sobre a realidade dos alunos é sem dúvida emocionante.

Devido a escola receber o alunos de comunidades quilombolas e de áreas rurais, os mesmos possuem certas dificuldades quanto ao ensino, mas não desistem de tentar aprender. Os elementos narrativos presentes nas conversas nos mostram que os valores culturais e as vivências dos alunos se fazem presentes. Na escola agrícola a

vivência de e experiência de mundo que os alunos possuem tornam-se companhias constantes nas aulas.

A leitura de mundo aí, se configura como Callai (2005) aborda que é necessário primeiro conhecer o lugar para conhecer o mundo. O mundo do campesinato e das lutas enfrentadas por eles são parte da grade curricular, pois a escola possui atividades extra curricular que contemplam essa temática.

Com os aprendizados adquiridos na escola agrícola os alunos retornam para suas moradias e disseminam novas técnicas promovendo o aumento da produtividade de alimentos, o que lhes gera renda financeira. Ocorre também em muitas ocasiões que, a maioria dos alunos que passaram pela escola agrícola fazem curso superior e depois retornam para suas comunidades com a finalidade de contribuir com sua formação acadêmica para os que ali ficaram.

A luta destes alunos e também dos professores para uma escola mais bem aparelhada e com maior atenção por parte do Estado se estende desde sua criação em 1988. O Estado se apresenta como omissos no que se refere a atender as necessidades básicas dos alunos ali inseridos.

Mas, há de se ressaltar que ocorrem movimentos que contribuem positivamente para esta resistência da escola agrícola. Universidades como a Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UNB) e Federal do Tocantins (UFT) auxiliam e desenvolvem projetos para a educação no campo.

Mediante a esta situação pode-se perceber que os conflitos existentes é a de permanência dos alunos e a escola funcionando com as verbas e atenção do governo. Há, nesta escola, alunos que se deslocam mais de 100 km para ficarem por meses e meses longe de suas famílias para terem acesso a uma educação de qualidade. Durante as observações feitas é notório a luta e resistência em mantê-la funcionando por e para eles.

Diversas são as formas de resistências até aqui demonstradas, mas, no que se refere ao território ela se torna em grande maioria perversa e cruel. No último ponto do trajeto elaborado para o trabalho de campo, a disputa pela posse e permanência na terra se acentua de maneira trágica e violenta.

No centro da disputa pelo domínio territorial para expansão do agronegócio por meio do cultivo de grandes lavouras de soja, a cidade de Correntina na Bahia comporta em seu município, comunidades tradicionais. As políticas públicas criadas para o desenvolvimento do Cerrado se acentuam e tornam-se palpáveis e visíveis. As grandes glebas desse bioma, chamadas pelos moradores locais de “gerais” tem servido de áreas para embates entre os moradores e os agricultores.

As narrativas destas pessoas se configuram como um apelo para que cessem as violações de seus direitos e degradação do meio ambiente. Nesta região, há forte evidência e relatos que as disputam se destinam pela posse não apenas das áreas ocupadas pelas comunidades tradicionais compostas em grande maioria por quilombolas, mas também pelo domínio de recursos hídricos.

É conhecido que o Cerrado comporta grandes rios extensos e caudalosos exemplo do rio Arrojado, com isso as áreas de nascentes se tornaram parte das disputas e conflitos territoriais ao longo do tempo.

Na rota do capital, as comunidades tradicionais são tidas como entraves e obstáculos atrasando o ganho e aumento de rendimentos. Devido a isto, a lógica perversa do capital segrega e expulsa os proprietários legítimos das terras e aprisiona-os em traumas irreversíveis. Nas narrativas ouvidas durante visitas à Comunidade do Brejo Verde e Capão Modesto, relatos se apresentam na forma das violências (física e verbal), separação de famílias, omissão do poder público.

Durante visita à comunidade do Capão Modesto observou-se que, fazendas no entorno apropriam-se de áreas utilizadas pela comunidade, essas correspondentes as localidades para pastoreio do gado, compartilhadas para alocação de seu rebanho por determinados períodos.

Por se tratarem de áreas abertas, ou seja, sem cercas, houve, por meio de processos de grilagem durante a década de 1980 a apropriação de importantes glebas de terras pertencentes aos remanescentes quilombolas da Comunidade do Brejo Verde e do Capão Modesto. Parte desta comunidade se rende a estas fazendas que se apropriaram de suas terras pois as mesmas oferecem trabalho para os jovens da comunidade.

A precarização do trabalho e baixa oferta de empregos na região permite que as grandes fazendas do agro, seduza os jovens moradores das zonas rurais e das comunidades a cederem as suas lógicas capitalista. Ocorre neste momento os conflitos de gerações e familiares pois os jovens trabalhadores se rendem ao salário e os mais velhos que lidaram e lidam com a terra se negam a ceder seus valores e vivências construídos nas terras herdadas. Estas transformações promovem por diversas vezes o rompimento entre os familiares e seus pares.

Fato conhecido e de grande relevância que observamos é de que mesmo com tantos entraves, perseguições e omissões sofridas por estas pessoas o desejo em resistir e permanecer se perpetuam.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Cerrado em vários eixos é visto apenas como uma vasta área para plantio extinguindo suas características naturais por meio de sua rica fitofisionomia além dos povos tradicionais que ali se constituíram. Com o intuito de permanecerem em seus territórios legítimos os povos tradicionais ou, segundo Mendonça e Mesquita (2008) cerradeiros, encontram-se até os dias atuais excluídos das políticas iniciadas em 1960. O território em disputa, cada vez mais atende a lógica expansionista e transformante do capital. Devido a isso, gera e permite a espoliação da terra servindo de alavanca para impulsionar o avanço de processos de grilagem, degradação ambiental e conflitos.

Os conflitos relatados apresentam-se em ordem e escalas distintas, seja pela proteção do meio ambiente e disseminação por novas práticas de cultivo (agroflorestal), ensino de qualidade e disputa pelo território. Fato é que, para cada um destes motivos, há sempre a comunidade que resiste e trazem consigo a esperança de que melhores dias virão. Com isso, fica claro que a romantização iniciada pela criação de políticas públicas desenvolvimentistas é segregacionista e contempla aos que atendem e se rendem a lógica do capital. Faz-se assim a ocorrência do Estado a retornar a estas políticas e, a partir de uma nova leitura da realidade atual, se configurar de modo que contemple a todos os sujeitos envolvidos neste processo sem distinção.

## REFERÊNCIAS

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: uma aventura pela modernidade**. Tradução: Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRANDÃO, C. R. Viver um tempo, habitar um espaço - a visita de um antropólogo à Geografia. In: **"No rancho fundo". Espaços e tempos no mundo rural**. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 15-31.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005 <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: fev. 2020.

EMBRAPA. **Bioma Cerrado**. Disponível em: <https://www.embrapa.br/cerrados/colecao-entomologica/bioma-cerrado>. Acesso em: fev. 2020.

GOTTMAN, J. **La politique des États et leur Géographie**. Paris: Librairie Armand Colin, 1952.

IBASE- INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. **A Ocupação dos Cerrados: uma análise crítica**. [S. l.], 1986.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

MENDONÇA, M. R. **As transformações espaciais no campo e os conflitos pelo acesso a terra e a água: as novas territorialidades do agronegócio em Goiás.** Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/3535/2876>. Acesso em: fev, 2020.

MENDONÇA, M. R. & MESQUITA, H. A. **O agro-hidro-negócios no cerrado goiano: a construção das (re) existências.** Catalão/GO: UFG. (Mimeo) 2008.

PIRES, M. O. **Programas agrícolas na ocupação do Cerrado.** Sociedade e Cultura, v. 3, n. 1 e 2, jan/dez. 2000, p. 111-131.

SHANIN, T. Lições camponesas. In: **Campeinato e territórios em disputa.** 1 ed. São Paulo: Expressão popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

TEIXEIRA, J. C.; HESPANHOL, A. N. **A região Centro-Oeste no contexto das mudanças agrícolas ocorridas no período pós - 1960.** Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nivaldo/Publica%E7%F5esnivaldo/Anteriores%20a%202006/MODERNIZACAO%20AGRICOLA%20-%20CENTRO%20OESTE.PDF>. Acesso em: fev. 2020.

## CAPÍTULO 2

---

### REFLEXÕES SOBRE A DEMOCRACIA E A PRECARIEDADE DA VIDA A PARTIR DE HANS KELSEN E JUDITH BUTLER

*REFLECTIONS ABOUT DEMOCRACY AND THE  
PRECARIETY OF LIFE FROM HANS KELSEN AND  
JUDITH BUTLER*

*Antônio Ismael da Silva Lima<sup>1</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.2

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). <http://lattes.cnpq.br/9430911788615143>. [ismaellimasp@gmail.com](mailto:ismaellimasp@gmail.com)

## RESUMO

Neste artigo, pretendemos discorrer sobre a importância da garantia e efetivação dos direitos fundamentais para todos, como forma de assegurar o pleno exercício da democracia e a redução dos efeitos da precariedade da vida e a sua distribuição de forma mais igualitária, possibilitando as condições sociais e políticas mínimas necessárias para a sobrevivência de cada cidadão. Para tal, estabeleceremos um diálogo entre o filósofo e jurista Hans Kelsen e a filósofa Judith Butler, buscando compreender a ideia de democracia de Kelsen, na obra *A Democracia* (2000), e refletindo acerca das análises de Butler sobre vidas precárias em *Quadro de Guerra* (2015). Assim, objetivamos fazer a defesa dos direitos fundamentais como forma de garantir e fortalecer o próprio Estado Democrático de Direito, sendo aqueles primeiros essenciais para a própria existência deste último.

**Palavras-chave:** Democracia. Vidas precárias. Direitos fundamentais.

## ABSTRACT

In this article, we intend to discuss the importance of guaranteeing and enforcing fundamental rights for all, as a way of ensuring the full exercise of democracy and reducing the effects of the precariousness of life and its distribution in a more equal way, enabling social and economic conditions minimum policies necessary for the survival of each citizen. To this end, we will establish a dialogue between the philosopher and jurist Hans Kelsen and the philosopher Judith Butler, seeking to understand Kelsen's idea of democracy, in the work *A Democracia* (2000), and reflecting on Butler's analysis of precarious lives in the framework of war (2015). Thus, we aim to defend fundamental rights as a way of guaranteeing and strengthening the Democratic Rule of Law itself, the former being essential to the very existence of the latter.

**Keywords:** Democracy. Precarious lives. Fundamental rights.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da compreensão do Estado Democrático de Direito como o responsável pela garantia dos direitos humanos fundamentais aos indivíduos, entendimento base que deve fundamentar todas as políticas públicas do Estado. Para tal, partimos de um breve estudo sobre a concepção de democracia do jurista e filósofo austríaco Hans Kelsen, a partir de sua obra *A Democracia* (2000), mais especificamente da primeira parte sobre a essência e o valor da democracia.

Às reflexões suscitadas pela leitura da obra em questão e outras do mesmo autor, acrescentamos ainda considerações acerca da obra *Quadros de Guerra* (2015), da filósofa

americana Judith Butler, onde a mesma discorre sobre as vidas passíveis de luto a partir da noção de vidas precárias. Esse diálogo que aqui estabeleço entre os dois autores em estudo se dá mediante a compreensão de ambos de que é necessária a promoção de condições básicas para a garantia da vida dos indivíduos no Estado, o que interpreto como os direitos fundamentais de alimentação, moradia, trabalho, saúde, liberdade de expressão etc., que podemos observar em Kelsen como forma necessária para garantir o fortalecimento da democracia e evitar o domínio absoluto da maioria sobre a minoria, e em Butler como mecanismo de promoção da vida e redução da precariedade que ela carrega.

Assim, num primeiro momento, trago à reflexão a percepção kelseniana sobre os conceitos de liberdade e igualdade e a síntese entre estes como expressão própria da democracia, desenvolvendo a discussão sobre outros pontos importantes de sua obra, como o princípio da maioria, a representação, a tolerância e os direitos fundamentais. Num passo seguinte, busco dialogar com Judith Butler e sua perspectiva sobre vidas precárias e a necessidade de criarmos condições sociais e políticas para a redução da precariedade e sua distribuição de forma mais igualitária, uma vez que, segundo Butler, todas as vidas são atravessadas pela precariedade.

## 2 A DEMOCRACIA PARA HANS KELSEN

Queremos dentro da nossa proposta iniciar abordando o pensamento político de Hans Kelsen, considerado um dos maiores juristas do século passado. Muito conhecido por sua contribuição no Direito, a partir de sua Teoria Pura do Direito, o austríaco dedica-se à temática da democracia e estabelece assim um espaço dentro da política. Kelsen faz uma defesa incisiva da democracia num contexto de profundos ataques aos estados democráticos em diversas partes do mundo, e considera a democracia como a forma de governo mais legítima, pontuando a necessidade de defesa e fortalecimento dos seus princípios fundantes: liberdade e igualdade.

Para Kelsen (2000, p. 27), liberdade e igualdade são princípios intrínsecos à ideia de democracia, são “instintos primordiais do ser social”. É próprio da natureza dos indivíduos rebelar-se contra a coerção e a vontade alheia. “Da ideia de que somos – idealmente – iguais, pode-se deduzir que ninguém deve mandar em ninguém”. No entanto, tal compreensão se apresenta com certa exigência negativa e que um novo significado lhe deve ser dado.

Se deve haver sociedade e, mais ainda, Estado, deve haver um regulamento obrigatório das relações dos homens entre si, deve haver um poder. Mas, se devemos ser comandados, queremos sê-lo por nós mesmos. A liberdade natural transforma-se em liberdade social ou política. É politicamente livre aquele que está submetido, sim, à vontade própria e não alheia. (KELSEN, 2000, p. 28).

Aqui, percebemos a mudança no significado do princípio de liberdade, que parte da percepção do estado de natureza ao estado de ordem social, isto é, da ausência absoluta de domínio à autodeterminação política do indivíduo. Temos então a liberdade social, pela qual o cidadão participa da formação da vontade diretiva do Estado, ainda que “representado” por outros. Ele está submetido à ordem normativa por vontade própria e não por uma vontade alheia, transcendente, ou pautada no medo e no temor.

politicamente livre é quem está sujeito a uma ordem jurídica de cuja criação participa. Um indivíduo é livre se o que ele deve fazer segundo a ordem social coincide com o que ele quer fazer. Democracia significa que a vontade representada na ordem jurídica do Estado é idêntica à vontade dos sujeitos. (KELSEN, 2003, p. 406).

Assim, como já dito, ainda que indiretamente, os indivíduos participam da constituição da ordem jurídica. Podemos aqui invocar Norberto Bobbio, em *O futuro da democracia*, apenas para reforçar o que Kelsen já nos diz.

O princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como capacidade de dar leis a si própria, conforme a famosa definição de Rousseau, que deveria ter como consequência a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta e, portanto, a eliminação da tradicional distinção entre governados e governantes sobre a qual fundou-se todo o pensamento político. (BOBBIO, 2006, p. 38).

Por mais paradoxal que possa parecer, Kelsen dirá que os indivíduos só podem ser livres se estiverem sujeitos à ordem social por meio da democracia, garantida a autodeterminação de cada um ao participar da criação dessa ordem social. Deste modo, “o ideal de autodeterminação exige que a ordem social seja criada pela decisão unânime de todos os seus sujeitos e que permaneça em vigor apenas enquanto goza de aprovação de todos” (KELSEN, 2003, p. 408), ou de modo que garanta o grau mínimo possível de imposição de uma decisão à minoria.

Nesse ponto, podemos perceber que a ideia de liberdade busca fundamento na ideia de igualdade, uma vez que essa autodeterminação só será possível dentro de uma ordem em que todos sejam iguais. Reiteramos, portanto, o que dissemos lá no início sobre a ideia de democracia ser a síntese entre liberdade e igualdade, e que Kelsen reforça ao citar Cícero: “*Itaque nulla alia in civitate, nisi in que populi potestas summa est, ullum Domicilium lebertas habet: Qua quidem certe nihil potest essa dulcius et quae, si aequa non est, ne libertas quidem est*”<sup>1</sup>.” (KELSEN, 2000, p. 27-28).

Assim, o conceito de democracia na teoria política de Kelsen pode ser compreendido como o regime político que assegura a participação do povo na constituição de determinada ordem jurídica, havendo entre aqueles que governam e os que são governados um movimento de identificação, o sujeito e o objeto do poder se identificam.

1 Tradução de Kelsen (2000, p. 168): “A liberdade só tem sua sede em um Estado onde o supremo poder pertence ao povo, e não pode existir nada mais doce do que essa liberdade, que não será absolutamente liberdade se não for igual para todos”.

Quanto maior o grau de identificação e de participação direta e/ou indireta do povo, mais forte é a democracia.

Nesse movimento, podemos dizer ainda que a democracia para o nosso jurista se caracteriza também pelo seu caráter dialético-discursivo, onde

a vontade da comunidade numa democracia é sempre criada através da discussão contínua, entre maioria e minoria, através da livre consideração de argumentos a favor e contra certa regulamentação de uma matéria. Essa discussão tem lugar não apenas no parlamento, mas também, e em primeiro lugar em encontros políticos, jornais, livros e outros veículos de opinião. Uma democracia sem opinião pública é uma contradição em termos. (KELSEN, 2003, p. 411-412).

Desse modo, a democracia torna-se um regime político dinâmico, capaz de se adaptar às mudanças decorrentes do processo histórico, estando em permanente estado de transformação e reinvenção, sobretudo em razão do distanciamento existente entre a democracia ideal e a democracia real. É exatamente por esse dinamismo que lhe é próprio a capacidade de adaptação e evolução. É também por esse aspecto dialético-discursivo que se busca garantir o respeito ao princípio da maioria, a partir dos discursos favoráveis e contrários até chegar a um denominador comum, transformando “a tese e a antítese dos interesses políticos numa síntese” (KELSEN, 2000, p.70).

Com isso, garante-se um compromisso entre a maioria e a minoria, não sendo a democracia, portanto, o domínio absoluto daquela sobre esta. Kelsen, inclusive, irá destacar o estabelecimento e garantia de direitos fundamentais como forma de assegurar a participação das minorias nesse processo de constituição de um ordenamento jurídico e de distribuição de poder (KELSEN, 2000, p. 67-70). Numa democracia, a existência da maioria pressupõe a existência da minoria, e o direito de existir daquela implica no direito de existir desta outra. Essa interdependência acontece devido o princípio da igualdade, onde todos são politicamente iguais, cada voto tem o mesmo valor, e o direito da minoria tem a mesma força que o direito da maioria. Para Kelsen (2000, p. 68),

Essa autolimitação significa que o rol dos direitos fundamentais e das liberdades fundamentais se transforma, de instrumento de proteção do indivíduo contra o Estado, em instrumento de proteção da minoria – de um minoria qualificada – contra uma maioria puramente absoluta; significa que as disposições referentes a certos interesses nacionais, religiosos, econômicos ou espirituais só podem ser decididas depois da aprovação de uma maioria qualificada, portanto só se maioria e minoria estiverem de acordo.

É baseado no princípio da tolerância (1998, p. 23) que Kelsen nos aponta que é preciso firmar um compromisso entre maioria e minoria que assegure a resolução dos conflitos que possam surgir, lembrando que a democracia é, por natureza, o lugar do conflito. Contudo, isso “não significa um direito absoluto à tolerância, mas uma tolerância que realiza a liberdade no âmbito do ordenamento jurídico no sentido de

permitir a manifestação pacífica de opiniões” (LISBOA, 2006, p. 86), ainda que tais manifestações sejam evitadas de “intrigas antidemocráticas”, como aquelas que não muito raramente vemos no Brasil pedindo a instituição de um novo AI-5, o fechamento de instituições como o STF e o Congresso e a volta da ditadura. Ainda nesse cenário de manifestações antidemocráticas, deve-se ser tolerante a fim de defender e garantir a liberdade dos indivíduos.

O nosso jurista pontuará a garantia dos direitos fundamentais como essencial para evitar que a democracia seja desvirtuada ou até mesmo destruída pelo poder absoluto da maioria que governa. Assegurar tais direitos implicaria limitar a força da vontade da maioria e promover o exercício da cidadania.

Esta proteção da minoria é a função essencial dos chamados Direitos Fundamentais e liberdades fundamentais, ou direitos do homem e do cidadão, garantidos por todas as modernas constituições das democracias parlamentares. Esses direitos apresentam-se na origem, como uma proteção do indivíduo contra o poder executivo, que, apoiando-se ainda no princípio da monarquia absoluta, tem o direito de ‘no interesse público’, intervir na esfera de liberdade do próprio indivíduo toda vez que a lei não o vete expressamente. (KELSEN, 2000, p. 67).

A proteção e garantia dos direitos fundamentais é, para Kelsen, mecanismo de fortalecimento da democracia tendo a síntese igualdade-liberdade como sua essência. E é a partir desse ponto que estabeleço um diálogo com a filósofa Judith Butler sobre a precariedade da vida num estado dito democrático como o Brasil, mas que não garante o acesso pleno a direitos fundamentais, como moradia e alimentação, a uma numerosa parcela dos seus indivíduos.

### 3 VIDAS PRECÁRIAS EM JUDITH BUTLER

Logo no início da introdução de *Quadros de Guerra* (2015), Judith Butler (p. 12) aponta que uma vida só poderá ser considerada perdida ou lesada sob qualquer aspecto que seja se antes ela for considerada viva, isto é, se for qualificada como vida, ou se estiver de acordo com certos enquadramentos epistemológicos. Esse “ser” vida não está fora da operacionalização do poder, e em meio às operações do poder, essa vida específica ou um conjunto de vidas pode ser considerada precária (BUTLER, 2015, p. 13).

Butler (2015, p. 14) nos provoca:

se queremos ampliar as reivindicações sociais e políticas sobre os direitos à proteção e o exercício do direito à sobrevivência e à prosperidade, temos antes que nos apoiar em uma nova ontologia corporal que implique repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social.

É importante ter essa compreensão, que já pontuamos anteriormente, de que somos parte de um ordenamento jurídico dentro do qual somos interdependentes, esta-

mos sempre nessa entrega a outros, às normas, à ordem sociopolítica. Nesse contexto, promove-se maior precariedade para uns e menor precariedade para outros. Estamos expostos às forças sociais e políticas que asseguram a nossa subsistência e prosperidade (BUTLER, 2015, p. 14-15).

Tais forças estabelecem normas para que uma vida seja reconhecida como vida, e assim possa vir a ser atravessada pela precariedade de forma mais intensa ou menos intensa. Uma questão, então, é posta: como produzir um conjunto de normas mais igualitário que possa promover tal reconhecimento ao maior número de vidas e assim produzir resultados mais democráticos? (BUTLER, 2015, p. 19). Em Kelsen, como já vimos, quanto menor é o grau de insatisfação entre os indivíduos com as decisões tomadas pela maioria, mais forte é o estado democrático de direito. Aqui, já poderíamos pensar essa mesma relação entre quanto menos esse estado é marcado pela precariedade, mais forte é a sua democracia, pois assegura aos seus cidadãos o acesso básico às condições fundamentais de subsistência e prosperidade.

Veremos em Butler (2015, p. 21) que somente as vidas produzidas dentro do enquadramento normativo são reconhecidas como vidas, fora dele não o são: “está vivo, mas não é vida”. Estes são mais profundamente afetados pela precariedade. Butler dirá que “deveria haver uma maneira mais inclusiva e igualitária de reconhecer a precariedade, e que isso deveria tomar forma como políticas sociais concretas no que diz respeito a questões como habitação, trabalho, alimentação, assistência médica e estatuto jurídico” (2015, p. 27-28). Isto é, a garantia de direitos fundamentais, pressuposto basilar da democracia kelseniana.

Como posto já em nossa discussão, há uma interdependência entre a existência da maioria e a existência da minoria e que acontece devido o princípio da igualdade, onde todos são politicamente iguais. Ora, a filósofa americana reforçará essa interdependência ao dizer que

A precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro. Isso implica estarmos expostos não somente àqueles que conhecemos, mas também àqueles que não conhecemos, isto é, dependemos das pessoas que conhecemos, das que conhecemos superficialmente e das que desconhecemos totalmente. Reciprocamente, isso significa que nos são impingidas a exposição e a dependência dos outros, que, em sua maioria, permanecem anônimos. Essas não são necessariamente relações de amor ou sequer de cuidado, mas constituem obrigações para com os outros, cuja maioria não conhecemos nem sabemos que nome têm, e que podem ou não ter traços de familiaridade com um sentido estabelecido de quem somos “nós”. Falando na linguagem comum, poderíamos dizer que “nós” temos essas obrigações para com os “outros” e que presumimos que sabemos quem somos “nós” nesse caso. (BUTLER, 2015, p. 28-29).

A partir disso, reafirmarmos a importância do estabelecimento e garantia de direitos fundamentais como forma de assegurar à minoria participação no processo

constituente de uma ordem jurídica e na distribuição do poder, uma vez que afirmar a precariedade da vida significa dizer que esta vida pode ser perdida e requer a garantia mínima de condições sociais e econômicas para ser mantida como uma vida (BUTLER, 2015, p. 28). Firmar o compromisso entre maioria e minoria para a garantia da manutenção e cuidado da vida dos indivíduos, como já dito, é pressuposto basilar da democracia. Afinal,

Não há vida sem as condições de vida que sustentam, de modo variável, a vida, e essas condições são predominantemente sociais, estabelecendo não a ontologia distinta da pessoa, mas a interdependência das pessoas, envolvendo relações sociais reproduzíveis e mantenedoras, assim como relações com o meio ambiente e com formas não humanas de vida, consideradas amplamente. (BUTLER, 2015, p. 34).

É a partir desse compromisso firmado entre maioria e minoria que asseguramos tais condições de vida que sustentam e protegem a vida. “A vida exige apoio e condições possibilitadoras para poder ser uma vida vivível” (BUTLER, 2015, p. 36). Com isso, insistimos na defesa de oferecer e garantir as condições básicas para a redução da precariedade de modo igualitário: “alimentação, abrigo, trabalho, cuidados médicos, educação, direito de ir e vir e direito de expressão, proteção contra os maus-tratos e a opressão” (BUTLER, 2015, p. 37). Essa obrigação

surge do fato de que somos, por assim dizer, seres sociais desde o começo, dependentes do que está fora de nós, dos outros, de instituições e de ambientes sustentados e sustentáveis, razão pela qual somos, nesse sentido, precários. Para sustentar a vida como sustentável é necessário proporcionar essas condições e batalhar por sua renovação e seu fortalecimento. Onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida. (BUTLER, 2015, p. 38).

Ora, diante do que foi exposto até aqui, reforçamos a consciência necessária que devemos ter para o fortalecimento da democracia a partir da garantia de direitos fundamentais a todos os indivíduos, de modo a coibir o poder absoluto de uns sobre os outros e assegurar as condições básicas para sua subsistência.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos neste trabalho a concepção kelseniana da democracia representativa moderna, colocando o fenômeno democrático em oposição à autocracia moderna, o totalitarismo, de esquerda e de direita, onde podemos citar como exemplos do último século o bolchevismo soviético, o fascismo italiano e o nacionalismo-socialista alemão (nazismo). No fenômeno democrático, observamos o relativismo filosófico, enquanto na autocracia baseia-se no absolutismo filosófico, com isso, o autor sugere a ampliação e fortalecimento dos elementos democráticos, a fim de avançar na efetivação e ampliação da participação dos cidadãos na elaboração das leis.

Vimos a estreita relação entre os princípios de liberdade e igualdade que devem fundamentar toda e qualquer experiência democrática, e a partir dos desdobramentos feitos chegamos ao princípio da tolerância como necessário para conseguirmos firmar um compromisso entre maioria e minoria que assegure a resolução dos conflitos e a liberdade no âmbito do ordenamento jurídico. Nesse compromisso, a fim de inviabilizar o domínio absoluto da maioria sobre a minoria, Kelsen defenderá o estabelecimento e garantia de direitos fundamentais como forma de assegurar a participação das minorias nesse processo de constituição de um ordenamento jurídico e de distribuição de poder.

É a partir daí que nos deparamos com a filosofia de Judith Butler sobre a precariedade da vida e a necessidade de criarmos as condições básicas necessárias para amenizar os efeitos dessa precariedade, o que aqui relaciono com a promoção dos direitos fundamentais que Kelsen defende, exatamente como forma de garantir a participação de todos nesse processo de criação de uma ordem social. Na obra *Quadros de Guerra*, Butler discorre justamente sobre as vidas não passíveis de luto em razão de sequer serem reconhecidas como vidas, de tão precárias que são.

Tais reflexões são comprovadas a partir dos inúmeros contextos de profunda precarização das vidas seja pela negação de direitos fundamentais, a precarização dos serviços públicos e sem a garantia e promoção das condições mínimas de sobrevivência, seja pela própria supressão das liberdades individuais.

Assim, talvez, possamos afirmar que a democracia kelseniana não se realizou, da mesma forma como ainda é desigual a distribuição da precariedade, estando o poder concentrado nas mãos de poucos, e ficando uma parcela considerável fora da constituição do ordenamento jurídico e da democratização desse poder, criando-se assim, na verdade, um estado de exceção temporário, ou a experiência de uma democracia de baixa intensidade, isto é, que ainda não abarca a todos com a garantia e efetivação dos direitos fundamentais e das condições essenciais para a promoção da vida.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?**. Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

KELSEN, Hans. **A democracia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti, Jefferson Luiz Camargo, Marcelo Brandão Cipolla e Vera Barkow. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KELSEN, Hans. **Teoria geral do direito e do estado**. Tradução de João Batista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KELSEN, Hans. **O que é justiça**. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LISBOA, Marcelo. **O conceito de democracia em Hans Kelsen**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

## CAPÍTULO 3

---

### **HIERARQUIA, DISCIPLINA E CONFLITOS: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE PARA A POLÍCIA MILITAR DO MARANHÃO**

*HIERARCHY, DISCIPLINE AND CONFLICTS: IN  
SEARCH OF AN IDENTITY FOR THE MILITARY  
POLICE OF MARANHÃO*

*Paulo Henrique Matos de Jesus<sup>1</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.3

---

<sup>1</sup> Pesquisador em aparatos de policiamento, representações sobre o crime e segurança pública; Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão/PPGHis- UFMA; Integrante do Grupo de Pesquisa em Poderes, Instituições, Mundos do Trabalho e Ideias Políticas/UFMA. Endereço eletrônico: pauloesquizo@gmail.com

## RESUMO

**D**urante a ditadura civil-militar (1964-1985) as corporações militares estaduais eram controladas pelo Exército. Apesar da democratização do país, a Constituição de 1988 preservou o atrelamento entre essas instituições, tornando a Polícia e o Corpo de Bombeiros Militar forças auxiliares e reservas do Exército. Portanto, o presente artigo se propõe a discutir alguns aspectos fundantes do que Monjardet (MONJARDET, 2012, p. 152) chama de “cultura profissional” e Diógenes (DIÓGENES, 2011, p. 99, grifo nosso) chama de “*ethos policial militar*”. Nesse sentido, a pesquisa se localiza na dimensão de uma reflexão historiográfica chamada História do Tempo Presente. Sendo assim, entende-se que a utilização dos recursos metodológicos da História Oral privilegia a experiência do indivíduo no processo de entendimento dos episódios sociais de ocorrência recentes, o que a torna peça fundamental para a construção de pressupostos na sedimentação de análises históricas que exercem papel relevante na relação entre memória e história. Para sua realização fez-se a coleta de diversos relatos orais produzidos por militares estaduais do Maranhão; além da revisão bibliográfica e fontes midiáticas.

**Palavras-chave:** Ethos policial militar. Militares estaduais. Polícia Militar. História Oral. Cultura profissional.

## ABSTRACT

During the civil-military dictatorship (1964-1985), state military corporations were controlled by the army. Despite the democratization of the country, the 1988 Constitution preserved the link between these institutions, making the Police and the Military Fire Brigade auxiliary forces and reserves of the Army. Therefore, this article proposes to discuss some fundamental aspects of what Monjardet (MONJARDET, 2012, p. 152) calls “professional culture” and Diógenes (DIÓGENES, 2011, p. 99, emphasis added) calls “military police ethos”. In this sense, the research is located in the dimension of a historiographical reflection called History of the Present Time. Therefore, it is understood that the use of the methodological resources of Oral History privileges the experience of the individual in the process of understanding recent social episodes, being thus, a fundamental piece for the construction of assumptions in the sedimentation of historical analyzes that play a relevant role in the relationship between memory and history. For its realization, several oral reports were produced by state military personnel from Maranhão; in addition to bibliographic review and media sources.

**Keywords:** Ethos military police. State military. Military police. Oral History. Professional culture.

## 1 NOÇÕES PRELIMINARES

Durante a ditadura civil-militar (1964-1985) as corporações militares estaduais eram controladas pelo Exército. Apesar da democratização do país, a Constituição de 1988 preservou o atrelamento entre essas instituições, tornando a Polícia e o Corpo de Bombeiros Militar forças auxiliares e reservas do Exército. Conforme Artigo 144, § 6º, da Constituição Federal: “As polícias militares e corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do Exército, subordinam-se, juntamente com as polícias civis, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios” (BRASIL, 2016, p. 89). A compreensão da Polícia Militar do Maranhão, enquanto um campo de (re) produção de poder e saber e de intensas disputas políticas, requer também e necessariamente a compreensão do que venha a ser um militar estadual, ou seja, exige uma reflexão sobre a existência de um possível “*ethos policial militar*” (DIÓGENES, 2011, p. 99, grifo nosso), possivelmente constituído a partir do atrelamento da Polícia e do Corpo de Bombeiro Militar ao Exército, mas não se esgota na dimensão jurídico-institucional. Ao contrário. Ambos, por princípio, recebem treinamento e desfrutam de uma forte postura militarizada oriunda do Exército, cujos preceitos são calcados em valores que conduzem os membros dos seus quadros a crerem em sua superioridade em comparação aos demais cidadãos. Na academia de polícia e bombeiro militar se aprende e apreende a ideia de corporação ou “*ethos policial militar*” (DIÓGENES, 2011, p. 99, grifo nosso) cuja construção se dá a partir da valorização da coletividade em detrimento da individualidade com nítida intenção de dar ao militarismo um sentido de ordem e sincronicidade (CASTRO, 1990).

Entretanto, apesar da narrativa institucional e social nutrir a concepção de ordem e austeridade dos militares em comparação aos demais cidadãos, a prática, por diversas vezes, demonstra algo completamente contrário a essa afirmação. As experiências cotidianas e rotineiras acabam contradizendo o próprio sentido dos valores éticos e morais preconizados pelo militarismo, sendo rotineiros os casos de desvios de conduta praticados por integrantes das instituições policiais-bombeiros militares. Ao mesmo tempo, nota-se que os mesmos valores hierarquizados preconizados na relação militar-civil também fundamentam as relações entre militares de alta patente (oficiais) e militares de baixa patente (praças). Isto fica claro quando é observado o exercício da autoridade dos oficiais em relação aos seus subordinados cuja sujeição ao poder hierárquico o impede de agir de maneira autônoma e sem direito de expor o que pensa (SILVA NETO, 1995).

O RDE (Regulamento Militar do Exército) vem por vezes sendo objeto de contestação por parte dos policiais e bombeiros militares, especialmente as praças, que o consideram um documento autoritário ao qual os oficiais sempre recorrem para impor

sua autoridade de forma abusiva. As normas, restrições, posturas e punições impostas por esse regulamento controlam os militares, não apenas dentro da instituição, bem como em sua vida pessoal. Todavia, não são raros os usos desproporcionais do RDE feitos por praças de maior graduação contra os menos graduados. Dessa maneira, uma das hipóteses investigadas por esse artigo foi a de que a formação dos policiais e bombeiros militares enquanto uma categoria profissional particular se processa a partir das próprias relações cotidianas e o “*ethos*” é resultado das suas experiências ao longo do processo de formação na academia militar, da convivência mútua, idiossincrasia e dinâmica particular.

Este artigo se localiza na dimensão de uma reflexão historiográfica chamada História do Tempo Presente, nesse sentido, entende-se que a utilização dos recursos metodológicos da História Oral privilegia a experiência do indivíduo no processo de entendimento dos episódios sociais de ocorrência recentes, sendo assim peça fundamental para a construção de pressupostos na sedimentação de análises históricas que exercem papel relevante na relação entre memória e história. Entretanto, a memória individual ganha razão de ser em história oral quando entrelaçada ao conjunto social das outras memórias, ou seja, da memória coletiva. Para sua realização fez-se a coleta de diversos relatos orais produzidos por militares estaduais do Maranhão; além da revisão bibliográfica e fontes midiáticas.

Compreende-se que a função do historiador ao utilizar os recursos metodológicos da História Oral é problematizar a visão de mundo que norteia a narrativa oral, mas isso não o impede de tecer suas próprias reflexões críticas – quando necessário – sobre tais memórias (RIOUX, 1999, p. 49). Portanto, ao realizar o trabalho de investigação dos relatos orais, foi observado atentamente tanto o dito quanto o não dito, visto que o silêncio também fala e que as pausas, reflexões, contemplações dizem tanto quanto as falas exacerbadas, entusiasmadas, contundentes.

A escolha dos militares estaduais entrevistados atendeu a um critério: a disposição de falar. Visto que, por serem de uma instituição extremamente fechada e conservadora, os militares temiam sofrer represálias. Por essa razão, foi extremamente difícil convencer os policiais e bombeiros militares a concederem as entrevistas que serviram de base essencial para o presente trabalho. Foram realizadas entrevistas com militares estaduais de diversas patentes. É importante informar que a maioria dos entrevistados aceitou gravar entrevistas e assinou o termo de consentimento para que elas fossem usadas no texto, mas exigiram que elas não fossem transcritas e anexadas ao corpo do texto e que as gravações fossem destruídas após a conclusão do trabalho. Além disso, as entrevistas foram realizadas tanto de forma presencial, quanto através de áudios gravados por meio do aplicativo Whatsapp. Portanto, os verdadeiros nomes, postos,

patentes, corporação, batalhão, foram mantidos no anonimato e optou-se pelo uso do nome de pássaros como forma de evitar qualquer possibilidade de identificação deles.

## 2 ENTRE DISCIPLINA, HIERARQUIA E CONFLITOS: EM BUSCA DE UM ETHOS

A título de breve introdução deste item é necessário apontar a importância da análise da “cultura profissional” (MONJARDET, 2012, p. 152) para qualquer estudo sobre a polícia e seus integrantes. Dominique Monjardet (2012, p. 162) afirma que a ausência dessa análise corresponderia a uma lacuna na pesquisa e poderia ocorrer que:

[...] no processo de interpretação de seus dados, o pesquisador se encontrasse confrontado com a necessária consideração de uma ‘variável’ imprevista, ou subestimada no protocolo de pesquisa, que por conseguinte convém designar-se sob o termo ‘cultura profissional’, e à qual será referido, como princípio explicativo das condutas, o que parece escapar à lógica organizacional (MONJARDET, 2012, p. 162).

Conforme o artigo 2º, § 1º da LEI Nº 6.513, de 30 de novembro de 1995, os policiais e bombeiros militares são servidores públicos militares estaduais, também chamados militares estaduais (MARANHÃO, 1995), subordinados aos Governadores dos Estados, sendo exclusividade da União definir como, quando e sob quais condições serão requisitados para atuar como forças auxiliares do Exército, definindo também como a tropa será organizada e o tipo de armamento a ser utilizado.

Além da formação e da postura militarizada, os militares estaduais também estão submetidos aos princípios da hierarquia e disciplina oriundos do Exército, definidos pelo Regulamento Disciplinar do Exército (RDE) e que fundamentam todas as suas ações institucionais. No caso específico da Polícia e do Corpo de Bombeiros Militares do Maranhão, os princípios anteriormente citados estão definidos na Lei Nº 6.513 de 30 de novembro de 1995, que dispõe sobre o Estatuto dos Policiais-Militares da Polícia Militar do Maranhão. O Art. 17 do referido estatuto trata a hierarquia como uma cadeia de poder existente dentro da Polícia (e do Corpo de Bombeiros Militar) que deve ser seguida tanto por aqueles que estão na ativa quanto os inativos<sup>1</sup>. A disciplina, por sua vez, consiste no rigoroso respeito a todos os institutos que norteiam a instituição policial-militar e que é essencial para o bom funcionamento da própria instituição (MARANHÃO, 1995).

Nesse sentido, é notório que a obediência atinge todos os níveis da cadeia hierárquica dentro da Polícia e do Corpo de Bombeiros Militar. As determinações impostas pelo superior hierárquico devem ser imediatamente obedecidas, mesmo que não estejam relacionadas à atividade policial. Entretanto, costumeiramente tais relações hierárquicas se confundem com agressividade e autoritarismo, extrapolando os limites

<sup>1</sup> Ativos são aqueles que desempenham suas atividades profissionais militares normalmente. Inativos são os que estão na reserva remunerada (sem desempenhar atividades profissionais militares, mas sujeitos à convocação) e os reformados, também chamados aposentados, que não podem mais ser convocados.

dos quartéis. Desse modo, a hierarquia, que deveria ser vista como característica da harmonia, correção e um diferencial positivo das instituições policiais militares, torna-se, para muitos, objeto de subjugação e até de humilhação que se expande para a vida familiar dos militares estaduais<sup>2</sup>.

O militar estadual da Polícia Militar do Maranhão, Curió, que entrou na Polícia Militar do Maranhão nos anos 80 e ainda hoje, apesar de reformado, é ativista do “*movimento classista dos policiais*” (como ele mesmo gosta de chamar), avalia as consequências dos exageros do princípio da hierarquia para a vida pessoal e para a saúde dos policiais militares:

A questão humana [...] é muito deficitária dentro da Polícia [...]. A Polícia não investe em relações humanas. Ela forma o policial pra ser policial, pra prender, pra ser aquele cara duro, insensível. Ela não prepara humanamente. Ele é duro entre eles mesmos, na família [...]. Nós somos péssimos pais de família. Eu conheci pessoas – vários e vários – que são péssimos pais porque ele traz isso aí pra dentro do seio familiar. O policial militar se torna um péssimo pai porque ele traz essa hierarquia pra casa. Essa hierarquia ele vai querer impor pro filho, pra esposa. Então, ele começa a ter um péssimo relacionamento [...]. Então, ele começa a depressão, começa a ser excluído [...]. Essa convivência familiar, essa rejeição, provoca a depressão e o suicídio. Tem muito depressivo na Polícia Militar [...]. A Polícia Militar tem vergonha dos seus dados [...]. Eles só passam aquilo que é de interesse do governo. Independente da ideologia (CURIÓ, 2019).

O militar estadual da Polícia Militar do Maranhão, Agapornis corrobora a fala do Curió sobre os danos que o autoritarismo existente dentro da Polícia Militar do Maranhão causa aos policiais militares:

Soma com isso o alcoolismo e o vício em entorpecentes. A gente tem alto índice na Polícia Militar do Maranhão de policiais viciados em entorpecentes [...]. É difícil encontrar um policial militar que está há mais de vinte anos no mesmo casamento, porque o *cara* chega às vezes tão estressado em casa do serviço que ele quer descontinuar em casa o estresse. Ele reproduz esse autoritarismo dentro de casa. Eu cheguei um tempo a fazer tratamento, porque eu *tava* chegando em casa achando que...eu *tava* falando em casa como se eu *tivesse* falando com um *vagabundo* ‘ei, vai fazer isso agora!’. Eu não conseguia tirar a farda. Tirava do corpo, mas não da cabeça. Eu não conseguia me despir de ser policial (AGAPORNIS, 2019).

A situação descrita acima se repete nas polícias militares do país inteiro. O Brasil possui algo em torno de 425 mil policiais militares e deste total, no ano 2018, 82 cometeram suicídio, representando uma taxa de 0,2 suicídios por 1.000 policiais. Em comparação com o ano de 2017, quando o número de suicídios de policiais militares foi de 53, houve um aumento de 43,2%. O mesmo anuário reforça a tese de que a formação fortemente militarizada dos policiais militares, com suas normas rigorosas de disciplina e alto grau de hierarquização, além do descaso do Estado, contribui para a

2 Mesmo compreendendo que policiais e bombeiros militares estão submetidos ao mesmo regulamento e normas gerais, ficou claro ao longo da pesquisa que o comportamento dos policiais militares apresenta nuances mais autoritárias e violentas que os bombeiros militares. Dessa forma, sem colocar bombeiros militares como coadjuvantes ou secundários, por vezes este trabalho fez análises mais detidas da Polícia Militar.

degradação da saúde mental desses agentes de segurança pública (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019).

Para realização desta pesquisa houve a solicitação, via Lei de Acesso à Informação<sup>3</sup>, dos dados referentes ao número de policiais militares afastados por transtornos mentais. Entretanto, apesar das insistentes solicitações o que a Polícia Militar do Maranhão forneceu foi uma lista com nomes de policiais desertores. Apesar da negativa da Polícia Militar do Maranhão em fornecer os dados solicitados por essa pesquisa para a compreensão da saúde mental dos policiais militares, foi possível observar nas entrevistas que além de transtornos mentais, uso de álcool, entorpecentes e desagregação familiar (AGAPORNIS, 2019), eles adquirem outras enfermidades em virtude do estresse e das pressões sofridas dentro e fora dos quartéis, mas não buscam ajuda especializada tanto pelo preconceito ou discriminação por parte dos colegas quanto por medo de serem afastados de suas funções e perderem parte de seus benefícios financeiros, conforme afirma o policial militar Agapornis:

Qualquer centavo faz diferença pro policial militar. Se é igual *pros* outros trabalhadores eu não sei, mas, o militar, ele sente muito. Nossa legislação diz que quando você está afastado *pra* tratamento de saúde você perde algumas vantagens no seu contracheque. O soldado é algo em torno de 10% do seu salário, que é o auxílio-transporte, auxílio-alimentação e auxílio-localidade especial. Dá quase quatrocentos e tantos reais. E isso é de todas as patentes. Por isso, o policial vai trabalhar doente, hipertenso, diabético, porque ele não quer se afastar. Porque se ele se afastar, vai faltar dinheiro dentro de casa, falta comida (AGAPORNIS, 2019).

As análises acima são reveladores do comportamento recorrente dos policiais militares. Este comportamento foi apresentado pelo personagem fictício, “Capitão Nascimento”, observado pelo filme “*Tropa de Elite*”<sup>4</sup> comercializado em 2007, cujo conteúdo, embora ficcional, gerou intenso debate e dividiu opiniões em diversos segmentos sociais. Para uma parte da sociedade brasileira o filme se apresenta como uma apologia às práticas violentas e por vezes ilegais, utilizadas principalmente pela Polícia militar no combate à criminalidade, utilizando técnicas hollywoodianas (tomadas rápidas, trilha sonora empolgante e cenas de ação e violência) como estratégia para impedir, por parte do público, uma análise mais crítica da problemática apresentada pelo filme. Isto acaba por reforçar nos segmentos mais conservadores da sociedade brasileira o apoio a estas práticas e a ideia equivocada de que não importam os meios utilizados para combater a criminalidade, mas os fins alcançados.

Por outro lado, há aqueles que se detiveram no fato de que o filme aborda até de forma bastante explícita diversas questões que são constantemente objeto de crítica pelos mais variados especialistas em segurança pública: corrupção, violência, despre-

3 O acesso a informações públicas por parte dos cidadãos está contemplado na Lei Federal Nº 12.527 de 18 de novembro de 2011 e na Lei Estadual Nº 10.217 de 23 de março de 2015.

4 No filme, o “Capitão Nascimento” é um militar estadual do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE) da Polícia Militar do Rio de Janeiro (PMERJ) que na iminência do nascimento do seu filho decide deixar o BOPE, mas antes precisa encontrar um substituto para ele.

paro, a dificuldade em ser um policial honesto em meio a tanta corrupção e a formação militarizada que incute no militar estadual a ideia de que ele vive em uma guerra e por isso deve estar em constante alerta e prontidão, pois, a sociedade em geral é sua inimiga e o vê como inimigo. A cena que se assemelha ao relato do militar estadual Curió se dá quando em dado momento do filme o “Capitão Nascimento” chega a sua residência frustrado pela morte do substituto que ele havia escolhido e em meio a uma pequena discussão ele tem um ataque de fúria com a esposa, parte para a agressão física e verbal contra ela praticamente acusando-a de ser responsável pelo que havia acontecido:

Você não abre não abre mais a boca *pra* falar do meu trabalho nessa casa!! [...] Quem manda nessa *porra* aqui sou eu e você não vai mais abrir a boca *pra* falar do meu batalhão aqui nessa casa!! Você tá entendendo!?!? Você entendeu!?!? Quem manda nessa *porra* aqui sou eu!! (TROPA..., 2007).

Partindo dos relatos dos Policiais militares Curió, Agapornis e da cena do filme “*Tropa de Elite*”, é possível perceber que, além da hierarquia e disciplina, existem entre os policiais militares algumas características inerentes à sua profissão. Por isso, é necessário realizar os seguintes questionamentos: como se constitui esse comportamento? Em que constructos ele se sustenta? Buscando respostas para essas indagações será feito um balanço de algumas perspectivas analíticas sobre o comportamento do policial militar e suas implicações na relação da Polícia Militar com a sociedade, mas que ao mesmo tempo justifiquem as razões pelas quais é defendida nesse artigo a utilização da terminologia, segundo José Lenho Diógenes (2011, p. 99, grifo nosso), “*ethos policial militar*”, para definir os comportamentos: gestos, modos de agir, modos de falar e se relacionar, interpretações da realidade que os cerca, imagens projetadas sobre sociedade, de si mesmo e como querem ser vistos por esta mesma sociedade, característicos das polícias militares brasileiras em geral – e em especial a do Maranhão – no âmbito do desempenho de suas funções profissionais públicas e na vida privada, compreendendo tal decisão como necessária para diferenciar a Polícia Militar da Polícia Civil e do Exército.

Os comportamentos citados anteriormente como características do “*ethos policial militar*” podem ser percebidos no trecho a seguir da entrevista concedida pelo militar estadual Agapornis:

A gente vive constantemente em estado de alerta. O policial militar ele é ensinado, ou seja, doutrinado de que ele 24 horas é policial militar, então ele tem que *tá* sempre preparado *pra* combater o inimigo. O inimigo tá em qualquer lugar. Não tem cor. Mas, tem vestimenta, classe social e mora em determinados bairros. A Polícia Militar é uma estrutura preparada *pra* trabalhar, reprimir classes que estão abaixo dela, assim vamos dizer. Você não vê um policial dando uma batida em um condomínio de luxo (AGAPORNIS, 2019).

É importante destacar que mesmo em condições diferentes<sup>5</sup> as falas dos policiais militares Curió e Agapornis, apresentadas anteriormente, de certa maneira, coadunaram e deixaram transparecer uma memória e um sentimento de que embora haja comportamentos que padronizam e dão sentido ao ser militar estadual, isso não impediu que eles percebessem seu trabalho, as normas às quais estavam submetidos e os abusos dessas normas, de forma crítica e muitas vezes aproveitassem as entrevistas para extravasar suas insatisfações, aproveitando o anonimato e a confidencialidade para expor pontos de vista pessoais que só são externados em família ou com seus iguais mais próximos dentro da Polícia Militar. A observação mais atenta da rotina da Polícia Militar e seus integrantes permite perceber a existência de comportamentos que representam os interesses da coletividade e, dessa maneira, os policiais militares acabam por desenvolver prerrogativas e práticas próprias que se fortalecem na convivência diária entre eles, compondo e reificando sua “cultura profissional” (MONJARDET, 2012, p. 152).

Lançando um olhar a respeito da influência do “*ethos militar*” – típico do Exército – sobre o comportamento e a atuação da Polícia Militar, Kant de Lima (2003) observa que essa influência é incompatível com as exigências impostas pela ordem democrática e pelos princípios básicos das liberdades individuais dos cidadãos e coletivas da sociedade, bem como estimula formas repressivas de preservação da ordem pública. Portanto, tal incompatibilidade se manifesta a partir do momento em que a função de mediadora dos antagonismos coletivos, que deveria ser desempenhada pela Polícia Militar, se confronta com sua formação militar, baseada na destruição do inimigo.

Em seu artigo intitulado “*Por uma Sociologia da Força Pública: considerações sobre a força policial e militar*”, Jean-Paul Brodeur (2004) também discorre sobre o *ethos*, porém, tomando como base a ideia segundo a qual o *ethos* da Polícia Militar que ele chama de “militarizada” é um meio termo entre o “*ethos militar*” e “*ethos policial*”. Ao longo de todo o artigo Brodeur utiliza a denominação “polícia militarizada” para identificar o modelo híbrido de polícia surgido a partir da interação entre o militarismo por excelência – do Exército – e a Polícia Civil (BRODEUR, 2004).

Para Brodeur a Polícia Civil ou desmilitarizada desfruta do direito exclusivo sobre o uso da força, o que lhe favorece no enfretamento daqueles contra os quais ela fará uso dessa mesma força, e por isso a necessidade do seu uso moderado. Portanto, para Brodeur o “*ethos policial*” é do uso mínimo da força, embora vez por outra ser subvertido por episódios de uso desproporcional da violência e nesse sentido extrapolando os limites da legitimidade e da própria legalidade (BRODEUR, 2004).

5 O Curió é inativo, e o Agapornis é ativo.

Por outro lado, o Exército, cujo *ethos* é visto por Brodeur como verdadeiramente militar, é de uso máximo da força porque seu propósito é a eliminação total do inimigo como única possibilidade de obter vitória total sobre ele. Na fronteira e como resultado da mistura entre o “*ethos policial*” (utilização de força mínima) e o “*ethos militar*” (utilização da força máxima) se situa um *ethos* intermediário ou mestiço que ao mesmo tempo internaliza o “*ethos militar*” e atua com o dever de usar moderadamente a força como dita o “*ethos policial*”. Portanto, é nessa condição limítrofe e às vezes conflitante que se encontra a Polícia Militar, cujo *ethos* se inclina muito mais comumente em direção ao “*ethos militar*” e isto é claramente perceptível quando em ocasiões não raras ela utiliza de maneira desmedida os aparatos policiais, ultrapassando os limites do uso moderado da força e utilizando não apenas a narrativa da guerra, típica do “*ethos militar*”, mas também as estratégias de extermínio e subjugação do inimigo (BRODEUR, 2004).

Aspecto interessante que foi notado ao longo das entrevistas com os militares estaduais foi a divergência parcial entre oficiais e praças em diversos assuntos, levando a crer que a coesão e harmonia do mundo militarizado não se verificada de forma tão exata quando observado de perto. Isto significa que embora seja possível perceber a existência de um “*ethos policial militar*” (DIÓGENES, 2011, p. 99, grifo nosso) ou “cultura profissional” (MONJARDET, 2012), estes estão longe de ser algo estático ou uniforme. Ao contrário, eles são bastante dinâmicos e variados. Existem diversas perspectivas dentro da Polícia Militar e entre as polícias militares que variam conforme as divisões hierárquicas, o aparato policial, experiências individuais ou coletivas, graus de formação, regulamentos disciplinares, convívio cotidiano, formando aquilo a que se pode chamar de “subcultura” policial (REINER, 2004).

Os meios de difusão desta “subcultura” são intermediados, para Shearing e Ericson (1991 *apud*, REINER, 2004, p. 134), “por histórias, mitos, piadas, explorando modelos de boa e má conduta que, através de metáforas, permitem concepções de natureza prática a serem exploradas *a priori*”. O policial militar Canário conta que muito do que viu e vivenciou no cotidiano do trabalho policial era muito diferente do que foi ensinado na academia militar.

Tudo aquilo que você aprende lá no curso de formação de soldados; aquela coisa que é repassada; aquela coisa bonita, com relação a ética e procedimentos, abordagem e essa coisa toda...quando você é efetivado realmente, aí você percebe o que tá em volta e toma um choque de realidade. Chega os recruta e joga lá no meio dos antigão. Um povo que já tá viciado em certos procedimentos que a gente pode colocar aqui como o que não seria lícito, normal. Já tão tudo viciado, aí fica difícil. Ou o cara se exclui, fica alheio a essas condições ou ele absorve os vícios, as mazelas (CANÁRIO, 2019).

Ao mesmo tempo e para além das práticas “*marginais*” apreendidas no cotidiano da atividade policial, os militares estaduais são estimulados a se segregarem e formarem “subculturas” pelo próprio Estatuto dos Policiais-Militares da Polícia Militar do Maranhão que, em seu artigo 19, divide a Polícia Militar do Maranhão em “círculos militares”, segregando praças e oficiais do convívio mútuo, exceto no cotidiano do trabalho e em ocasiões sociais muito especialíssimas (REINER, 2004; MARANHÃO, 1995).

Apesar da aparente sincronia, a Polícia Militar do Maranhão é profundamente marcada pelo estranhamento entre praças e oficiais e tal incompatibilidade extrapola os limites da mera divergência de opiniões. Conforme o militar estadual Curió (2019):

O oficialato, digamos assim, ele é ideologicamente torturador da consciência, da tua liberdade. Não existe nenhum lugar que possa ter mais corporativismo que a Polícia Militar. Não existe! Cara, eu vou te falar uma coisa: se um oficial chegar e der um tapa no meu rosto com 10 oficiais como testemunhas presentes de que ele cismou e achou de dar um tapa na minha cara, ele dá e eu é que vou ser punido. Eles vão abrir um inquérito policial contra mim. Todos vão depor contra mim e eu vou ser punido (CURIÓ, 2019).

Por outro lado, o militar estadual Corruptião afirma que, não todos, mas muitas praças são relapsos, indolentes e utiliza a sua própria vivência como exemplo deste comportamento:

Se tu pegou muitos dados pra tua pesquisa e foi baseado em entrevistas de policiais, principalmente das praças, isso vai ser um chororô. Tu vai botar um bocado de coisa que não presta. É só coisa ruim. O pessoal tá muito mal acostumado [...]. Antes de eu ser oficial da Polícia eu fui praça [...]. Eu quando era soldado só pensava em enrolar, só queria folgar, ir pra festa. Quando era final de semana e tinha festa eu metia atestado médico. Quando tava de serviço eu só pensava em lanchar, me esconder do sargento. Dava uma voltinha ali e tal e me entocava em um barzinho, num restaurante, numa lanchonete. Quanto mais eu pudesse ficar sentado conversando pra passar o tempo era melhor. E eu não me ligava pra população que precisava daquele meu serviço. Eu só pensava em mim. Não ligava se alguém era assaltado ou não. Não vestia a camisa (CORRUPIÃO, 2019).

Em seguida o policial militar Corruptião destaca a formação como fator de diferenciação entre praças e oficiais, destacando a função gestora dos oficiais:

[...] Tua visão é totalmente outra. Tu larga de ser rabo, corpo, pra ser cabeça. Aí, quer queira, quer não, meu irmão, se tu não tiver nenhum tipo de expertise, competência, habilidade pra ser um gestor, tu vai ter que adquirir alguma coisa pra ti poder liderar tua seção, teu pelotão, tua companhia. Se tu não for, tua vai te arrebentar todinho. A gente é obrigado; a gente estuda, é formado pra isso. Pra ser um gestor. A praça é formada pra ser executora. Tá no nível operacional. O oficial, ele perpassa pelo nível operacional, mas ele sempre tá naquele intermediário tático e institucional, que é o planejamento estratégico. Aí, já chega na fase dos oficiais superiores, essa que eu acabei de entrar [...] (CORRUPIÃO, 2019).

É importante destacar que Curió é praça, enquanto Corruptião é oficial<sup>6</sup> e que seus posicionamentos divergentes indicam claramente a existência de uma falha ou ruído

<sup>6</sup> Praças são soldados, cabos, sargentos e subtenentes. Oficiais são segundo-tenente, primeiro-tenente, capitão, major, tenente-

na narrativa acerca da homogeneidade e do “espírito de corpo” da Polícia Militar<sup>7</sup> que permeia o imaginário social. As formas alegóricas como Curió e Corrupção representam, respectivamente, oficiais e praças, permitem elaborar reflexões acerca da imagem que as praças idealizam sobre os oficiais e vice-versa e dos conflitos microscópicos que permeiem o cotidiano dos policiais militares da Polícia Militar do Maranhão. Nesse sentido, é possível propor que a “subcultura” policial, conforme pensou Robert Reiner (2004), ao colocar praças e oficiais em lados aparentemente opostos é indicadora da elaboração de diversas demandas coletivas – sobretudo por parte das praças – que acabam se confrontando com as dos oficiais.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, consideram-se relevante, ainda que de forma breve e até introdutória, algumas observações sobre este assunto. Para a maioria dos estudiosos do campo mais progressista, a desmilitarização é algo urgente para maior eficiência das políticas públicas de segurança. Para tanto, é necessário compreender que o problema não é necessariamente a existência de uma polícia militarizada – mesmo porque o Brasil não é o único país no mundo com uma polícia militarizada –, mas de todo um modelo de segurança pública pensado, gestado e aplicado a partir de princípios militarizados. Tomando como fundamento esse olhar, considera-se de forma bastante assertiva que em primeiro lugar é fundamental compreender que é de suma prioridade retirar do Exército o controle sobre as polícias militares. O treinamento e o aprendizado de táticas de combate voltadas para a guerra, a utilização de estratégias de espionagem e contraespionagem, de informação e contrainformação e a busca constante por um “inimigo interno” fazem do modelo de policiamento militarizado brasileiro um redundante fracasso. Assim, como já foi explorado por boa parte deste trabalho, a Polícia Militar é uma instituição híbrida que, mesmo tendo formação e instrução militarizada, não é militar. E, portanto, não é dotada do “*ethos militar*” propriamente dito. Mas desempenhando atividade civil sem receber formação e instrução civil, desenvolveu um “*ethos policial militar*” (DIÓGENES, 2011, p. 99, grifo nosso). Desta forma, compreende-se que a polícia não deveria receber treinamento nem instrução para a guerra, mas para a garantia dos direitos individuais dos cidadãos e coletivos da sociedade.

E a crítica a esse modelo de polícia militarizada segue com Fontoura et al. (2009, p. 152):

[...] a atividade policial, em uma sociedade democrática, deveria ter caráter civil. Não somente porque não se deve imiscuir defesa do Estado e proteção do cidadão, mas devido à própria lógica militar, inadequada para atividades relacionadas à prevenção da violência e da criminalidade. O policial que age na rua deve ter consciên-

---

coronel e coronel.

<sup>7</sup> As interpretações feitas sobre essa questão estão relacionadas a observações feitas a partir da convivência constante com militares estaduais maranhenses ao longo da pesquisa realizada para a produção deste trabalho. Portanto, não têm a intenção de propor um modelo para as polícias militares dos demais estados, mas sabendo que existem conexões entre elas.

cia de sua função preventiva e deve ter iniciativa, e não somente dever disciplina e obediência a um superior. A sua atuação não deve estar fundamentada em princípios bélicos, ligados à lógica de guerra e de combate ao inimigo, mas na proteção aos cidadãos de maneira democrática e equitativa. A atividade de policiamento seria, portanto, eminentemente civil, porque a polícia tem que prestar serviço público para o cidadão. O foco de sua atuação deve ser a proteção do cidadão, e não o combate ao inimigo.

Assim, desmilitarizar não significa acabar com a polícia, mas dotá-la de uma formação que a torne de fato um instrumento democrático de defesa dos cidadãos e da cidadania. Ao mesmo tempo seu efetivo será composto por homens e mulheres com todas as garantias e direitos que os demais cidadãos possuem em uma ordem verdadeiramente democrática. Por fim, embora os estudos da História da Polícia sejam algo bastante recente no Brasil, eles vêm se configurando como perspectivas possíveis para compreensão do tecido político, tanto numa dimensão estadual quanto nacional. Desta forma, compreende-se que, tanto a Polícia Militar, enquanto (re)produtora de saberes e poderes e campo de intensas disputas, quanto os militares estaduais do Maranhão, enquanto sujeitos dotados de subjetividade, se constituem em objetos de pesquisa dos mais significativos por permitir a compreensão da cultura política maranhense com seus clientelismos, sua rede de bajulação, perseguição e apadrinhamento tipicamente oligárquicos.

## REFERÊNCIAS

AGAPORNIS. **Entrevista realizada com o militar estadual da Polícia Militar do Maranhão, Agapornis.** Entrevista cedida a Paulo Henrique M. de Jesus. [S. l.], [via celular], São Luís, 11 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.p\\_df](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.p_df)> Acesso em: 2 fev. 2019.

BRODEUR, Jean-Paul. Por uma sociologia da força pública: considerações sobre a força policial e militar. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 42, p. 481-489, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18507/11883>. Acesso em: 07 maio 2018.

CANÁRIO. **Entrevista realizada com o militar da Polícia Militar do Maranhão, Canário.** Entrevista cedida a Paulo Henrique M. de Jesus. [S. l.], [via celular], São Luís, 07 out. 2019.

CASTRO, Celso. **O Espírito Militar: um estudo de Antropologia Social na Academia Militar das Agulhas Negras.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

CURIÓ. **Entrevista realizada com o militar estadual da Polícia Militar do Maranhão, Curió.** Entrevista cedida a Paulo Henrique M. de Jesus. [S. l.], [via celular], São Luís, 3 out. 2019.

CORRUPIÃO. **Entrevista realizada com o militar da Polícia Militar do Maranhão, Corrupião.** Entrevista cedida a Paulo Henrique M. de Jesus. [S. l.], [via celular], São Luís, 04 dez. 2019.

DIÓGENES, JLS. **Ethos policial militar:** entre a estrutura da PM e a ação de seus agentes. 2011. Dissertação (Mestrado acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: [http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/jose\\_lenho\\_silva.pdf](http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/jose_lenho_silva.pdf). Acesso em: 12 mar. 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** Edição 13. São Paulo. 2019. Disponível em: [http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL\\_21.10.19.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf). Acesso em: 09 fev. 2020.

FONTOURA, Natália de Oliveira; RIVERO, Patricia Silveira; RODRIGUES, Rute Imashi. Segurança pública na Constituição Federal de 1988: continuidades e perspectivas. In.: IPEA. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise.** Brasília-DF: IPEA, v. 3, n. 17, 2009, pp. 135-196. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_17\\_vol003\\_completo.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_17_vol003_completo.pdf). Acesso em: 25 jul. 2019.

LIMA, Kant de. Direitos civis, Estado de Direito e “cultura policial”: a formação policial em questão. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo: SP, n. 41, p. 241-256, 2003. Disponível em:

<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/10281/1/4e505d72d01.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

MARANHÃO. [Leis] Lei Nº 6.513, de 30 de novembro de 1995. **Estatuto dos Policiais Militares da Polícia Militar do Maranhão**, São Luís, MA, nov. 1995. Disponível em:

<http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=2125>. Acesso em: 19 out. 2019.

MONJARDET, Dominique. **O que faz a polícia: sociologia da força pública.** Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. Ed. rev. 2002. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

TROPA de Elite. Produção e direção: José Padilha. Roteiro: José Padilha, Rodrigo Pimentel e Braulio Mantovani. Estúdio/Distrib.: Universal Pictures, 2007. 1 DVD (115 min).

REINER, Robert. **A política da Polícia.** São Paulo: Edusp, 2004.

RIoux, Jean Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, Agnè; TÉTARD, Philippe. (orgs). **Questões para a História do Presente**, Bauru, SP: EDUSC, p. 39-50, 1999.

SILVA NETO, Severo Augusto da. **Ideologia e cultura organizacional da Polícia Militar:** diagnóstico e viabilidade. Belo Horizonte: Polícia Militar de Minas Gerais (CSP/PMMG), 1995.

## CAPÍTULO 4

---

# OPERAÇÃO BANANAL: TURISMO SELVAGEM E ADMINISTRAÇÃO PARALELA NO GOVERNO JUSCELINO KUBITSCHEK

## *BANANAL OPERATION: WILD TOURISM AND PARALLEL ADMINISTRATION IN THE GOVERNMENT JUSCELINO KUBITSCHEK*

*Dulce Portilho Maciel<sup>1</sup>  
Fernando Lobo Lemes<sup>2</sup>  
Lígia Maria de Carvalho<sup>3</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.4

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Goiás. Programa de Pós-Graduação Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER). <https://orcid.org/0000-0001-5094-1819>. [dportilho@uol.com.br](mailto:dportilho@uol.com.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Goiás. Programa de Pós-Graduação Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER). <https://orcid.org/0000-0002-0547-0613>. [fernando.lemes@ueg.br](mailto:fernando.lemes@ueg.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Goiás. <https://orcid.org/0000-0001-6133-0941>. [ligiasun@yahoo.com](mailto:ligiasun@yahoo.com)

## RESUMO

Cerca de nove meses antes do fim do mandato presidencial, em 21 de abril de 1960, Juscelino Kubitschek inaugurava Brasília, a nova capital do país. Alimentando futuro projeto de retornar ao cargo nas eleições de 1965, buscou protagonizar acontecimentos que produzissem impressão positiva na opinião pública. Em maio de 1960, anunciava sua intenção de implantar, na Ilha do Bananal, uma estrutura destinada à prática do “turismo selvagem”. O artigo trata desse empreendimento e das vicissitudes a que esteve sujeito, após sua realização. Antes, porém, analisa o funcionamento da “administração paralela”, estratégia vigente durante o governo Kubitschek, sob a justificativa da necessidade de se instituir mecanismos ágeis de execução física e financeira, tecendo, ainda, considerações a respeito das peculiaridades da conduta política do presidente. Ainda inacabadas, as obras na Ilha do Bananal foram inauguradas a toque-de-caixa. A desafortunada iniciativa, marcada pela urgência de final de mandato, coincidiu com o fracasso do plano de reeleição do presidente. O destino majestoso da operação bananal ficaria resumido às consequências nefastas na vida dos povos indígenas que habitavam a ilha desde tempos imemoriais.

**Palavras-chave:** Ilha do Bananal. Juscelino Kubitschek. Operação Bananal.

## ABSTRACT

About nine months before the end of the presidential term, in April 21 1960, Juscelino Kubitschek inaugurated Brasilia, the new capital of the country. Feeding a future project to return to power in the 1965 election, sought to promote events that produce positive impression on public opinion. In May 1960, announced your intention to deploy, on Bananal Island, a structure intended for the practice of “wild tourism.” The article discusses this project and the vicissitudes that were subject, after your achievement. First, however, analyses the operation of “parallel administration”, current strategy during the Kubitschek Government, under the justification of the need to establish mechanisms of physical and financial execution agile, weaving, yet, considerations regarding the peculiarities of the political conduct of the President. Still unfinished, works on Bananal island were inaugurated. The unfortunate initiative, marked by urgency of end of term coincided with the failure of the President’s re-election plan. The majestic destination of the operation it would have disastrous consequences in the lives of indigenous peoples that inhabited the island since time immemorial.

**Keywords:** Bananal Island. Juscelino Kubitschek. Bananal Affair.

## 1 INTRODUÇÃO

Cerca de nove meses antes do término de seu mandato, Juscelino Kubitschek (1956-1961) inaugurava Brasília, a nova capital do país, em 21 de abril de 1960. Por essa época, o presidente já alimentava planos de voltar à presidência da República através das eleições previstas para outubro de 1965. Com vistas a este intento, buscou protagonizar acontecimentos que produzissem, em curto espaço de tempo, forte impressão positiva na opinião pública nacional quanto a sua eficácia na realização de grandes empreendimentos em áreas ignotas ou pouco conhecidas do território brasileiro.

No início de 1960 estavam concluídas as obras de três grandes rodovias, cujas construções estavam previstas no programa de governo desde o início de seu mandato: a Brasília-Belo Horizonte (conexão com a estrada de rodagem que liga a capital mineira à então capital federal do Brasil, cidade do Rio de Janeiro), a Brasília-Fortaleza e a Belém-Brasília. Um pouco antes da inauguração da nova capital, Kubitschek anunciou à imprensa a intenção de seu governo em construir outra grande rodovia ligando, desta vez, Brasília ao Acre, numa distância de mais de 3 mil quilômetros, dos quais cerca de 1/3 da extensão total em meio à floresta amazônica, atravessando território habitado por diversos grupos indígenas (os pacás, os suruí, os quarás, os mambiquaras e talvez ainda outros). No mesmo ritmo, ainda em maio de 1960, anunciava sua intenção de implantar, na Ilha do Bananal<sup>1</sup> (situada no rio Araguaia, entre os estados de Goiás e Mato Grosso), um ponto estruturado para a prática do que chamou “turismo selvagem”.

Em seis meses, construiu-se no interior da Ilha, entre outras edificações, um luxuoso hotel de turismo, um aeroporto com pista pavimentada e um edifício denominado “rancho pioneiro” (logo também chamado Alvoradinha, numa alusão ao Palácio da Alvorada, construído em Brasília). Este conjunto edificado localizou-se junto à aldeia Karajá de Santa Isabel do Morro, ou seja, em pleno Parque Nacional do Araguaia (criado em 1959), atual Parque Indígena do Araguaia.

O presente trabalho trata desse empreendimento e, bem assim, das vicissitudes a que esteve sujeito, após sua realização. O texto trata também, dentre outros assuntos, do funcionamento da chamada “administração paralela”, estratégia administrativa vigente durante o governo Kubitschek, sob a justificativa da necessidade de se instituir

<sup>1</sup> A Ilha do Bananal localiza-se nas proximidades do centro geográfico do Brasil, numa região de transição dos dois maiores biomas do país, a Amazônia e o Cerrado. Com cerca de dois milhões de hectares é a maior ilha fluvial do mundo. Constitui-se em enorme planície, razão pela qual sofre inundações periódicas na maior parte de sua extensão, devido às cheias do rio Araguaia e de seu braço menor, chamado rio Javaés. As áreas mais elevadas da ilha são livres de inundações, sendo que nelas predominam formações amazônicas do tipo floresta tropical. Em suas demais áreas, predomina o campo cerrado, havendo também incidência de cerrado, matas ciliares e matas de iguapó. Os rios e demais cursos d'água internos à ilha são perenes. Entre estes, destaca-se o rio Mercês, em razão de suas praias de areias claras e faiscantes. Possui mais de trinta lagos e lagoas, os quais abrigam uma fauna aquática variada e abundante. As pastagens ali são nativas e se renovam quando cessam as enchentes dos rios. É nesta época que se inicia o período de seca na região do Planalto Central brasileiro, com duração de cerca de seis meses. É, em geral, nesta circunstância, que os criadores de gado estabelecidos nas vizinhanças encaminham seus rebanhos para as pastagens naturais da Ilha do Bananal. Atualmente, o uso destas pastagens é feito mediante pagamento de alguma taxa a chefias indígenas ou a funcionários federais.

mecanismos ágeis de execução física e financeira, que propiciassem a realização do plano de governo denominado Programa de Metas. Ademais, o artigo também faz alusões às origens dos recursos financeiros empregados na execução do Plano de Metas e de numerosas outras ações, inclusive uma de extraordinária magnitude que foi a construção de Brasília.

Além disso, o estudo tece considerações a respeito das peculiaridades da conduta política do presidente em face de acontecimentos ocorridos durante os chamados Anos JK, período também conhecido por Anos Dourados, entre janeiro de 1956 a janeiro de 1961. (GOMES, 2002)

## 2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 2.1 Administração paralela e programa de metas: crescimento e instabilidade

A “administração paralela”, como o próprio nome indica, consistiu na manutenção de um setor externo à estrutura administrativa formal, concebido para constituir-se num “módulo de eficiência”, ou numa “administração de notáveis”. A estrutura da administração formal seria mantida em funcionamento e, com isso, “o executivo conseguia implementar uma política inovadora, sem destruir o clientelismo já tradicional na administração brasileira” (BENEVIDES, 2002, p. 25).

Este modelo de administração havia sido experimentado, ainda que em menor escala, durante o segundo governo do presidente Getúlio Vargas (1951-1954) e, também, durante a administração de Juscelino Kubitschek em sua passagem pelo governo do estado de Minas Gerais (1951-1955). Segundo Benevides, Francisco de Assis Barbosa entendeu que “[...] essa tática de Kubitschek antecipava, de certa forma, o que faria o presidente Kennedy, na linha da política iniciada nos tempos de Roosevelt, com o New Deal” (BENEVIDES, 2002, p. 25).

O Programa exigia rapidez nas decisões e racionalidade na execução das ações. Nasceram destas exigências, os Grupos de Trabalho e os Grupos Executivos que, por sua vez, deram origem a chamada “administração paralela”. Criados por decreto, estes grupos tinham autonomia quanto a orçamentos e contratação de pessoal.

O Programa Nacional de Desenvolvimento consubstanciou-se no Programa de Metas. Elaborado com base em estudos realizados e projetos não implementados durante governos anteriores, visava, na prática, o

[...] aumento contínuo da capacidade de investimento do país, mediante a conjugação de esforços do capital privado (nacional e estrangeiro) com a assistência do setor público – este abrindo caminho, suplementando esforços e produzindo incentivos, mas de modo algum substituindo a ação do capital privado. (MOURA, 2002, p. 49)

A execução do Programa de Metas implicou em mudanças na estrutura do próprio Estado brasileiro, visto que se criaram “organismos burocráticos”, de “caráter corporativo”, medida pela qual se “mudava a administração sem fazer reforma administrativa; portanto, sem autorização legislativa”. Deste modo, de acordo com Maria Antonieta Leopoldi (2002, p. 108), durante aquele governo o Poder Executivo foi “o centro nervoso da política econômica”.

De fato, o governo Kubitschek encontrou, na administração pública federal, agências já dotadas de pessoal qualificado, principalmente nos ministérios-chave da política econômica, o da Fazenda e o das Relações Exteriores. No Ministério da Fazenda, cabe menção, em primeiro lugar, ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), criado em 1952, conforme orientações oferecidas pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (1951-1953). Composta de técnicos brasileiros e norte-americanos,<sup>2</sup> esta comissão, conforme Leopoldi (2002, p. 108), “completou a formação de uma geração de *policy makers*”, os quais participaram, ativamente, da formulação das políticas econômicas, nas décadas de 1950 e 1960.

O Ministério das Relações Exteriores, por seu lado, também contava com quadros bem preparados. Provenientes da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos e do BNDE, estes técnicos eram experientes na realização de diagnósticos, assim como na formulação e acompanhamento de projetos de desenvolvimento econômico.

Achavam-se vinculados ao Ministério da Fazenda, por outro lado, importantes agências decisórias das políticas comercial e monetária, constituindo-se, portanto, em um dos centros nevrálgicos daquele governo, razão pela qual devia ser dirigido por alguém da estrita confiança do presidente.

Outro centro nevrálgico do governo foi o Ministério da Viação e Obras Públicas. O ocupante desta pasta achava-se incumbido de “[...] viabilizar a meta de transportes, fiscalizar a construção de uma malha viária que unisse os vários cantos do país e implementar, até o final do governo Kubitschek, a indústria de veículos automotores.” (LEOPOLDI, 2002, p. 112)

O Conselho de Desenvolvimento, criado já no primeiro dia do governo Kubitschek era o organismo encarregado de coordenar a implantação do Programa de Metas. Compôs-se, inicialmente, de 18 grupos de trabalho. Muitos técnicos que os compuseram haviam passado pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos. Estes grupos dedicavam-se ao estudo de questões referentes ao Plano de Metas, mas não se ocupavam com a execução das políticas. A implementação de políticas ficava a cargo dos grupos

2 O trabalho da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos consistiu em realizar diagnóstico da economia brasileira e elaborar projetos com vistas a serem financiados pelo Banco Mundial e pelo Eximbank.

executivos, os quais também faziam parte do Conselho de Desenvolvimento e atuavam de forma conjugada com o BNDE.

A concepção dos grupos executivos tomou como modelo as comissões conjuntas formadas na Europa por empresários e burocratas, no esforço de reconstrução do pós-guerra, especialmente o chamado Plano Monnet, elaborado pelo empresário francês Jean Monnet com vistas à modernização da indústria francesa, introduzindo um estilo de trabalho que reunia, lado a lado, burocratas, empresários e líderes sindicais. Este plano deu origem ao Segundo Plano de Modernização e Reequipamento Industrial (1954-1957), no qual Lucas Lopes (integrante da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos e primeiro Ministro da Fazenda do governo Juscelino Kubitschek) inspirou-se para a formulação do Plano de Metas.

Doente, em maio de 1959, Lucas Lopes deixou o Ministério da Fazenda. Seguiu-se, então, o afastamento do presidente do BNDE, Roberto Campos, assim como dos assessores de ambos, vinculados à SUMOC e ao BNDE. Daí em diante, os principais formuladores do Plano de Metas permaneceram fora do governo.

Apesar da fragilidade institucional induzida pela criação e funcionamento da administração paralela e da instabilidade monetária, evidenciada pela inflação e pelo desequilíbrio das contas externas, a expansão industrial no Brasil foi acelerada, tal como se pretendia com a execução do Programa de Metas. Na prática, o principal instrumento propiciador deste crescimento foi o próprio Programa de Metas, dotado de uma estratégia que impulsionava novos setores de produção, como o de bens intermediários e o de bens de produção.

Do ponto de vista de Clovis de Faro e Salomão Silva (2002, p. 68-69), as altas taxas de crescimento econômico registradas durante a administração de Juscelino Kubitschek podem ser creditadas, diretamente, “a uma das nossas mais bem-sucedidas experiências de planejamento econômico, consubstanciada no que foi denominado Programa de Metas”. Celso Lafer comunga desse ponto de vista, parecendo atribuir à existência da administração paralela, principalmente, o mérito da qualidade daquele planejamento. (LAFER, 2002, p. 111)

Mas o governo Kubitschek, embora tenha chegado ao final de janeiro de 1961 com um legado de sucessos quanto ao desenvolvimento econômico e à implementação das metas estabelecidas, também deixou “para os governos seguintes, um saldo de dificuldades no campo da inflação, de endividamento externo e do balanço de pagamentos”. (LEOPOLDI, 2002, p. 136)

Entre a segunda metade de 1958 e a primeira de 1959, os principais assessores do presidente, Lucas Lopes e Roberto Campos, alertaram-no de que o governo estava perdendo o controle de seus gastos. Preocupava-os, sobretudo, as fabulosas quantias despendidas com a construção de Brasília, iniciativa pessoal do presidente, extraprograma de Metas, por ele denominada “meta-síntese”. Kubitschek não se inclinava, todavia, a aceitar os conselhos de seus assessores econômicos, no sentido da redução de gastos.

O presidente não se mostrava preocupado com o fato de a celeridade do ritmo com que suas numerosas obras eram tocadas estivesse contribuindo, extraordinariamente, para o crescimento dos déficits orçamentários, os quais, por sua vez, aceleravam o aumento dos índices de inflação.

Na ocasião da morte de Juscelino Kubitschek, em 1976, o então senador Roberto Campos lembrou-se da época em que colaborou com seu governo, atuando no BNDE e no Conselho de Desenvolvimento. Em suas palavras, “[...] no plano funcional nossas relações sofriam [...] de um alto grau de esquizofrenia. Ele endossava prazerosamente os planos de investimento, como o Programa de Metas, e os esquemas dos Grupos Executivos [...] mas expressava enfadada relutância quanto às medidas de combate à inflação. (CAMPOS apud MAYRINK, 1986, p. 71)

Em depoimento prestado a Ronaldo Costa Couto (biógrafo de Juscelino Kubitschek), em dezembro de 1999, Roberto Campos declarou, quanto às origens dos recursos financeiros empregados na construção de Brasília que

No Programa de Metas, em que colaborei com o Lucas Lopes, não havia previsão para Brasília. Juscelino a construiu, então, principalmente com recursos dos institutos de previdência, que tinham naquela ocasião bastante caixa. Também obtive empréstimos estrangeiros, inclusive um do Eximbank, que foi viabilizado pessoalmente pelo presidente Eisenhower, como contribuição ao projeto. Outra fonte foram os créditos de fornecedores, que venderam os equipamentos, particularmente os importados. E muita emissão de moeda. (CAMPOS apud COUTO, 2010, p. 104)

Tancredo Neves, correligionário e amigo de Kubitschek, acompanhou de perto os acontecimentos da era JK. Em depoimento oferecido a pesquisadores (em 1984), ele conta, em tom jocoso:

Coisa engraçada! O Getúlio tinha medo de inflação. [...] Já o Juscelino era um inflacionista convicto. Participava de uma emissão com volúpia (risos). Precisava de uma emissão para concluir uma barragem, para construir uma central elétrica ou uma grande estrada? Aquilo era um banquete. Não obstante, ele deixou uma inflação de 25% que não é nada comparada com essa de 200%. (NEVES apud COUTO, 2010, p. 110)

Na verdade, Juscelino Kubitschek despendeu grande esforço para conquistar a simpatia e obter a colaboração de proprietários de meios de comunicação. Para isto,

valia-se “de seu charme pessoal, do impacto do seu programa e da utilização judiciosa de favores pessoais [...]” (MARAN, 2002, p. 167). O caso da revista *Manchete* ilustra bem como se davam as relações entre o presidente e proprietários de veículos de comunicação.

Em 1958, emissários da presidência procuraram Adolfo Bloch a fim de solicitar que divulgasse as realizações do governo federal. Segundo consta, Bloch teria relutado de início. Em 1960, todavia, de acordo com relato de Maran (2002, p. 168),

[...] a revista já estava dedicando diversos números às realizações do governo Kubitschek. Particularmente quando o assunto era Brasília, muitos desses números se esgotavam, tornando-se necessário tirar edições especiais para atender à demanda. [...] Conforme Bloch observou mais tarde, a revista cresceu junto com Brasília e as outras grandes obras do governo Kubitschek.

Juscelino Kubitschek faleceu em 22 de agosto de 1976. Na véspera, na cidade de São Paulo, jantou em companhia de seu velho amigo Adolfo Bloch. Seu corpo foi transportado para o Rio de Janeiro e ali foi velado, durante a manhã do dia 23 de agosto, no saguão do prédio da Editora Bloch, na Praia do Russel. Dali foi levado a Brasília, onde foi sepultado.

## 2.2 Operação Bananal: luxo, destruição e turismo selvagem

Duas publicações, ambas de memórias, contêm narrativas sobre as motivações que levaram à realização e o modo como se desenrolou a Operação Bananal: “Cinquenta anos em cinco”, 3º volume da obra “Meu caminho para Brasília”, de Juscelino Kubitschek, em parceria com o escritor Carlos Heitor Cony e “J Kasos e Kasos sem J”, de autoria do Coronel da Polícia Militar do estado de Minas Gerais Nélio Cerqueira Gonçalves.

Kubitschek conta que quando anunciou o “início da jornada no rumo de Bananal” a imprensa não acreditou na exequibilidade do projeto. Estava-se em meados de maio de 1960, a nove meses, portanto, do término do mandato presidencial. Contamos, ele próprio: “Tive a idéia na primeira semana de maio de 1960 e já no dia 12 do mesmo mês, anunciava em entrevista à imprensa que iria empenhar-me naquele novo e arrojado empreendimento”. (KUBITSCHKEK, 1978, p. 382)

Para oferecer a Cerqueira Gonçalves uma estrutura administrativa que pudesse lhe garantir apoio de toda ordem no cumprimento de sua missão, Kubitschek nomeou presidente da Fundação Brasil Central (FBC). Esta instituição fora criada em 1943, diretamente vinculada à presidência da República, com a finalidade de desbravar e colonizar uma imensa área do território brasileiro, compreendida entre o alto rio Araguaia e o alto rio Xingu. O ato de sua criação dotava-a de dupla natureza jurídica,

ou seja, era, ao mesmo tempo, uma instituição de direito público e uma entidade de direito privado. (MACIEL, 2012)

Essa personalidade jurídica ambivalente (invenção de seu fundador e primeiro presidente, o então ministro João Alberto Lins e Barros) permitia-lhe, de um lado, ser dotada de verbas avantajadas, provenientes do orçamento da União e de outros órgãos da administração federal, além de manter um extenso quadro de servidores públicos estáveis e, de outro, criar e manter empresas de direito privado e, ademais, explorar outros variados negócios com fins lucrativos. A FBC era, pois, dotada de condições que lhe permitiam não apenas agilidade, mas também maleabilidade em termos de burocracia, para viabilizar a execução de obras de vulto e elevada complexidade, em curto espaço de tempo.

Em 12 de maio de 1960, ocasião em que Juscelino Kubitschek reuniu jornalistas no Palácio da Alvorada a fim de anunciar seu projeto em relação à Ilha do Bananal, afirmou que os recursos financeiros necessários à sua execução eram da própria FBC e da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA). Contudo, a Fundação não dispunha de recursos nem mesmo suficientes para as compras iniciais de material. Em 1960, todas as empresas e demais negócios da FBC haviam sido alienados ou se achavam paralisados, ou perto disso, devido a uma crônica insolvência financeira.

É possível acreditar que a SPVEA dispusesse de recursos em volume avantajado. Isto porque, pela Constituição Federal de 1946, em seu artigo 199, três por cento dos recursos arrecadados pela União, anualmente, deveriam ser aplicados no desenvolvimento da Amazônia. Ocorreu, porém, que só em 1953 o Congresso Nacional regulamentou o referido artigo, através da Lei nº 1806, estabelecendo o território a ser compreendido na Amazônia Legal. Naquele mesmo ano foi fundada a SPVEA (extinta em 1966, quando da criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM) com a finalidade de superintender a execução de um plano de valorização econômica da região a ser beneficiada pela referida Lei (MATTOS, 1980, p. 70). De fato, antes do anúncio das obras na Ilha do Bananal, já a abertura da rodovia Belém-Brasília tinha sido financiada, em grande parte, pela SPVEA.

Poucos dias depois da entrevista coletiva à imprensa, um grupo de técnicos acompanhou Cerqueira Gonçalves, a fim de estudar qual seria a melhor localização para o empreendimento a ser realizado. A área escolhida, está localizada na margem oeste da ilha, banhada pelo braço norte do rio Araguaia, cerca de 25 quilômetros abaixo do ponto onde o rio das Mortes deságua no Araguaia. Na ocasião, a Diretoria das Rotas Aéreas, presente na ilha, procedeu aos estudos para localização do novo campo

de pouso, a ser dotado de todos os recursos modernos para segurança dos vôos, inclusive radio-farol, com capacidade para beneficiar toda a área do Brasil Central.

Em 25 de junho de 1960, Juscelino Kubitschek e comitiva estiveram na Ilha do Bananal para a inauguração solene da poderosa rádio instalada pelas Forças Aéreas Brasileiras (FAB) e, também, do Rancho Pioneiro (Alvoradinha), projetado pelo arquiteto e urbanista Oscar Niemeyer, para servir de residência oficial do presidente. Kubitschek conta em suas memórias que, naquela ocasião, achando-se em conversa com o coronel Cerqueira acerca da construção do aeroporto, assistida pelo então ministro da Aeronáutica, o brigadeiro Corrêa de Melo, teria dito que a dificuldade residia em fazer chegar ali os 1.200 tambores de asfalto, necessários para a pavimentação da pista. Ao ouvir isto, o brigadeiro teria falado: “Isto não é problema, presidente. Os 1.200 tambores de asfalto poderão ser atirados de aviões, em pára-quedas”. (KUBITSCHKEK, 1978, p. 385)

Na opinião de Cerqueira Gonçalves, sem a colaboração da Aeronáutica a realização do projeto para a Ilha do Bananal não teria sido possível. Cabe aqui uma pequena nota sobre um fato curioso: o nome Operação Bananal foi dado, originalmente, aos trabalhos realizados por oficiais-aviadores da FAB, no transporte de materiais para as obras na Ilha – “da madrugada ao anoitecer”, conforme Cerqueira Gonçalves (1984, p. 136). Mais tarde, a expressão passou a compreender tudo que ali se fez, enquanto Kubitschek era presidente da República. Mesmo este, em seu livro de memórias, intitula Operação Bananal o capítulo que trata daquele empreendimento.

A palavra “operação”, própria da linguagem militar, usada no sentido de “missão”, ou outro de significado similar, não devia soar estranho, nem ao coronel Cerqueira, nem mesmo a Juscelino Kubitschek, visto que tinham sido companheiros de farda, na época em que este, ainda jovem, atuava como oficial-médico da Polícia Militar do estado de Minas Gerais.<sup>3</sup> De fato, durante o mandato de Kubitschek como governador do estado de Minas Gerais (1951-1955), Cerqueira o serviu como Chefe do Gabinete Militar.

Esta mesma polícia iria oferecer ajuda à Operação Bananal, cedendo outro seu oficial, o então Major José Geraldo de Oliveira, para desempenhar, na ilha, o papel de mantenedor da ordem: “Sua autoridade nunca foi posta em cheque”, conta Cerqueira Gonçalves. “No meio de seiscentos e tantos trabalhadores braçais, vindos de ambientes os mais diversos, ele a manteve intocada”. Mencione-se ainda um fato testemunhado pelo coronel Cerqueira Gonçalves. Segundo ele, “Fez Oscar [Niemeyer], todos

<sup>3</sup> Durante o mandato de JK como governador do estado de Minas Gerais (1951-1955), Cerqueira o serviu como chefe do Gabinete Militar.

os projetos do hotel, do hospital e dos anexos de ambos, nada havendo cobrado pelos seus e pelos serviços de sua equipe” (GONÇALVES, 1984, p. 137).

Cabe menção, ainda, outro testemunho oferecido pelo mesmo coronel, desta vez a respeito das populações indígenas que ocupavam, à época, a região onde se desdobravam as operações. Em suas palavras,

Só os índios Javaés e Carajás, estes, ocupando a área de Santa Isabel, base de nossas operações, e aqueles bem afastados de nós, porém, na própria Ilha, *só os índios*, dizia eu, *assistiram, pouco entusiasmados, à abertura de uma nova era para aquele sertão bravo*. (GONÇALVES, 1984, p. 137. Grifo dos autores).

De fato, a Ilha do Bananal (e proximidades) é habitada por indígenas dos grupos Karajá e Javaé, comprovadamente, desde o início do século XVII. Entretanto, “[...] em 1959 [...] um decreto presidencial (nº 47.570, de 31/12/59) [...] criou o Parque Nacional do Araguaia, subordinado à Seção de Parques Nacionais do Serviço Florestal do Ministério da Agricultura e que se destinava à proteção ambiental”. (TORAL, 2004, p. 484)

O decreto a que se refere o trecho acima foi assinado pelo presidente Juscelino Kubitschek. Este ato foi antecedido de uma lei estadual do governo de Goiás (nº 2.370, de 17/12/1958) que autorizava a doação da Ilha do Bananal à União, a fim de que se tornasse um Parque Nacional. Na prática, tratou-se de um grande equívoco, tanto do governo goiano e quanto do federal, pois os atos acima referidos equivaleram a declarações da inexistência de índios na Ilha do Bananal. Isto porque a Constituição Federal vigente na época (a de 1946) reconhecia o direito dos índios às terras em que tradicionalmente habitassem.

A partir de 1971, quando ato do governo federal criou o Parque Indígena do Araguaia (PIA), abrangendo cerca de dois terços da Ilha do Bananal, sucessivos atos governamentais vêm incorporando novas áreas ao parque, de tal modo que, na atualidade, o PNA e o PIA estão, praticamente, sobrepostos.

Finalmente, em 27 de janeiro de 1961 (quatro dias antes da posse de Jânio Quadros, o novo presidente da República), inaugurou-se, com grande festejo, a pista de pouso de aviões (asfaltada e medindo 1.550 x 45 metros), o hotel e o hospital. Numerosas autoridades participaram das solenidades, chegadas à Ilha em aviões comerciais, taxis aéreos e aeronaves particulares.

Não obstante, em junho daquele mesmo ano, o jornal falado Hora do Brasil noticiou ter sido nomeada uma Comissão de Inquérito a fim de “apurar graves irregularidades, praticadas na Fundação Brasil Central, quando das obras realizadas na Ilha do Bananal, da responsabilidade do coronel Nélcio Cerqueira Gonçalves” (GONÇALVES,

1984, p. 141). A Comissão de Inquérito fora nomeada por determinação do próprio presidente da República, Jânio Quadros.

Antes disto, porém, já em março de 1961, uma comissão de sindicância havia sido designada pelo presidente da República para atuar na SPVEA. A comissão desejava obter informações a respeito do uso de uma verba, no valor de 350 milhões de cruzeiros, “destinada a atender ao desenvolvimento econômico da Ilha do Bananal.” Naquela Superintendência desconhecia-se, até mesmo, “Quando e por que meios recebeu a Fundação Brasil Central a quantia [...] mencionada.” (SPVEA, 1961). Em abril daquele mesmo ano, atuava na FBC uma Comissão do Processo Administrativo da “Operação Bananal”. Em correspondência do então presidente da FBC, Jorge Ferreira, ao presidente da referida comissão, acha-se o seguinte trecho:

Desconhece a Fundação Brasil Central ato, decreto ou lei que autorizou a “Operação Bananal”. Existem, relativos ao assunto, em poder desta instituição, dois ofícios assinados pelo ex-presidente da FBC, Cel. Nélio Cerqueira Gonçalves, dirigidos um ao Exmo. Sr. Dr. Juscelino Kubitschek, ex-Presidente da República, e outro ao Sr. Waldir Bouhid, ex-Superintendente da SPVEA. Sugerem, ambos, ser do ex-Presidente da República a responsabilidade da iniciativa. (FERREIRA, 1961a)

As obras na Ilha do Bananal, a cargo da FBC, estavam inacabadas na ocasião em que foram inauguradas. Apesar disso, os prédios – ao menos o Alvoradinha, o hotel e o hospital – achavam-se mobiliados e equipados, os dois primeiros, luxuosamente, e o último, com aparelhagem médica e odontológica, extraordinariamente moderna para a época. Não obstante tudo isto, enquanto durou o período de Jânio Quadros na presidência da República, e de Jorge Ferreira na presidência da FBC, tudo que se fizera através da Operação Bananal, esteve, praticamente, ao abandono.

Em correspondência datada de finais de junho de 1961, Jorge Ferreira escreveu ao então ministro da Aeronáutica, propondo que algum órgão subordinado a esta pasta concluísse as obras da pista de pouso. Na oportunidade, explicava ele que

Na execução desse programa [concebido na FBC, sob sua presidência], a Fundação encontrou obstáculo, qual seja o do passivo representado pela “Operação Bananal” [...]. Julgando, à base de fatos, que a iniciativa dessa “operação” não coube à F.B.C., não quis comprometer o orçamento da entidade na liquidação desses débitos ou no acabamento das construções [...]. Assim, determinei a interrupção de todas as atividades na Ilha [...]. (FERREIRA, 1961b)

No início de 1962, já se achando João Goulart na presidência da República, o novo dirigente da FBC, Francisco Gomes Lima, buscava solução para o caso do hospital. Ocorreu, porém, que até o início de 1964, a questão do hospital permanecia sem solução. Em fevereiro daquele ano, finalmente, a FBC e o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) firmaram convênio, mediante o qual a primeira cedia ao segundo, o hospital, então chamado Sara Kubitschek, a fim de que fosse ali prestado atendimento médico e gratuito à população do vale do rio Araguaia (CONVÊNIO, 1964). O que no referido

convênio achava-se denominado “Hospital”, consistia, conforme este mesmo ato, no seguinte: uma área coberta de 580m<sup>2</sup>, com capacidade para 15 leitos, sala de operações modernamente equipada, sala de Raio-X, gabinete dentário completo, farmácia, suprimento de energia elétrica (40 HP), instalações sanitárias e serviço de água e esgotos.

Antes disto, ainda no exercício de 1963, a Fundação Brasil Central providenciou a execução de diversas obras na Ilha do Bananal, como a “construção de alojamentos, melhoramentos nas obras do Hotel de Turismo e reforma geral no edifício Alvoradilha”. (FUNDAÇÃO BRASIL CENTRAL, 1963). A partir de abril de 1964, sob o regime civil-militar até 1985, a FBC esteve, por vários meses, sob intervenção. Em setembro daquele ano ainda possuía várias balsas metálicas (flutuadores de carga) usadas durante a Operação Bananal, das quais seis foram cedidas à Aeronáutica. (OFÍCIO, 1964). Restaram ainda, de posse da FBC, cerca de 20 delas.

Em julho de 1965, o Ministério da Aeronáutica determinou ao Correio Aéreo Nacional (CAN) a realização de um voo semanal entre Brasília e a Ilha do Bananal. Ao que parece, pretendia-se colaborar com a Fundação Brasil Central no sentido de despertar o interesse de empresas de turismo e/ou hotelaria em arrendar o hotel da ilha. Ainda naquele ano, a FBC arrendou o hotel mediante concorrência pública, na qual saiu vencedora a firma Ciclone Hinterland Turismo. À época, o hotel dotava-se de “[...] área construída sobre pilares de alvenaria, com divisões internas em formiplac, revestimento interno em lambris [...], estuque de gesso, eucatex frigorífico e acústico. As fachadas são metálicas e as esquadrias de madeira – 22 apartamentos e dependências. (INVENTÁRIO, 1966)

A Superintendência de Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (SUDECO) foi criada em dezembro de 1967, pelo mesmo ato presidencial (do general Arthur da Costa e Silva) que extinguiu a Fundação Brasil Central (Lei nº 5.365 de 1º de dezembro de 1967). Na ocasião, os bens patrimoniais da FBC, bem como seus servidores estáveis, passaram a pertencer ao novo órgão. Já em setembro de 1968, um convênio firmado entre a SUDECO e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – entidade que substituiu o antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) – transferia a esta Fundação, por sessão definitiva, os bens patrimoniais imóveis da extinta FBC na Ilha do Bananal.

Da relação dos imóveis transferidos, anexa ao convênio, não consta o prédio do hotel, bem como seu anexo. Em novembro de 1968, um termo aditivo àquele convênio transferia, também por cessão definitiva, os bens móveis que se achavam nos imóveis cedidos. A relação de móveis, utensílios e ferramentas não inclui os concernentes ao hotel. Esta lista não inclui, por outro lado, os flutuadores de carga, adquiridos para uso da Operação Bananal. É possível que tenham sido deixados sob a guarda dos arrenda-

tários do hotel, visto que alguns deles tinham sido antes usados à guisa de cais, para atracação de embarcações que chegassem pelo rio Araguaia.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O hotel, agora batizado com o nome de John Kennedy, recebia hóspedes, em sua maioria, procedentes de Brasília, dentre eles muitos militares. Àquela altura, todavia, duas companhias aéreas comerciais pousavam regularmente no aeroporto da ilha. Este campo de pouso, além de servir ao hotel, à FUNAI e à FAB, servia também às chamadas fazendas-empresas que, na época, iam se estabelecendo no vale mato-grossense do Araguaia. Tais fazendas ocupavam enormes extensões de terra, contando com incentivos fiscais e outros favores, oferecidos pela SUDAM e por outras instituições governamentais.

Em decorrência do grande afluxo de pessoas à ilha, os índios que lá habitavam secularmente, sofreram toda espécie de transtorno, sobretudo os Karajá da aldeia de Santa Isabel do Morro, ao lado da qual as obras da Operação Bananal foram executadas. O periódico *O Estado de São Paulo*, em matéria publicada no dia 31 de março de 1972, descrevia o fato nos seguintes termos:

“Vejam, os civilizados construíram aqui os seus hotéis para assistir à decadência de outra civilização. É uma barbárie”. A barbárie a que se refere o oficial da Força Aérea Brasileira é o espetáculo visto da varanda do Hotel Alvoradinha, na Ilha do Bananal: os índios Carajá voltando bêbados da cidade matogrossense de São Félix. Os índios atravessam o rio soltando longos ‘uivos’ dentro da noite e mal empunhando os remos das canoas. [...] Para quem discorda dessa opinião, há o depoimento insuspeito de uma equipe médica da FAB que visitou a Ilha na semana passada: o cacique Maluare, dos Carajá, está com impaludismo agudo e 22 índios estão tuberculosos. (RICARDO, 2004, p. 485)

Um pouco mais tarde, em setembro do mesmo ano, aquele periódico publicou entrevista concedida pelo bispo da Prelazia de São Félix do Araguaia, Pedro Casaldáliga. De acordo com a matéria,

O destino do majestoso hotel Juscelino Kubitschek, que depois da Revolução teve o seu nome mudado para John Kennedy, localizado bem próximo à aldeia dos índios, permanece uma preocupação. Este mesmo hotel, quando há alguns anos recebia levadas de turistas atraídos pelo exotismo da Amazônia, influiu decisivamente no processo de degeneração dos carajás. O contato indiscriminado e a espoliação do índio deixaram marcas profundas [...]. Durante algum tempo, o hotel foi administrado pela Superintendência de Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (Sudeco), servindo como hotel de trânsito para os seus funcionários. Agora, ele está nas mãos da GoiaTurismo, que poderá novamente reativá-lo, para desgosto do diretor do Parque Indígena do Araguaia [...] que prefere vê-lo administrado pela própria FUNAI. (RICARDO, 2004, p. 485)

Com o passar do tempo, a ameaça oferecida pelos brancos à sobrevivência dos índios, habitantes da Ilha do Bananal, permanecia. O jornal *Tribuna da Imprensa* pu-

blicou, em 26 de julho de 1980, matéria sob o título “Militares e predação”. Em trecho da edição, o órgão informa que

O Cimi denunciou a temporada de pesca que a Funai abriu no Posto Indígena de Santa Isabel do Morro, na Ilha do Bananal, especialmente para militares graduados e membros do corpo diplomático. Os convidados chegam até a ilha em dois vãos semanais da FAB, que mantém, ainda, uma revista anual, Safari Club, sobre os acontecimentos de Bananal. Ante o fato, o Cimi indaga “por que a FUNAI permite esta atração turística e fecha as áreas indígenas aos pesquisadores e jornalistas?” Apesar das negativas do presidente da Funai, coronel João Carlos Nobre da Veiga, sobre a reabertura do Hotel Presidente Kennedy, o Cimi acredita que esta temporada de pesca seja “o primeiro indício para que isto ocorra, sob o patrocínio da Goiastur”.

Em 1982, mais uma vez, os povos indígenas do Bananal sofreram uma nova ameaça a sua sobrevivência: o presidente da República João Figueiredo aprovou a construção da BR-262, cujo traçado rasgaria a ilha, de leste a oeste. O objetivo da construção da estrada era facilitar o escoamento do álcool produzido nas fazendas-empresas do leste de Mato Grosso, até a rodovia Belém-Brasília.

O órgão responsável pelo financiamento do projeto da estrada foi a SUDECO. O traçado previsto neste projeto, atravessando a Ilha do Bananal, foi definido por esta Superintendência, em comum acordo com empresários mato-grossenses da cana-de-açúcar. Visava reduzir, em cerca de 150 quilômetros, a extensão da nova rodovia.

Em 1985, entretanto, a construção desta estrada foi interrompida, devido à resistência oferecida pelos índios Javaé. Achava-se já restabelecido, no Brasil, o regime democrático de governo. Assim, o projeto da BR-262 foi abandonado. Seguiu-se a isto, de outra parte, a destruição do prédio do hotel, incendiado por indígenas.

## REFERÊNCIAS

### Fontes impressas

CONVÊNIO. **Convênio entre a Fundação Brasil Central (FBC) e o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), assinado pelo presidente da FBC, Pedro Tásis González e pelo diretor do SPI, Noel Nutels.** Brasília, 3 de fevereiro de 1964. Acervo da FBC – COREG (Coordenação Regional do Arquivo Nacional no Distrito Federal).

COUTO, Ronaldo Costa. **Brasília Kubitschek de Oliveira.** Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2010.

FERREIRA, Jorge. **Correspondência do presidente da Fundação Brasil Central (FBC), Jorge Ferreira, ao presidente da Comissão do Processo Administrativo da Operação Bananal.** Brasília, 28 de abril de 1961a. Acervo da FBC – COREG.

FERREIRA, Jorge. **Correspondência do presidente da Fundação Brasil Central (FBC), Jorge Ferreira, ao ministro da Aeronáutica.** Brasília, junho de 1961b. Acervo da FBC – COREG.

FUNDAÇÃO BRASIL CENTRAL. **Relação de atividades realizadas pela FBC, em 1963, anexa a uma correspondência dirigida pelo chefe de gabinete da FBC ao chefe de gabinete da Presidência da República.** Brasília, 21 de fevereiro de 1964. Acervo da FBC - COREG.

GONÇALVES, Cel. Nélio Cerqueira. **J. Kasos e Kasos sem J.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1984.

INVENTÁRIO. **Relação de bens patrimoniais constantes do inventário de 1966 da Fundação Brasil Central.** Acervo da FBC - COREG.

KUBITSCHKEK, Juscelino. **50 anos em 5.** Meu caminho para Brasília, Volume III. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1978. 453p.

LIMA, Francisco Gomes. **Correspondência do presidente da Fundação Brasil Central (FBC), Francisco Gomes Lima, ao diretor de saúde do Ministério da Aeronáutica.** Brasília 9 de abril de 1962. Acervo da FBC - COREG.

MATTOS, General Meira. **Uma geopolítica pan-amazônica.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980. 216p.

OFÍCIO. **Documento assinado pelo tenente coronel Aloysio Lontra Netto.** Brasília, 30 de setembro de 1964. Acervo da FBC - COREG.

SPVEA. SUPERINTENDÊNCIA PARA O PLANO DE VALORIZAÇÃO ECONÔMICA DA AMAZÔNIA. **Trechos de correspondência dirigida pelo então Superintendente da SPVEA ao Chefe do Setor Norte da FBC.** Brasília, de 6 de março de 1961.

## Obras impressas

BENEVIDES, Maria Victória M. O governo Kubitschek: a esperança como fator de desenvolvimento. In: Gomes, Ângela de Castro (Org.) **O Brasil de JK.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002, p. 21-38.

BENEVIDES, Maria Victoria M. **O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política - 1956-1961.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FARO, Clovis de; SILVA, Salomão L. Quadros. A década de 1950 e o Programa de Metas. In: Gomes, Ângela de Castro (Org.) **O Brasil de JK.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002, p. 67-106.

GOMES, Ângela de Castro. Qual a cor dos anos dourados? In: Gomes, Ângela de Castro (Org.) **O Brasil de JK.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002, p. 9-20.

LAFER, Celso. **JK e o Programa de Metas (1956-1961): processo de planejamento e sistema político no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

LEOPOLDI, Maria Antonieta P. Crescendo em meio à incerteza: a política econômica do governo JK (1956-1960). In: Gomes, Ângela de Castro (Org.) **O Brasil de JK.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002, p. 107-142.

MACEDO, Valéria. Uma ilha em pedaços. In: RICARDO, Fany (org.) **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza: o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, p. 477-479.

MACIEL, D. P. Estado e território na hinterlândia brasileira: as ações da Fundação Brasil Central (FBC) – 1943-1967. In: MELLO, Marcelo de; OLIVEIRA, Eliézer C; SILVA, Ademir Luiz da (Orgs.). **Território, cidades e cultura no Cerrado**. 1a. Ed. Anápolis: Editora da UEG, 2012, v. 1, p. 39-64.

MARAN, Sheldon. Juscelino Kubitschek e a política presidencial. In: Gomes, Ângela de Castro (Org.). **O Brasil de JK**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002, p. 143-170.

MAYRINK, Geraldo. **Juscelino**. São Paulo: Círculo do Livro, 1986 (Coleção Os grandes líderes). 112p.

MOURA, Gerson. Avanços e recuos: a política exterior de JK. In: Gomes, Ângela de Castro (Org.). **O Brasil de JK**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002, p. 39-66.

PÁDUA, Maria Tereza J. Riquezas naturais da Ilha do Bananal. In: RICARDO, Fany (Org.). **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza: o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

RICARDO, Fany. O que saiu na imprensa. In: RICARDO, Fany (Org.). **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza: o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, p. 601-608.

TORAL, André Amaral de. Terras indígenas e o Parque Nacional do Araguaia. In: RICARDO, Fany (Org.). **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza: o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, p. 484-485.



## CAPÍTULO 5

---

### A HUMANIZAÇÃO DO ENSINO E AS CONTRIBUIÇÕES DE MARTIN BUBER PARA UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA MAIS INCLUSIVA

*THE HUMANIZATION OF TEACHING AND  
MARTIN BUBER'S CONTRIBUTIONS TO A  
MORE INCLUSIVE PROFESSIONAL AND  
TECHNOLOGICAL EDUCATION*

*Alinne Monteiro da Cruz Atanasio<sup>1</sup>  
Gizele Geralda Parreira<sup>2</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.5

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás. IFG. <https://orcid.org/0000-0002-3530-2477>. [alinne.cruz@ifg.edu.br](mailto:alinne.cruz@ifg.edu.br)

<sup>2</sup> Docente no Instituto Federal de Goiás. Pós-doutoranda em Psicologia pela Universidade de Lisboa. IFG. <https://orcid.org/0000-0003-3737-7541>. [gizele.parreira@ifg.edu.br](mailto:gizele.parreira@ifg.edu.br)

## RESUMO

A formação profissional se constitui como relevante prática social de autonomia e emancipação do educando, inclusive das pessoas com deficiência, sobretudo ao compreendê-lo como ser integral, diverso, humano, com habilidades e potencialidades a serem desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, esse estudo torna-se relevante porque ressalta a abordagem humana e inclusiva de todos, indistintamente, no âmbito da educação profissional e tecnológica. Assim posto, a partir da realização de pesquisa bibliográfica e análise hermenêutica dos dados, este artigo visa, de um modo geral, compreender a importância da postura humana e dialógica de Martin Buber no ensino e, especificamente, refletir sobre as possíveis contribuições humanísticas para a concretização de uma educação profissional e tecnológica inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação profissional e tecnológica. Humanização. Inclusão. Martin Buber. Postura Dialógica.

## ABSTRACT

Professional training is a relevant social practice of autonomy and emancipation of the student, including people with disabilities, especially when understanding it as integral, diverse, human, with skills and potential to be developed in the teaching-learning process. Thus, this study becomes relevant because it emphasizes the human and inclusive approach of all, without distinction, in the scope of professional and technological education. Thus, based on bibliographic research and hermeneutical analysis of the data, this article aims, in general, to understand the importance of Martin Buber's human and dialogical posture in teaching and, specifically, to reflect on the possible humanistic contributions to the implementation of inclusive professional and technological education.

**Keywords:** Professional and technological education. Humanization. Inclusion. Martin Buber. Dialogical posture.

## 1 INTRODUÇÃO

A garantia do exercício da cidadania em condições igualitárias e democráticas, bem como a ocupação de espaços sociais por todos, indistintamente, encontra-se registrada nas políticas públicas nacionais e internacionais para a construção de uma sociedade mais inclusiva, em que todos tenham justas oportunidades de desenvolvimento, independente de fatores econômicos, culturais, físicos, étnicos, de gênero, entre outros, conforme Azevedo (2008).

Para isso, faz-se necessário romper inúmeras barreiras desta sociedade, que se orienta pela valorização de bens, do produtivismo e do lucro; pela determinação de estereótipos e padrões; e pela prioridade a determinados grupos em detrimento de outros.

De acordo com Buber (2008), nesse contexto, a vida humana se desenvolve em um cenário de coisificação e esvaziamento de propósitos, em que o homem lida com o seu semelhante de forma competitiva, utilitarista, individualista, egoísta e excludente, sob a desconstrução dos aspectos que humanizam o homem. Assim, a interação humana se reduz somente a interesses materiais, conquistas econômico-financeiras e posições sociais.

No cenário posto, as minorias sociais, inclusive as pessoas com deficiência (PcDs), são concebidas sob estigmas e discriminações, ignoradas até mesmo como pessoas, como seres únicos e plenos de potencialidades. Assim, constantemente elas não adentram determinados ambientes ou quando adentram são hostilizadas. Por esse viés, essas pessoas muitas vezes desistem de lutar para permanecer nesses âmbitos sociais e, conseqüentemente, veem anuladas as possibilidades de desenvolvimento profissional, educativo, esportivo, cultural, artístico etc.

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de sensibilização das pessoas para uma postura diferenciada em relação ao outro, sob a busca de vivências genuinamente humanas e inclusivas. Deste modo, a educação escolar possui o considerável papel de contribuir tanto para a construção do conhecimento científico como para a formação de uma “sociedade mais evoluída e humanitária” (MANTOAN, 2003, p. 34). Especificamente, a educação profissional e tecnológica (EPT) tem a possibilidade de contribuir para a apropriação da técnica para o exercício profissional, mas também para a construção de uma visão crítica e emancipatória, inclusive com influências para ruptura de barreiras atitudinais no mundo do trabalho.

Destarte, este estudo desenvolvido a partir das leituras relacionadas à filosofia dialógica de Martin Buber e da educação inclusiva, torna-se relevante pois apresenta uma nova perspectiva para a educação profissional e tecnológica, ao destacar a importância de uma postura dialógica para a humanização do ensino e ao frisar a relevância de práticas pedagógicas igualitárias, a fim de que a escola seja um espaço para se cultivar relações inter-humanas e inclusivas.

Como objetivo geral este artigo visa compreender a importância da postura humana do professor no ensino e como objetivo específico refletir sobre as possíveis contribuições humanísticas para a concretização de uma educação profissional e tecnológica inclusiva.

Assim exposto, esta trama textual é resultado de pesquisa bibliográfica, desenvolvida sob uma leitura hermenêutica, pondera sobre fundamentos teóricos que orientam a educação inclusiva e dialógica, perpassa pelas diretrizes metodológicas, apresenta resultados e discussões e, por fim, indica alguns apontamentos nas considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Alinhar os estudos à filosofia dialógica de Martin Buber implica conceber o homem como ser ontologicamente relacional, ou seja, o desenvolvimento pleno da humanidade da pessoa ocorre no encontro com outras pessoas, contribuindo para uma mútua transformação. Isso procede por meio do diálogo, o qual não se refere a simples conversação, pois vai além da questão comunicacional e envolve a disponibilidade, as percepções e as escolhas da pessoa nos relacionamentos vividos.

De acordo com Buber (1974), a constituição do homem (Eu) se concretiza de duas formas, seja por meio da relação Eu-Tu, em que tomo o outro como pessoa humana, ser único e constituído de fatores subjetivos; seja por meio do relacionamento Eu-Isso, em que compreendo o que está a minha frente como coisa, de forma objetiva e, por vezes, objetificante, como ao coisificar seres humanos.

Para o Eu-Isso, os relacionamentos são mais distanciados, rígidos, superficiais e protocolares, em que o Eu toma tudo como algo e não como alguém. Então, nesse tipo de relação, até mesmo o ser semelhante é tomado como objeto, segundo Buber (1974). No entanto, o Eu-Isso não deve ser abominado, pois a vivência humana requer relativa organização e objetividade, inclusive para o desenvolvimento de novos saberes e novas experiências. Como exemplo, tem-se o trabalho do professor. Nele é relevante que a sua postura em sala de aula envolva abertura e proximidade ao aluno, contudo as suas atividades devem ser planejadas e estruturadas a partir de instrumentos didáticos e metodológicos que conciliem questões objetivas das práticas pedagógicas, como o tempo de aula, o conteúdo, os procedimentos de avaliação, entre outros.

O Eu-Tu se realiza e se desenvolve em uma vivência real e genuína com seus pares. Vivência essa que não se refere a relações competitivas, meritocráticas, individualistas e vazias de sentido e cumplicidade, como tem se propagado na sociedade capitalista industrial, mas refere-se a relações de envolvimento, empatia, percepção e confirmação do outro como pessoa, a qual pode ser compreendida como aquela que possui capacidade de se envolver em “uma relação autêntica, real e total com o mundo e com os outros” (BUBER, 1991, p. 106).

Neste estudo, percebe-se a pessoa como um ser com sentimentos, inteligências, habilidades e com capacidade de se relacionar de modo verdadeiro e recíproco com seu próximo. Segundo Buber (2012), reconhecer a pessoa implica envolvê-la com a coletividade, isto é, ao “grande todo social ao qual o homem pertence” (BUBER, 2012, p. 123), ou seja, não a relegar a uma vivência solitária ou individualista mesmo em convivência com uma multidão, mas implica inseri-la em um grupo, por meio de um processo de gerar pertencimento, fortalecer a sua autoestima, incentivar a participação na dinâmica social e consolidar a sua identidade.

Nesse contexto, a educação dialógica compreende o aluno como parte do processo, um ser pleno de potenciais, capaz de se colocar em relações horizontais e se posicionar de forma mútua na construção do conhecimento. Para tanto, esse aluno deve ser envolvido em relações cotidianas de ensino que o confirmem e lhe deem abertura para ser quem de fato ele é e para expor as experiências que a vida lhe permitiu até então.

Ao educador resta, portanto, o papel de tomar conhecimento de quem é o seu aluno, não uma versão estereotipada dele ou uma versão compartilhada por terceiros, mas sim uma relação em que professor e alunos se coloquem face a face, em um elo de confiança e reconhecimento do outro como ser humano. Assim, além do papel de selecionar e compartilhar saberes sobre a realidade do mundo, compete ao professor influenciar o outro por meio da sua postura e caráter, com vistas a promover uma aprendizagem mais significativa, contribuir para a consolidação identitária dos seus alunos como pessoas e não indivíduos, bem como para um convívio respeitoso entre os próprios alunos, segundo Buber (1982).

Tangente à educação inclusiva, contempla-se “o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular” (RODRIGUES, 2006, p. 4). Assim, incluir não corresponde a simplesmente integrar as pessoas com deficiência na escola, pois integração “refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residência para deficientes” (MANTOAN, 2003, p. 15). Mendes (2006, p. 391) reitera também que o processo integrativo basicamente engloba a “mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola”, sem observância das condições necessárias para o devido desenvolvimento desses alunos.

A inclusão extrapola o mero cumprimento da lei, pois implica a constituição da escola como um espaço de ocupação e desenvolvimento qualitativo de todos os alunos, (MANTOAN, 2003). Para tanto, destaca-se que ter alunos diferentes não pressupõe metodologias segregadoras, “mas sim o planejamento e a execução de um progra-

ma em que os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e de identidade” (RODRIGUES, 2006, p. 12).

Nesse sentido, toma-se as concepções de educação dialógica e inclusiva para pensar a formação profissional e tecnológica, que se desenvolve tanto na formação inicial quanto continuada, na modalidade integrada, concomitante, subsequente, no nível básico ou superior. Tais vertentes pressupõem pensar em uma formação que não envolva somente a apropriação da técnica, mas que implique também a formação humana, autônoma e emancipadora do aluno.

Enfim, deve-se buscar uma formação profissional que contribua para ampliar possibilidades e promover reflexões sobre o mundo do trabalho, sob a ruptura com práticas pedagógicas de ordem “assistencialista, filantrópica ou piedosa” (AZEVEDO, 2008, p. 52). Portanto, o processo formativo requer o enfrentamento a discursos limitantes que questionam a capacidade do aluno com deficiência, sobretudo aqueles que ignoram fatores humanos e visam exclusivamente a formação para o mercado, o qual adota a versão coisificada do ser, sujeitando-o a questões de produtividade e de lucratividade.

### 3 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa destinada a compreender a perspectiva humanística e dialógica das práticas de ensino, consoante a Chizzotti (2006), sob a adoção de uma perspectiva interdisciplinar e plural da temática estudada, haja vista que abarca concepções filosóficas e pedagógicas da inclusão na EPT.

Para tanto, desenvolveu-se uma investigação bibliográfica para compreensão dos elementos-chave desse artigo, para filtrar as informações relevantes, bem como para maior propriedade no posicionamento das autoras acerca do conteúdo em questão.

De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica corresponde a uma análise sistematizada de publicações disponíveis em meios impressos e eletrônicos, de autores canônicos e contemporâneos, a fim de conhecer as formas como historicamente um assunto já foi abordado, assim como verificar o andamento das pesquisas sobre a temática na atualidade.

A avaliação dos dados seguiu a interpretação das teorias estudadas, com a classificação e a análise das informações, com vistas a compreender melhor as possibilidades da educação inclusiva na formação profissional, conforme Duarte et al. (2017).

Assim, o tratamento dos dados seguiu uma perspectiva hermenêutica, que “busca ser um paradigma que pretende ser universal, ou seja, quer ser a filosofia que busca

a compreensão total da realidade [...] propondo respostas que outros paradigmas não dispõem” (DUARTE et al., 2017, p. 137).

A percepção hermenêutica consiste em, praticamente, trazer clareza ao discurso por meio da reflexão e da compreensão sobre o mundo, por meio do esclarecimento de aspectos teóricos, não somente em concordância com o constructo analisado, mas também para expor as contradições da obra em pauta, segundo Bortoluzzi (2004).

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com vistas ao referencial adotado, destaca-se que incluir implica em rever o paradigma e a organização escolar, de modo que o ambiente escolar seja realmente um lócus de desconstrução de padrões sociais excludentes e estereotipados, a fim de se tornar o espaço da diversidade.

Assim, esse espaço precisa ter identidade plural e acolhedora, pois todos precisam se identificar e ter o sentido de pertencimento, ou seja, de se ver como parte desse local e não como um intruso, como alguém que está ali por direito e por legitimidade, de modo que o cotidiano escolar explicita em tudo a sua representatividade e contribua para o desenvolvimento das pessoas, bem como para a construção e fortalecimento da identidade do educando.

A escola não deve ser um espaço do medo, do julgamento e da opressão, pois se um ambiente é hostil não há vontade de se retornar diariamente e permanecer a ele vinculado. Imagina um lugar onde não se pode se expressar, onde se é ridicularizado pelas suas colocações, onde o caminho da dúvida e da pergunta não são vistos como necessários para a construção do conhecimento, onde a infraestrutura é deficitária, onde o saber técnico diz que aquela formação não é para aquele aluno e, quiçá, para o futuro exercício profissional. Então, é como se o ambiente enviasse mensagens de desistência, de aversão, de limitação e de não lugar: você está aqui, mas não deveria.

Ainda que não seja verbalizado, o ambiente escolar erige e sustenta barreiras atitudinais, quando deveria desconstruí-las, de acordo com Lima e Tavares (2008). Atentar-se para tais questões contribui para a permanência e êxito da PcD na educação escolar, pois quem deseja prosseguir em um local de impedimento, indiferença, menosprezo, insegurança, preconceito, solidão e medo? Superar isso perpassa pelo resgate de relações realmente humanas, marcadas por uma vivência realmente dialógica, para além do simplesmente monológico, em que tradicionalmente a centralidade encontra-se no professor, ou técnico, com a transmissão de conhecimento meramente instrumental, de acordo com Buber (2014). Porquanto o dialógico não engloba em si

uma postura unilateral ou conteudista, mas envolve uma autêntica e recíproca relação entre os envolvidos.

Assim, humanizar as relações na formação profissional implica romper com o que está posto e buscar adaptações, tecnologia assistiva, um ambiente acessível não somente por aspectos técnicos e estruturais, mas por concentrar-se no ser humano que está ali, por entender as necessidades educacionais dele e por compreender que educação inclusiva extrapola a garantia de acesso ao ambiente escolar, mas envolve a construção de uma educação significativa, empática, afetiva e humanizada, “na perspectiva de garantir autonomia, igualdade e solidariedade. Esta é a cidadania ativa e interdependente que fundamenta sua ação no sentimento de pertencer ao grupo, viabilizando oportunidades de inclusão social” (BATTISTELLA, 2008, p. 40).

Portanto, diariamente, a cada prática deve-se reafirmar o compromisso social com uma formação profissional de qualidade, mas acima de tudo confirmar um compromisso humano, em que todos tenham acesso ao processo formativo, todos tenham plenas condições de desenvolvimento e, principalmente, todos sejam compreendidos e incentivados em suas potencialidades humanas.

De igual modo, torna-se relevante a construção de um paradigma dialógico-inclusivo na EPT, a fim de propiciar uma formação autônoma e emancipatória da PcD para o trabalho, em que a prática pedagógica tenha caráter relacional, sob a adoção equilibrada do *Isso* e do *Tu*, em que se preze pelos aspectos objetivos que norteiam a educação sem, no entanto, desprezar a singularidade do ser semelhante, de acordo com Buber (1974).

Reitera-se que a educação profissional sob uma perspectiva dialógico-inclusiva deve ser ressignificada de modo que contribua para novas práticas sociais e para

Um mundo no qual as pessoas possam genuinamente se encontrar umas com as outras, despidas de preconceitos, conjecturas e reservas. Um mundo no qual elas não se prestem mais a disfarçar suas inquietudes, mascarar suas inseguranças ou encobrir sua solidão na objetivação exagerada do trabalho excessivo e das palavras mal anunciadas, no abandono de seus pares, enfim [...] um mundo no qual o homem possa ser ‘pessoa’ e não um ‘ser separado’. (PARREIRA, 2016, p. 101).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de todo o supracitado, evidencia-se a importância de políticas públicas que garantam os direitos universais e sociais, como o direito de acesso à educação para todos, inclusive para as PcDs historicamente privadas de alguns espaços sociais. Contudo, para além das garantias legais, destaca-se a necessidade de perceber questões humanas, a fim de assegurar voz, visibilidade e oportunidades aos diversos grupos sociais.

Para além de todo o exposto, admite-se a centralidade da educação para a consolidação da identidade da PcD e, também, para a construção de uma perspectiva social mais inclusiva e humana. Para tanto, sobressalta a necessidade de um ensino mais humanizado, que priorize a vivência humana, em que reconhecer o outro como pessoa seja fundamento suficiente para o cultivo de relações mais autênticas, respeitadas, democráticas, dialogais e inclusivas, um verdadeiro Eu-Tu, como preconizado por Buber (1974).

Especificamente, esta pesquisa adotou a perspectiva de humanização na EPT, a fim de que a formação não seja simplesmente voltada para a apropriação do saber técnico, mas para que seja um privilegiado espaço de preparação para o trabalho e para a vida, sob o desenvolvimento integral do educando, a valorização dele e a ampliação de possibilidades.

Nesse contexto, a leitura hermenêutica, a partir da pesquisa bibliográfica, possibilitou refletir sobre a desconstrução de práticas hierárquicas e autoritárias, de modo que seja superado o modelo tradicional de ensino e repudiadas as práticas de medo, hostilidade, insegurança e preconceito no ambiente escolar, haja vista que tais práticas podem motivar, dentre outros fatores, a evasão e o fracasso educacional não somente das PcDs, mas do alunado de um modo geral.

Com base nos estudos desenvolvidos, torna-se necessário que o ambiente escolar seja um espaço de autonomia e liberdade, bem como do reconhecimento da diversidade humana e do incentivo ao desenvolvimento de todos. Portanto, as relações nesse lugar devem ser pautadas em abertura, disponibilidade e conhecimento íntimo e real do outro, de modo que o processo ensino-aprendizagem se torne mais humano, acolhedor e inclusivo.

Portanto, faz-se necessária uma nova postura da equipe pedagógica e uma percepção diferenciada acerca do aluno. Isso implica, portanto, em discussões e ações com vistas a uma inclusão efetiva da PcD. Para esse fim, a formação inicial e continuada do professor deve ocupar o cerne dos planejamentos e investimentos, sobretudo pelo reconhecimento do seu papel para construir uma perspectiva diferenciada e para influenciar várias pessoas.

Destarte, indica-se também a construção do paradigma dialógico-inclusivo para a EPT, de modo que haja uma formação significativa da PcD para o trabalho, em que o ensino seja mais relacional, em um processo de valorização da subjetividade e de adoção da afetividade não para uma prática assistencialista em relação a PcD, mas para um tratamento realmente humano e justo, sob relações equilibradas com o Isso e com o Tu, ou seja, em que o ser que se coloca diante do Eu seja compreendido como pessoa

e para que, em respeito a ela, sejam garantidas questões objetivas que respaldem a formação profissional da PcD, como a adaptação de materiais, a contratação de profissionais especializados e a utilização de recursos de tecnologia assistiva, entre outros.

Ademais, a compreensão dialógica e inclusiva pode contribuir para que a EPT seja referência para a ruptura de barreiras sociais e acadêmicas, inclusive sobre o capacitismo, dada a sua proximidade com o mundo do trabalho, bem como com outras instâncias sociais. Contudo, primeiramente há de se sensibilizar a comunidade escolar, fortalecer a identidade dialógico-inclusiva das instituições e vencer os diversos desafios existentes na escola.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão de. Incluir é sinônimo de dignidade humana. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 46-53, jun. 2008.

BATTISTELLA, Linamara R. A Inclusão do Deficiente Físico. In: SOUZA, Angela Maria Costa de; NASCIMENTO, Marilena e DAHER, Sérgio (Org.). **Caminhos da Inclusão**. Goiânia: Kelps, 2008.

BORTOLUZZI, Sara Dagios. Resenha Crítica do Livro *Hermenêutica e Educação de Nadja Hermann*. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v.5, n.5, p. 181-188, jun. 2004.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Moraes, 1974.

\_\_\_\_\_. Da função educadora. **Revista Reflexão**. Campinas, n.23, p. 5-23, maio/ago, 1982.

\_\_\_\_\_. **Encontro**: fragmentos autobiográficos. Petrópolis: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DUARTE, Evandro Santos Duarte *et al.* O Método Hermenêutico e a Pesquisa na Área das Ciências Humanas. In: *Jornada de Pesquisa*, 22, 2017, Ijuí. **Anais**. Ijuí: UNIJUÍ, 2017. p. 135-175.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Francisco José de.; TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, Olga Herval. (Org.). **Itinerários da inclusão Escolar**. Canoas; Porto Alegre: AGE, 2008, v. 1, p. 23-32.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

PARREIRA, Gizele Geralda. **Martin Buber e o sentido da educação**. Goiânia: IFG, 2016.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo. Editora Summus, 2006.



## CAPÍTULO 6

---

### O CURSO DE HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO DO INSTITUTO SANTA TERESINHA: REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO

### *THE HABILITATION COURSE FOR THE MAGISTRY OF THE INSTITUTE SANTA TERESINHA: REFLECTIONS ABOUT THE CURRICULUM*

*Ana da Cruz Ferreira<sup>1</sup>  
Maria Irinilda da Silva Bezerra<sup>2</sup>  
Yasmin Andria Araújo Silva<sup>3</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.6

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL, da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cruzeiro do Sul - Acre. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq: Investigação Docente e Diversidades/GRIDD - E-mail: anacf15.af@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF. Professora Assistente do Centro de Educação e Letras/ Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre/Ufac da área de História e Historiografia da Educação, pesquisadora do CELSA: Círculo de Estudos Linguísticos do Sudoeste Amazônico (CNPq). E-mail: irinilda@bol.com.br

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre. Professora da Rede Estadual de Ensino do Acre. E-mail: yasminandria32@gmail.com

## RESUMO

O golpe militar de 1964 trouxe uma reorganização do sistema de ensino brasileiro e criou-se a Lei n. 5.692/71, que promoveu a substituição dos Cursos Normais pelos Cursos de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), modificando assim a estrutura curricular dos cursos de formação docente a nível secundário existentes no país. Essa mudança, que se processou a nível nacional, gerou alterações também no município de Cruzeiro do Sul - Acre, quando a única Escola Normal do município deixou de existir e em seu lugar implantou-se o Curso de Habilitação no Magistério/HEM. Este artigo tem como objetivo analisar a organização curricular do Curso de Habilitação para o Magistério do Instituto Santa Teresinha, compreendendo sua importância na formação docente do município. Este estudo, de caráter qualitativo, está embasado na pesquisa documental das fontes obtidas no decorrer da pesquisa realizada na referida instituição. Buscou subsídio teórico em: Amaral (2011), Bezerra (2015) e Tanuri (2000). Como resultados, destacamos que o currículo do Curso de Magistério do Instituto Santa Teresinha refletia tanto as orientações da Lei 5.692/71 quanto as concepções educacionais da época, pois visava-se uma formação profissional, porém primava pelos valores morais, cívicos e religiosos.

**Palavras-chave:** Curso de Magistério. Estrutura Curricular. Lei 5.692/71.

## ABSTRACT

The 1964 military coup brought a reorganization of the Brazilian education system and Law n. 5,692 / 71, which promoted the replacement of the Normal Courses by the Specific Habilitation Courses for the Magistry, thus modifying the curricular structure of teacher training courses at secondary level in the country. This change, which took place at the national level, also generated changes in the municipality of Cruzeiro do Sul - Acre, when the only Normal School in the municipality ceased to exist and in its place the Qualification Course in Teaching / HEM was implemented. This article aims to analyze the curricular organization of the Qualification Course for Teaching at the Santa Teresinha Institute, understanding its importance in the city's teacher education. This qualitative study is based on documentary research of the sources obtained during the research carried out at that institution. He sought theoretical support in: Amaral (2011), Bezerra (2015) and Tanuri (2000). As a result, we highlight that the curriculum of the Habilitation Course for the Magistry at the Santa Teresinha Institute reflected both the guidelines of Law 5.692 / 71 and the educational conceptions of the time, as it aimed at professional training, but it stood out for its moral, civic and religious values.

**Keywords:** Magistry Course. Curricular structure. Law 5.692 / 71.

## 1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1960, a Escola Normal começou a tornar-se alvo de várias críticas sobre a qualidade do curso, devido à aproximação entre esse curso e o colegial. Por isso, o Ensino Normal passou a ser desprestigiado em várias regiões do país e com o golpe militar de 1964, demandou-se uma reorganização do sistema educacional a nível nacional. Em decorrência disso, foi implementada a Lei n. 5.692 de 11 de agosto 1971, que trouxe diversas modificações para o sistema educacional brasileiro, inclusive para a formação de professores.

A referida lei promoveu a criação do ensino de primeiro grau, o qual tinha a duração de oito anos e era constituído pela junção entre o antigo ensino primário e o curso ginásial. Os cursos colegiais passaram a ser chamados de segundo grau e foram reorganizados ganhando um caráter profissionalizante. Outra implicação da lei foi a eliminação do Ensino Normal Primário, também chamado de Complementar. Além disso, as tradicionais Escolas Normais, na maioria dos estados brasileiros, ao longo da década de 1970, foram substituídas pelos cursos de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), em uma tentativa de reorganizar a formação docente secundária e reverter a perda de prestígio que esse curso enfrentava.

Essa mudança também ocorreu no município de Cruzeiro do Sul/Ac, quando a Escola Normal do Instituto Santa Teresinha foi substituída pelo Curso de Habilitação para o Magistério, que se manteve em funcionamento do final da década de 1970 até 2001 (BEZERRA, 2015).

Neste viés, o objeto de estudo desta pesquisa refere-se à implementação do Curso de Habilitação Específica para o Magistério no Instituto Santa Teresinha, tendo como principal objetivo analisar a organização curricular do Curso de Magistério na referida instituição, compreendendo sua importância na formação docente do município.

## 2 REFLEXÕES TEÓRICAS: IMPLICAÇÕES DA LEI N. 5.692/71 NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE DO BRASIL

De acordo com Tanuri (2000), foi através da lei 5.692/71 que foi adotado pela primeira vez um sistema progressivo, integrado e flexível de formação de professores. Isso pode ser evidenciado no artigo 29 da referida lei, quando afirma que:

[...] a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971, s.p.).

Taruni (2000) destaca que a Lei definia como formação mínima para o exercício do magistério: a) habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries, para lecionar da 1ª à 4ª séries no ensino de 1º grau; b) habilitação específica de grau superior, constituída por licenciatura de curta duração, para lecionar da 1ª à 8ª séries do 1º grau; c) habilitação específica de nível superior para lecionar em todo o ensino de 1º e 2º graus. Ainda haveria a possibilidade de realizar estudos adicionais em instituições de ensino superior, com o objetivo de promover a qualificação dos habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Dessa forma, planejava-se mudar, através da lei 5.692/71, a estrutura da formação docente secundária, substituindo os cursos normais por um modelo de formação que fosse mais conceituado.

No que se refere às sugestões sobre o currículo dos cursos de Habilitação Específica para o Magistério, Tanuri (2000) e Saviani (2009) ressaltam que este deveria ser composto por um núcleo comum – que envolvia uma formação mais geral e era obrigatório em todo o território brasileiro – e por uma parte específica, que seria adaptada conforme as necessidades de cada região. Nesse entorno, Amaral (2011) pontua que:

O currículo da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) era constituído por um núcleo comum de formação geral e uma parte de formação especial, incluindo Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Didática e Prática de Ensino. Refletindo a lógica da fábrica que, no modelo taylorista-fordista, estabelecia uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção, o tecnicismo no contexto escolar, resultou em processos educativos que separavam a teoria da prática (AMARAL, 2011, p.10).

A referida lei também trouxe a possibilidade de fracionamento do curso em especializações de três ou quatro séries, o que ajudou a modificar a estrutura curricular. Tanuri (2000) enfatiza que passou-se a ter habilitação para o magistério em: jardins-de-infância, escolas maternas, em 1ª e 2ª séries, em 3ª e 4ª séries, em 5ª e 6ª séries, entre outras, sendo que haviam conteúdos correspondentes a cada uma dessas habilitações. Essas diversas habilitações, na perspectiva da Lei, visavam possibilitar que os docentes das diferentes regiões do país obtivessem pelo menos algum tipo de preparo para lecionar.

Porém, segundo Vicentini e Lugli (2009), essa flexibilidade das diversas especializações trouxe consequências negativas para a formação de professores, uma vez que todos os que eram formados nesses cursos estavam habilitados para lecionar em todas as quatro primeiras séries do 1º grau, embora os conteúdos e enfoques que estas especializações ofereciam estivessem voltadas para diferentes modalidades de ensino. As técnicas de alfabetização e matemática, por exemplo, eram estudadas apenas por aqueles que se aprofundavam no ensino de 1ª e 2ª série, porém muitos profissionais

que não possuíam esta especialização acabavam lecionando nestas séries, o que ocasionou na atuação de profissionais sem o devido preparo.

Essa fragmentação da HEM era um reflexo da tendência tecnicista, que “acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação [...] e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau” (TANURI, 2000, p. 81). Nesse viés, o curso de Magistério também começou a ser alvo de inúmeras críticas, que enfatizavam a redução do número de matérias específicas, a fragmentação do currículo, a desarticulação e empobrecimento dos conteúdos, etc. Vicentini e Lugli (2009), também pontuam que nos cursos havia:

[...] falta de conexão entre os conteúdos das disciplinas, que não permitiam aos alunos utilizar esses conteúdos em suas práticas docentes, uma vez que não compreendiam como mobilizar esses conhecimentos nas situações reais de ensino (p. 49).

Ainda segundo as autoras, a forma de realização dos estágios nos referidos cursos também foi alvo de críticas, pois as técnicas empreendidas na observação em sala de aula eram precárias, por conta de não haver conexão e mobilização entre a prática e os conhecimentos teóricos aprendidos nas disciplinas.

Após compreendermos minimamente como estava organizada nacionalmente os cursos de Habilitação no Magistério, apresentamos a metodologia utilizada neste estudo.

### 3 METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de Iniciação científica desenvolvida nos anos de 2017 e 2018. A referida investigação, de caráter qualitativo, foi dividida em dois momentos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

Segundo Andrade (2018), a pesquisa bibliográfica, além de possibilitar um aprofundamento sobre a literatura referente ao assunto, também permite a construção de hipóteses e oferece elementos para fundamentar o tema pesquisado. Assim, para o desenvolvimento desta etapa do estudo, nos debruçamos em obras de autores que trazem reflexões importantes para a temática estudada, tais como: Amaral (2011), Bezerra (2015), Saviani (2009), e Tanuri (2000).

Para o desenvolvimento da segunda etapa, a pesquisa documental, coletamos dados e analisamos fontes documentais como: regimentos, históricos, resoluções, pareceres, planos de curso, entre outros documentos disponibilizados nos arquivos do Instituto Santa Teresinha. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), na pesquisa documental os documentos podem ser divididos em dois grupos: primários e secundários. No caso da pesquisa aqui mencionada, recorreremos aos documentos primários, que são

aqueles que ainda não são de domínio público e que irão ser localizados, catalogados e analisados pelo pesquisador.

No que diz respeito à interpretação dos dados obtidos, estes foram analisados à luz das ideias dos autores utilizados como aporte teórico. E agora, dando continuidade ao estudo, nos propomos a apresentar, no texto a seguir, nossas reflexões sobre a organização curricular do Curso de Magistério no Instituto Santa Teresinha, município de Cruzeiro do Sul/Acre.

#### **4 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE MAGISTÉRIO DO INSTITUTO SANTA TERESINHA**

De acordo com Bezerra (2015), a criação do Curso Normal Regional, anexo ao Instituto Santa Teresinha, no ano de 1947, foi um fator decisivo para a educação acreana, tendo em vista que esta foi a primeira iniciativa voltada para a formação docente no Vale do Juruá. Destinado somente para o público feminino, esse curso era constituído de quatro séries, onde havia ênfase aos conteúdos mais gerais e as disciplinas pedagógicas eram apresentadas apenas no último ano do curso. O curso correspondia à primeira etapa da formação normal, equivalente ao curso ginásial. Além disso, havia destaque para os saberes religiosos e católicos, uma vez que o Instituto Santa Teresinha foi criado pela Prelazia do Alto Juruá e dirigido pela Ordem Dominicana de Santa Maria Madalena (BEZERRA, 2015).

Em 1965 foi criado o Curso Normal Colegial, o qual tinha a duração de três anos de formação e exigia o diploma do Curso Normal Ginásial para o ingresso das alunas. No que se refere ao currículo normalista, Bezerra (2015) destaca que havia a preponderância das matérias de cultura geral, mas a disciplina de Didática começava a ser apresentada desde a primeira série, sendo complementada nas séries seguintes pelas didáticas específicas.

Segundo Bezerra (2015), foi decorrente da Lei 5.692 de 1971, que a Escola Normal do Instituto Santa Teresinha foi substituída pelo Curso de Habilitação para o Magistério. Segundo a autora, embora a data da implantação do curso de Magistério não seja precisa, “certas fontes, como certificados e históricos escolares, indicam que foi a partir de 1978 que o Curso Normal foi suprimido para dar lugar à Habilitação no Magistério” (2015, p. 233).

Em relação ao estágio supervisionado, os documentos da escola enfatizam a sua importância, sendo compreendido como uma fase de treinamento necessária ao bom desempenho das futuras professoras, uma vez que complementa a sua formação. Por isso, o estágio é definido nos Regimentos<sup>1</sup> como parte do currículo Pleno do Curso de

<sup>1</sup> Regimentos Internos do Instituto Orfanológico Santa Teresinha de 1º e 2º graus de 1978 e 1996.

Habilitação ao Magistério. Nesse sentido, destacamos o Parecer 349/72 do Conselho Federal de Educação, o qual determinava que:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática de Ensino deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia.

Dessa forma, é possível notar que o Curso de Magistério da referida instituição seguia as orientações nacionais a respeito do estágio supervisionado, concebendo-o como uma parte importante da formação docente.

Outra questão que teve grande destaque na educação pensada pela Lei 5.692/71 foi a formação para o trabalho. Um exemplo disso é o fato de que esta lei definia como obrigatório o ensino profissionalizante a nível de 2º grau. Mesmo essa questão sendo suprimida posteriormente pela Lei 7.044/82, o Parecer nº 01/83 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre deixava explícito que, apesar de não ser obrigatório, era importante que o ensino de 1º e 2º graus desenvolvessem suas atividades no sentido de preparar os alunos para o trabalho. O referido Parecer destacava o que deveria ser trabalhado no 2º grau para desenvolver essa questão:

O TRABALHO DA MULHER: No lar; Fora do lar; Causas e consequências.

O TRABALHO DO MENOR: O desemprego; Causas e consequências.

CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO DO TRABALHO: Estudo do Mercado de Trabalho; Mercado de Trabalho Local – Opções; Adaptação a diversos tipos de trabalho; O trabalho autônomo como outra opção; e Iniciação ao Trabalho, através da integração Escola-Empresa (PARECER Nº 01/83, p. 03).

Podemos observar que nesse período os cursos de formação docente, assim como a educação em geral, estavam voltados para formar profissionais para o mercado de trabalho. Com base no Parecer nº 01/83 e em outros documentos analisados, percebemos inclusive que essa preparação deveria surgir de objetivos tanto do Núcleo Comum quanto da Parte Diversificada.

Também é possível destacar que o Curso de Magistério do Instituto adotou as orientações da lei, ao dividir o currículo nos Núcleos Comum e Diversificado. O Parecer nº 05/87 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, trazia um estudo acerca da Resolução do CFE nº 06 de 06 de novembro de 1986, que reformulou o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. Embasado no art. 1º da Resolução nº 06/86, o Parecer ressaltava que o Núcleo Comum passava a ser composto por quatro matérias: Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática.

O referido parecer também destaca que a disciplina de Comunicação e Expressão foi substituída pela matéria de Português por causa de distorções geradas na prática do ensino. Dessa forma, foi dado à língua e a literatura uma posição central na formação dos alunos.

Além disso, é enfatizado também que a Matemática passava a ser uma matéria distinta, visto que, quando figurava apenas como um conteúdo da disciplina de Ciências, não recebia na prática a evidência merecida. O Parecer realça que a disciplina de Ciências permanece como matéria, sendo restrita, porém, às Ciências Biológicas e Físicas. Particularmente ao ensino de 2º grau, é ressaltado que a matéria de Ciências seria tratada como Biologia, Física e Química.

No que se refere aos Estudos Sociais, o Parecer destacava que esta foi mantida como disciplina. Contudo, existia a possibilidade de ser trabalhada de forma separada ou integrada às matérias de Geografia e História. E em relação a O.S.P.B (Organização Social e Política do Brasil), o documento ressaltava que este é um componente obrigatório dos Estudos Sociais, podendo inclusive ser tratada como disciplina.

Também é ressaltada a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira no ensino de 2º grau, sendo que a escolha de qual seria trabalhada ficava a critério dos estabelecimentos de educação. Além disso, o ensino de Filosofia também é recomendado para o 2º grau, contudo, não é estabelecido como matéria obrigatória.

Em relação a Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Educação Física, e Programas de Saúde, o Parecer 05/87 enfatizava a exigência definida pelo art. 7º da Lei 5.692/71 como sendo matérias de inclusão obrigatória nos currículos plenos das instituições de 1º e 2º graus. Entretanto, é citado o Parecer nº 540/77 CFE, segundo o qual esses componentes teóricos não deveriam necessariamente constituir matéria, mas sim preocupações básicas que deveriam ultrapassar o próprio núcleo comum.

Destacamos o Parecer nº 16/86 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, que trazia orientações específicas à aplicação da Educação Física no referido estado. O Parecer relata então a situação de crise que o ensino da referida matéria passava no Estado do Acre naquele período.

O Parecer concluiu enfatizando a importância e a necessidade de uma reestruturação do ensino de Educação Física em todo o Estado do Acre. Para isso, é sugerido que a Secretaria de Educação estivesse envolvida “no planejamento integrado com a UFAC e com demais órgãos comunitários que desenvolvessem atividades afins, oferecendo e solicitando ajuda em termos de recursos humanos, materiais, instalações, treinamentos, troca de experiências, etc.” (PARECER Nº 16/86, p. 08).

Para referendar as considerações acima analisamos dois quadros curriculares, um de 1988 e outro de 1992, que trazem evidências de que essa reformulação curricular também foi implantada no Curso de Magistério do Instituto Santa Teresinha, pois as matérias eram divididas e nomeadas conforme as orientações legais. Em ambos os quadros, os conteúdos eram organizados de forma que cada série obtivesse o total de 32 horas/aula por semana.

De acordo com o quadro de 1988, observamos que na 1ª série do curso havia ênfase nos conteúdos gerais, existindo apenas uma disciplina de didática, que era ministrada somente uma vez por semana. Na grade curricular da 2ª e 3ª série, essa situação mudava e as matérias de cunho didático passaram a ter maior destaque, alcançando a quantidade de seis disciplinas na 2ª série (Prática, Didática das Ciências, Didática da Comunicação, Didática dos Estudos Sociais, Didática da Matemática, e Didática Geral) e cinco na 3ª série (Didática Matemática, Didática da Comunicação, Didática dos Estudos Sociais, Didática das Ciências, e Prática de Ensino), passando a ter um total de oito aulas semanais na 2ª série e doze na 3ª série.

Além disso, também é possível notar que havia ênfase no ensino católico e moral, sendo que em cada série eram destinadas pelo menos três horas semanais para esses conteúdos. Essa perspectiva correspondia ao tipo de profissional que se pretendia formar, no caso pessoas com valores éticos e religiosos. Bezerra (2015, p. 264) ressalta que a cultura do Instituto Santa Teresinha “não se firmava apenas por meio de seus conteúdos, mas, sobretudo, através dos princípios e dos valores cívicos, morais e religiosos que disseminava”.

Neste viés, é importante destacar o Parecer nº 04/73 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, que tratava da implantação do ensino religioso. O referido Parecer estabelecia<sup>2</sup> que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituiria disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”. Em seguida o Parecer enfatizava que,

Como qualquer outro componente da natureza humana (capacidade expressiva, crítica, afetiva, ética, estética, etc.) também a tendência religiosa **necessita de educação**. A escola, portanto, se não quiser trair sua missão e falhar em sua finalidade de educação integral da personalidade, deve admitir (nas formas e nos limites que lhe são próprios) que tem **direito-dever em face da educação religiosa** (PARECER Nº 04/73, p. 02).

O Parecer destacava ainda que a escola possuía muitas condições vantajosas para a formação religiosa, pois o ambiente escolar no seu modo de ser poderia ajudar a despertar no aluno o interesse pela fé católica. Além disso, o documento ressalta que o ensino religioso deveria ser muito mais do que apenas a transmissão de um conjunto

2 O documento deixava explícito que se baseava no parágrafo único do artigo 7º da Lei 5.692/71

de conhecimentos, partindo da premissa que este era um processo de elevação espiritual e moral do indivíduo.

O documento traz como sugestão que o “ensino religioso deve se constituir disciplina dos horários das Escolas Oficiais do Estado do Acre, sendo a matrícula facultativa e ministrada de acordo com a confissão religiosa do aluno” (PARECER Nº 04/73, p. 04). Entretanto, em relação ao ensino de 2º grau, advertia-se que a implantação do ensino religioso deveria “ser cautelosa até que seja possível uma orientação perfeita para esse grau de ensino e a comprovação de sua necessidade pela exigência do mercado de trabalho” (PARECER Nº 04/73, p. 08).

O quadro curricular do Curso de Magistério do ano 1992, que destacava a carga horária de cada disciplina e as respectivas séries em que eram ministradas, também trazia diversas reflexões sobre as implicações da Lei 5.692/71 na organização curricular do referido curso do Instituto Santa Teresinha. Observamos que a divisão do currículo em parte comum e diversificava é um dos aspectos que foi estabelecido pela lei e adotado pela instituição. De acordo com este documento, as disciplinas da Parte Geral ou Núcleo Comum eram organizadas da seguinte maneira:

**1ª série:** Língua Brasileira (04); Língua Estrangeira Moderna – Inglês (02); Matemática (03); Física (02); Química (02); Biologia/Prog. De saúde (02); História/O.S.P.B. (02); Geografia (02); Educação Artística (01); Ensino Religioso (02); Educação Física e Recreação e Jogos (02).

**2ª série:** Língua Brasileira (02); Literatura Brasileira (02); Língua Estrangeira Moderna – Inglês (02); Matemática (02); Física (02); Química (01); Biologia/Prog. De Saúde (01); História/O.S.P.B (02); Geografia (01); Educação Artística (01); Educação Física e Recreação e Jogos (02).

**3ª série:** Língua Brasileira (02); Literatura Brasileira (02); Educação Artística (01); Educação Física e Recreação e Jogos (02).

Em relação à parte diversificada, também identificada como mínimo profissionalizante, o quadro curricular de 1992 destacava que a carga horária das disciplinas deveria ser organizada da seguinte forma:

**1ª série:** Sociologia (03); Psicologia da Educação (02); Didática (03).

**2ª série:** Filosofia (02); História da Educação (02); Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Alfabetização (02); Metodologia do Ensino da Matemática (02); Metodologia do Ensino de Ciências (02); Metodologia dos Estudos Sociais (02); Metodologia do Ensino Religioso (02).

**3ª série:** Filosofia da Educação (02); Sociologia da Educação (02); Psicologia da Educação (02); Literatura Infantil (01); Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Alfabetização (02); Metodologia do Ensino da Matemática (02); Metodologia do Ensino de Ciências (02); Metodologia dos Estudos Sociais (02); Metodologia do Ensino Religioso (02); Matemática Instrumental (02); Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º Grau (02); Estágio Supervisionado (04).

Em comparação ao quadro de disciplinas de 1988, analisamos que a ênfase nas disciplinas de cunho didático continuou e foi ampliada. Em contraposição, as disciplinas de caráter religioso foram suprimidas, tendo em vista que antes havia um total de seis disciplinas (Religião e Missa - 1ª série; Religião e Liturgia da Missa - 2ª série; Religião e Missa - 3ª série) distribuídas nas três séries do curso, com nove horas-aula semanais, passando-se para apenas três matérias (Ensino Religioso - 1ª série; Metodologia do Ensino Religioso - 2ª e 3ª série), que totalizavam seis horas-aula semanais.

Essa questão da ênfase nas disciplinas gerais ou pedagógicas envolveu muitos conflitos, pois no decorrer da história da educação brasileira discutiu-se muito sobre que tipo de currículo deveria ter maior destaque na formação docente. Nesse sentido, a Lei 5.692/71 procurou modificar a excessiva atenção dada pelo Ensino Normal aos conteúdos de cultura geral. No entanto, ao fazer isso a Lei deu demasiada evidência aos conteúdos mais direcionados a formação profissional. Desse modo, toda a formação passou a priorizar o caráter mais prático da atuação docente.

Ao aliar essa formação à estrutura do curso de segundo grau, houve a diminuição do espaço das disciplinas de cultura geral, pois os conteúdos eram reduzidos e tratados de forma apressada, o que implicou na decadência da formação de professores. Na perspectiva de Tanuri (2000) isso ocorreu porque os cursos de Habilitação ao Magistério assumiram um caráter técnico, passando a desvalorizar a formação mais geral que era empreendida pelas Escolas Normais.

O foco foi transposto da autonomia do indivíduo para a adaptação à sociedade; da qualidade para a quantidade; da cultura geral para a cultura profissional. A ênfase do processo educacional estava fortemente direcionada às finalidades da educação, aos ideais e passou a priorizar os meios: metodologias, teleensino, ensino à distância e outros. Para a formação dos professores, a lei 5.692/71 minimizou a Escola Normal, tornando-a apenas uma habilitação profissional do ensino secundário (AMARAL, 2011, p.09).

É possível notar que os Cursos de Habilitação ao Magistério tinham como principal objetivo formar professores para o mercado de trabalho. Assim, conforme Tanuri (2000), pode-se evidenciar a desestruturação da formação docente após 1971. Bezerra (2015) também ressalta que essa legislação não só colaborou para o “rebaixamento da qualidade dos cursos normais e sua paulatina extinção, como ocasionou o fim dos ins-

titutos de educação, que ofereciam o ensino primário como campo de atuação para os estágios dos futuros professores” (p. 231-232). Dessa forma, segundo Tanuri (2000), a Escola Normal foi perdendo o seu status de escola e até mesmo de curso, uma vez que esta foi reduzida à uma habilitação dispersa entre várias outras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, compreendemos que o currículo do Curso de Habilitação ao Magistério do Instituto Santa Teresinha refletia as concepções educacionais da época, pois visava uma formação religiosa, moral, cívica e para o trabalho. A organização curricular conjecturava a marcante presença do tecnicismo, acentuado na época por conta do regime militar.

Compreendemos também que a formação de professores deve ser baseada na articulação entre teoria e prática. Os cursos de formação docente devem equilibrar os conteúdos de cultura geral e aqueles de prática pedagógica, pois assim o futuro profissional terá uma formação mais completa. Além disso, deve-se compreender que a formação docente não pode basear-se em um ensino mecânico e repetitivo, mas sim em um processo que auxilie o futuro professor a tornar-se competente no ofício de ensinar.

Também é importante destacar que através deste estudo foi possível compreender mais acerca das implicações da Lei 5.692/71 na organização curricular do curso de Habilitação Específica ao Magistério e, conseqüentemente, na formação docente cruzeirense.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

AMARAL, S. R. R. **A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, 2011.

BEZERRA, M. I. da S. **Tese de Doutorado**. Formação docente institucionalizada na Amazônia acriana: da escola normal regional à escola normal padre Anchieta (1940-1970). Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói/RJ, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971** – Publicação original. Câmara dos Deputados Legislação [online]. 1971, s.p. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacao-original-1-pl.html>.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2009, vol.14, n.40, p.143-155. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n.14, p.61-88. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEw-jn-pX-oq7XAhXBjZAKHe7EB64QFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Frbedu%2Fn14%2Fn14a05&usg=AOvVaw1\\_LQxwVqCeDVi8FySpAfjb](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEw-jn-pX-oq7XAhXBjZAKHe7EB64QFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Frbedu%2Fn14%2Fn14a05&usg=AOvVaw1_LQxwVqCeDVi8FySpAfjb).

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

### **FONTES DOCUMENTAIS ANALISADAS:**

- Quadro curricular do Curso de Habilitação para o Magistério, 1988.
- Quadro curricular do Curso de Habilitação para o Magistério, 1992.
- Parecer nº 349/72 do Conselho Federal de Educação, 1972.
- Parecer nº 04/73 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, 1973.
- Parecer nº 01/83 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, 1983.
- Parecer nº 16/86 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, 1986.
- Parecer nº 05/87 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, 1987.
- Regimento Interno do Instituto Orfanológico Santa Teresinha de 1º e 2º graus, 1978.
- Regimento Interno do Instituto Orfanológico Santa Teresinha de 1º e 2º graus, 1996.



## CAPÍTULO 7

---

### MERLEAU-PONTY: O CORPO PARA SI E O MEMBRO FANTASMA

### *MERLEAU-PONTY: THE BODY FOR ITSELF AND THE GHOST MEMBER*

*Camila Mazza da Silva<sup>1</sup>  
Cinara Tavares de Andrade Itasiki<sup>2</sup>  
Cláudia de Fátima Oliveira<sup>3</sup>  
Simone Tavares de Andrade<sup>4</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.7

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP). <https://orcid.org/0000-0003-1871-6835>. [camazzasilva@gmail.com](mailto:camazzasilva@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo (USP). <https://orcid.org/0000-0003-1897-4025>  
[cinarataitasiki@gmail.com](mailto:cinarataitasiki@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade de Franca (UNIFRAN). <https://orcid.org/000-0001-7695-1679>. [claoliv@hotmail.com](mailto:claoliv@hotmail.com)

<sup>4</sup> Universidade de São Paulo (USP). <https://orcid.org/0000-0003-1958-0538>.  
[standradeadv@gmail.com](mailto:standradeadv@gmail.com)

## RESUMO

O presente trabalho tem como propósito realizar uma retomada dos estudos de alguns tópicos da obra intitulada *Fenomenologia da percepção* de Merleau-Ponty, bem como expor sobre as compreensões realizadas pelo filósofo a respeito da reflexão sobre a percepção do sujeito com o mundo e a relação da sensação entre o sujeito e corpo e movimento. Nesse contexto, o artigo mostra que o corpo pode ser verificado por meio de dois aspectos: tradição e subjetividade, além de fazer uma correlação entre o sujeito e o objeto. Apresenta também a dicotomia entre Fisiologia e Psicologia e associa essas ciências à Patologia do Membro Fantasma. Para tanto, a metodologia utilizada foi revisão bibliográfica, com abordagem de conteúdos extraídos de textos científicos, livros e artigos relacionados ao tema. Por fim, demonstra que o corpo comunica com uma realidade sensível por meio da percepção e do movimento, bem como que a síndrome se relaciona uma terceira dimensão.

**Palavras-chave:** Merleau-Ponty. Fenomenologia da Percepção. Corpo para Si. Existência. Membro Fantasma.

## ABSTRACT

The purpose of the present work is to resume the studies of some topics of the work entitled *Phenomenology of Merleau-Ponty's Perception*, as well as to expose the philosopher's understanding of the subject's perception of the world and the relationship of sensation between the subject and body and movement. In this context, the article shows that the body can be verified through two aspects: tradition and subjectivity, besides making a correlation between the subject and the object. It also presents the dichotomy between Physiology and Psychology and associates these sciences to the Phantom Member Pathology. For this purpose, the methodology used was a bibliographic review, approaching contents extracted from scientific texts, books and articles related to the theme. Finally, it shows that the body communicates with a sensitive reality through perception and movement, and that the syndrome is related to a third dimension.

**Keywords:** Merleau-Ponty. Phenomenology of Perception. Body for Itself. Existence. Phantom Member.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca demonstrar que a obra intitulada *Fenomenologia da percepção*, escrita pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, nos anos de 1945, apresenta uma revisão conceitual da sensação e da relação com o corpo e o movimento. Nesse ínterim, o autor deu início em pesquisas teóricas com o objetivo de analisar as impres-

sões dos sentidos e do corpo, bem como proporcionou à Filosofia uma consciência relacionada entre a percepção, o sujeito e o objeto. Nesse momento, aprofundou os estudos da ciência denominada de fenomenologia, que estuda a essência da percepção e a essência da consciência, por intermédio do paralelismo entre o espaço, o tempo e o mundo vivido.

Nesse viés, Ponty (1999), diante de uma nova frente conceitual de sensação, altera a ideia clássica de percepção advinda da causalidade estímulo-resposta, uma vez que, aos olhares da fenomenologia, essa percepção ultrapassa as visões tradicionais entre o automatismo e a consciência, bem como se depara com um ponto essencial, o movimento (PONTY, 1999). Além disso, declara que a percepção do corpo tem uma interligação com a mobilidade, e ela traduz no movimento gerador do corpo, ou seja, reproduz o curso de um aqui em direção a um ali. A referida percepção do corpo, em um panorama fenomenológico, pode ser entendida como o sentido ou os sentidos que forma junto ao corpo, formando uma expressão criadora, a partir de diversos holofotes sobre o mundo vivido. Nesse sentido, o filósofo não traz como novidade o único aspecto o corpo sendo ele em si mesmo, mas ele para si.

Tal novidade da relação entre a percepção e o corpo não se encontra em fornecer para o corpo as prerrogativas que vêm da alma, ou seja, o corpo em si, porém em trazer o para si. Ainda nessa linha de intelecção, Merleau-Ponty (2006) faz um estudo sobre dois aspectos: a tradição e a subjetividade e observa que ambos não devem ser aplicados, pois são insuficientes. Para ele, o pensamento objetivo que trabalha a determinação e que está bem longe de ser considerado o mais adequado para tratar do corpo para si seria uma opção a ser acolhida, pois nesse pensamento, o corpo situa-se no tempo e no espaço objetivo, definido como uma extensão.

Alinhada a esse contexto, o presente estudo se justifica pelo fato que a obra *Fenomenologia da percepção* segue com uma observação do corpo como objeto na Fisiologia e na Psicologia, não deixando de afirmar que é a própria ciência que está apta a extinguir o modelo de objeto no qual ela acredita. Essa observação tenta apresentar que as objeções da relação do corpo em si entre o corpo para si e do mecanismo físico entre a finalidade consciente seriam melhores se fossem verificadas por meio dos fenômenos patológicos. Nesse sentido, Ponty (1999) propõe um terceiro eixo para ser um ponto inicial, trazendo como um caminho o exame da patologia chamada “do Membro Fantasma”.

Dessa forma, o conhecimento merleau-pontiano, mediante a análise sobre a Síndrome do Membro Fantasma, passa por uma busca entre as interações da Fisiologia e da Psicologia, encontrando uma terceira dimensão aclamada de existência ou de

ser-no-mundo. Tal fato faz nascer um paradoxo no ser-no-mundo, uma vez que as intenções perceptivas e as intenções práticas em objetos surgem como anteriores e diferentes a elas. Em consequência, a interpretação do autor francês consiste que é possível superar a contradição, ou seja, o que há, na verdade, é uma ambiguidade, em decorrência do fato de que a visão pré-objetiva pode ser capaz de apreender as percepções da Patologia do Membro Fantasma.

É nesse contexto que o presente estudo se torna-relevante ao demonstrar a abordagem de algumas questões da obra *Fenomenologia da percepção*, como a relação entre o corpo e o movimento na visão de Merleau-Ponty, a recepção do corpo, a transformação do corpo em si para o corpo para si e, por fim, a análise entre a dicotomia – Fisiologia e a Psicologia – sob o aspecto da Síndrome do Membro Fantasma.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Fenomenologia da percepção e um rápido encontro com o corpo e com o movimento

Maurice Merleau-Ponty, filósofo e autor de livros, nasceu na cidade de Rochefort-sur-Mer, na França, no dia 14 de março de 1908, onde viveu uma boa parte de sua infância com sua família, mãe e irmãos. Nos anos de 1926 a 1930, estudou na École Normale Supérieure de Paris, período em que se formou na graduação em Filosofia. Ainda no ano de 1930, foi colaborador da Revista *Espirit*. Logo, em seguida, por volta de 1945 lecionou na Universidade de Lyon e, a partir de 1949, ingressou na Universidade de Paris, onde recebeu várias influências de correntes filosóficas, uma de grande importância, a corrente conhecida como fenomenológica (CARMO, 2000).

Após a adesão à corrente fenomenológica, e diante das intervenções do matemático e filósofo alemão Edmund Husserl – Pai da Fenomenologia, Ponty iniciou estudos e pesquisas baseados em modelo teórico para analisar as impressões dos sentidos e do corpo. Nesse viés, trouxe à tona para a Filosofia uma consciência sobre a correlação estrita entre a percepção, o sujeito e o objeto. Assim, o filósofo aprofundou os estudos da ciência denominada de fenomenologia, a qual estuda a essência da percepção e a essência da consciência, diante do cotejo do espaço, do tempo e do mundo vivido (NÓBREGA, 2008).

É nesse contexto que Merleau-Ponty escreveu sua obra conhecida como *Fenomenologia da percepção*, em 1945, que ostenta uma comunicação com a visão positivista da compreensão sob a percepção por intermédio da análise conceitual de sensação, sua ligação com o corpo e com o movimento. Essa visão positivista traz uma versão peculiar sobre a compreensão da percepção, ou seja, a torna algo distinto da sensação, mesmo

que com ela se relacione por meio da causalidade estímulo-resposta. Nessa linha, a percepção pode ser definida como uma conduta em que a consciência capta um dado objeto, mediante o uso do seguinte instrumento: a sensação.

Aliado a esse fator, o autor, em sua obra, aponta como fenomenologia da percepção um aspecto relacional do homem, do mundo e suas causalidades. Assim esse aspecto realiza uma comunicação entre as impressões da sensação e do objeto. Nessa linha, a percepção é uma noção de sensação essencial, ou seja, ela não pode ser definida como um estado, nem como uma qualidade, muito menos como uma consciência de um estado ou de uma qualidade (PONTY, 1999). A sensação passa a ser compreendida por meio do corpo e do movimento como “[...] a cor antes de ver vista, anuncia-se então pela experiência de certa atitude de corpo que só convém a ela e com determinada precisão” (PONTY, 1999, p. 284).

Em outras palavras, essa nova frente conceitual de sensação altera a noção clássica de percepção proposta pela causalidade linear estímulo-resposta, proveniente da visão positivista da compreensão da percepção (NÓBREGA, 2008). Nos olhares da fenomenologia, a percepção extrapola as alternativas tradicionais entre o automatismo e a consciência, ela se depara com um ponto fundamental, o movimento. Nesse sentido, a percepção do corpo torna-se confusa em sua imobilidade, porque nela encontra-se a falta da intencionalidade do movimento. Por fim, a percepção por intermédio da sensação surge interligada ao movimento e cada objeto convoca à prática de um gesto, sem representação, mas com criação, ou seja, origina outras probabilidades de interpretações das distintas situações existentes.

Ademais, o filósofo declara que a percepção do corpo em relação a sua mobilidade denota que o movimento gerador do corpo – movimento intencional do sujeito, diverso do movimento do espaço, que é o das coisas e do corpo passivo – reproduz o curso de um aqui em direção a um ali, gerando a síntese por meio do corpo que se introduz no espaço e esse movimento possibilita atingir uma visão geral do espaço (CARDIM, 2011). Nesse sentido, o corpo se move em si mesmo, bem como se encontra de maneira indissociável a uma visão do mundo vivido como uma forma possível de alcançar todas as situações expressivas e de todas as conquistas que fazem parte do mundo cultural. Portanto, o corpo em si mesmo está para o mundo e forma com ele um sistema global, isto é, a possibilidade de viver uma experiência perceptiva.

Cabe salientar que a experiência perceptiva é uma experiência corporal interligada com os elementos fundamentais do sentir e do movimento, segundo assevera Merleau-Ponty (1999, p. 308):

A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a

sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir.

Conforme essa afirmativa, o homem se esquece de como é coabitar com a realidade corpórea, com a experiência dos sentidos, ao passo que há uma forte tendência em favorecer e até mesmo, em privilegiar uma razão sem corpo, ou seja, do ponto de vista da racionalidade, foi um privilégio à negligência da percepção. Essa negligência trouxe um desaprender entre a realidade corpórea e a experiência dos sentidos, bem como resultou em um obstáculo na busca da verdade entre elas. A partir dessa ideia, a percepção do corpo tem como objetivo alcançar o entendimento de como um fato da existência pode recuperar o saber corpóreo.

Assim, por um lado, a percepção atrelada à existência ou ser-no-mundo retoma a experiência de um sujeito em contato com a facticidade do mundo. Por outro, a experiência perceptiva é a certificação da existência no sentido de que toda existência caminha para uma experiência perceptiva. Nessa linha de intelecção, a relação da própria essência da percepção com a existência deve ser pensada e analisada, uma vez que está atada a uma experiência perceptiva. É relevante mencionar que a percepção se dá em um corpo e em um mundo que antecede toda e qualquer escolha ou, até mesmo entendimento, sobre o corpo e sobre o mundo. Por meio dessa percepção, o sujeito se encontra novamente em uma perspectiva sensível, que o permite viver sua existência efetiva (CARDIM, 2011)

Ainda nas linhas conceituais, a percepção do corpo em um panorama fenomenológico significa o entendimento do sentido ou dos sentidos que formam junto ao corpo, portando-se com uma expressão criadora, a partir de diversos holofotes sobre o mundo vivido (NÓBREGA, 2008). Nesse diapasão, Ponty (2006) afirma ser necessário evidenciar a experiência do corpo como um espaço criador de sentidos, ou seja, a percepção é a ausência de uma performance puramente mentalista, mas, na verdade, é a presença de uma ocorrência da corporeidade e sua existência ou ser-no-mundo.

Por fim, na obra do autor francês intitulada *Fenomenologia da Percepção*, o corpo é o primeiro plano de estudo, dentre vários outros, mostrando como o homem compreende o mundo, assim como a si mesmo. Nesse sentido, o filósofo não traz como novidade uníssona o corpo sendo ele em si mesmo, mas ele para si.

## 2.2 O corpo para si e como sujeito da percepção

Na obra merleau-pontiana, o corpo passa a ser definido como o sujeito da percepção, ele é aquele que percebe o mundo vivido e não a alma, o ego ou o cogito, posto que o cogito expressa o pensamento de fato e o ser-no-mundo. Dito de outra forma, o corpo que também é considerado em si mesmo está para si, para o mundo e forma

com ele uma conexão geral, isto significa a possibilidade de vivenciar uma experiência perceptiva (HEIDEGGER, 1953).

Essa experiência perceptiva é um eixo sobre o qual tudo e todos ao redor se destacam, sendo uma condição para todos eles. Na verdade, quando se identifica o próprio pensamento como um fato – pensamento de fato – e o compreende como ser-no-mundo, resulta-se em experiências vividas. Nesse sentido, a compreensão transmuta o seu ponto de referência, passando a enxergar o que se vive no mundo e não o que se pensa sobre ele. Assim, a experiência perceptiva apresenta um mundo não interminável, pois o homem raciocina de acordo com aquilo que ele é, ou a partir daquilo que ele está se tornando (HEIDEGGER, 1953).

Para Ponty (1999), a novidade da relação entre a percepção e o corpo não se localiza em trazer para o corpo as prerrogativas que vinham da alma, ou seja, o corpo em si, porém trazer o corpo para si. Desse modo, o filósofo expõe uma compreensão sobre esse corpo diversa da que trata da compressão de Descartes, uma vez que este relata que: “[...] é a alma que vê, e não olho” (DESCARTES, 1966, p.144). Nesse viés, Descartes entende que o que o sujeito percebe e a maneira como ele percebe são completamente dependentes do sujeito que conhece, isto é, a coisa externa é meramente uma ocasião (DESCARTES, 1966). Nesse sentido, Ponty mostra sua divergência, uma vez que para ele o corpo ultrapassa os limites da relação com a alma.

Ainda nessa linha do corpo para si e sendo o sujeito da percepção, Merleau-Ponty (1999) realiza avaliação sobre dois aspectos dentro do estudo: a tradição e a subjetividade. Para a tradição, ao corpo é atribuída uma compreensão clássica em que ele é limitado a um objeto que possui sua existência protegida no autêntico modelo mecânico, tal que os sujeitos são exteriores entre si e em que somente as relações possíveis são de pura exterioridade. Por conseguinte, o corpo é entendido como um objeto entre os demais objetos.

Já a subjetividade é interpretada pela tradição como um contato de si consigo ou o próprio sentimento de si. Em corroboração a essa ideia, Ponty (1999) explica que o pensamento de alguma coisa é concomitantemente a consciência de si, ou seja, a subjetividade encontra-se nas entranhas da experiência perceptiva e da reflexão, é, na verdade, um ser que se reconhece a si mesmo. Percebe-se, portanto, que ela é um fenômeno cultural, um acontecimento oriundo da civilização, produzida de maneiras bem distintas.

Sob essa égide, o filósofo francês elucida que o aspecto da tradição, por conceber uma compreensão clássica do corpo, necessita ser afastado, em virtude de não poder mais ser equiparado somente a um objeto. No mesmo sentido, ele afirma que o aspecto

da subjetividade também precisa ser retirado, uma vez que traz a ideia do cogito. Para ele, o pensamento objetivo que trabalha a determinação e que está bem distante de ser considerado exatamente o mais adequado para tratar do corpo para si seria uma opção a ser adotada. No pensamento objetivo, o corpo localiza-se no tempo e no espaço objetivo e, portanto, ele é definido como uma extensão (PONTY, 1999).

Em conformidade com esse pensamento objetivo, o autor afirma que “[...] eu considero meu corpo, que é o meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos deste mundo” (PONTY, 1999, p. 85). Nesse escopo, Merleau (1999) explica que o corpo não é unicamente um objeto, vai mais além, o corpo apresenta uma conexão com a história perceptiva e com a duração pessoal, uma vez que essas são consideradas resultados das relações daquele com o mundo objetivo ou são modos do espaço objetivo, seja:

Nisso [a posição de um objeto no sentido pleno] excede a experiência perceptiva e a síntese de horizontes – assim como a noção de um *universo*, quer dizer, de uma totalidade acabada, explícita, em que as relações sejam de determinação recíproca, excede a noção de um *mundo*, quer de uma multiplicidade aberta e indefinida em que as relações são de implicação recíproca. Eu decolo a minha experiência e passo à *ideia*. [...] Não me ocupo mais de meu corpo, nem do tempo, nem do mundo, tais como os vivo no saber antepredicativo, na comunicação interior que tenho com eles (PONTY, 1999, p. 85-109, destaques do autor).

Nessa seara, o pensamento objetivo começou a ser construído diante de uma visão que acredita que o ponto de partida do objeto ultrapassa a experiência perceptiva e a resenha dos espaços, ele compreende tudo o que existe enquanto ideia, tudo o que existe enquanto representação. É nesse ponto que o pensamento objetivo é justamente aquele do senso comum, o que significa que ele é o resultado e a consequência natural da experiência perceptiva (CARDIM, 2011).

Alinhado a esse contexto, a obra *Fenomenologia da Percepção* segue com uma observação do corpo como objeto na Fisiologia e na Psicologia, não deixando de asseverar que é a própria ciência que destrói o modelo de objeto no qual ela acredita. Na mesma linha, ela tenta solucionar as questões opostas advindas da visão clássica entre o corpo e a alma oriundas por Descartes. Para ele, o corpo não mostra nenhuma diferença do corpo em geral, além de padecer conforme a natureza como um todo, é simplesmente um objeto físico, em que a compreensão mecânica prepondera. Diante disso, Ponty (1996) coloca à tona toda a discordância da relação da alma e do corpo explanada por Descartes, assim, ele, por intermédio dessa discordância, retrata que a existência é uma das causas que pode consumir a junção entre o fisiológico e psicológico.

Por último, esse estudo pontiano tenta demonstrar que as objeções da relação do corpo em si entre o corpo para si e do mecanismo físico entre a finalidade consciente podem ser melhor verificadas mediante os fenômenos patológicos, uma vez que tais objeções não são capazes de serem solucionadas por meio da visão clássica da percep-

ção do corpo. Nesse sentido, Ponty propõe um terceiro eixo para ser um ponto de partida, trazendo como alternativa a análise da patologia chamada do Membro Fantasma.

### 2.3 O corpo sob os olhos de Merleau-Ponty e sua relação com o membro fantasma

Define-se que a denominada patologia ou também conhecida como *Síndrome do Membro Fantasma* é a percepção da existência de um membro, até mesmo membros, que foi perdido por amputações acidentais ou intencionais, ou seja, é uma quimera ou um devaneio que surge em seguida das referidas mutilações (CARDIM, 2011). Essa percepção é experimentada pelas pessoas que foram submetidas às tais amputações diante de várias sensações desagradáveis ou dolorosas que parecem habitar no segmento do corpo que foi retirado, o que significa que elas percebem o membro amputado. Em outras palavras, as pessoas que sentem a percepção da existência do membro afirmam ter a sensação da presença da parte do corpo, que, na verdade, está ausente e acabam por relacionar essa condição a alucinação psicológica.

Para Merleau-Ponty (1999) – diante do conceito supramencionado – o fenômeno da percepção da existência do membro amputado necessita realizar uma conexão de análise fisiológica e psicológica, pois há a insuficiência da explicação puramente fisiológica e psicológica. Nesse sentido, é indispensável achar um ponto em comum para que se possa estabelecer a comunicação entre o corpo e o espírito.

Nesse prisma, a Fisiologia nua e simples torna-se atrofiada, uma vez que “[...] um conjunto de trações cerebrais não poderia representar as relações de consciência que intervêm no fenômeno” (PONTY, 1999, p. 91). Na verdade, a deficiência localizada nela pode ser encontrada na Psicologia, que a ela própria põe barreiras e, por sua vez, desmente a pretensão do estudo mecânico. Por fim, a Patologia do Membro Fantasma fica totalmente incompleta por intervenção somente da Fisiologia, que preconiza a supressão ou básica persistência de estímulos interoceptivos – aqueles que provêm de dentro do organismo.

Alinhado a esse fator, a Psicologia também se depara insuficiente para explicar as percepções de existência dessa síndrome, dado que se resulta carente de uma solução satisfatória para justificar a compreensão a partir do esquecimento, da alteração do juízo ou da presença da representação do segmento que falta no corpo objetivo. Assim, o filósofo francês afirma que:

[...] é preciso compreender então como os determinantes psíquicos e as condições fisiológicas engrenam-se uns aos outros: não se concebe com o membro fantasma, se depende de condições fisiológicas e se a este título e o efeito de uma causalidade em terceira pessoa, pode *por outro lado* depender a história pessoal do doente, de suas recordações, de suas emoções ou suas vontades [...]. O membro fantasma não é o simples efeito de uma causalidade objetiva em uma *cogitatio* a mais. Ele só poderia

ser uma mistura dos dois se encontrássemos o meio de articular um ao outro o 'psíquico' e o 'fisiológico', o 'para si' e o 'em si' e de prepara entre eles um encontro, se os processos em terceira pessoa e os atos pessoais pudessem ser integrados em um meio que lhes fosse comum. (PONTY, 1999, p. 116).

Nessa linha de intelecção, o que o estudo merleau-pontiano considera como um ponto em comum entre a Fisiologia e a Psicologia é a terceira dimensão nomeada de existência ou de ser-no-mundo. O ser-no-mundo pode ser clarificado como uma transcendência originária de um existente que reside no mundo exterior, significa que é traduzido como o responsável pela junção ou pela engrenagem entre as duas ciências e ainda cumpre efetuar a integração dos contrários. Tal relevância acontece quando é preenchida a característica temporal. Ele se situa em um mundo circundante, sendo fundamentalmente prático. É nesse ponto que o ser-no-mundo, em sua expectativa, associa-se com a consciência atrelada ao campo prático que as pessoas tinham antes de serem submetidas às amputações de seu membro.

Nesse escopo, dentro do campo prático há um "saber latente" que tem por base um passado presente, mas que ainda não se tornou efetivamente um pretérito e, na verdade, que continua no "quase-presente" (PONTY, 1999, p.121). Assim, o corpo reage conforme duas camadas distintas, são elas: corpo atual e corpo habitual. Nesse contexto, o corpo atual equipare-se ao local onde os movimentos deixam de existir juntamente com o membro amputado. Já o corpo habitual é local onde a pessoa apresenta grande sensação do membro extraído, isto é, equipara-se ao local onde os movimentos dele ainda permanecem de igual forma a uma espécie de psiquismo latente. Logo, a união dessas camadas restabelece a existência, bem como diminui a separação entre a Fisiologia e a Psicologia e a distinção entre as ordens do corpo em si e do para si, o que resulta em um direcionamento a um polo intencional, ou seja, direção ao mundo.

Por esse prisma, a já mencionada subjetividade - aspecto que explica que o pensamento de alguma coisa é concomitantemente à consciência de si - no momento em que se relacionar com o corpo atual e habitual cria uma nova consistência e realiza uma união com o mundo. Em outras palavras, o ser-no-mundo, ou melhor, a existência transmuta para uma ordem prática, para o corpo ter a possibilidade sentir o seu lado ativo.

Diante dessa nova consistência, as explicações advindas da Fisiologia e da Psicologia para entender o fenômeno da patologia denominada Membro Fantasma podem apresentar uma certa ambiguidade, pois, de um lado, a Fisiologia acredita que o membro fantasma - membro amputado - é a "[...] simples persistência das estimulações interoceptivas", ele é "[...] a presença efetiva de uma representação". Por outro, a Psicologia acredita ser "uma recordação, um juízo positivo ou uma percepção", bem como ele é "[...] a representação de uma presença efetiva" (PONTY, 1999, p. 121). Logo,

fica notório observar que tal fenômeno ainda permanece no mundo objetivo, no qual não existe um interstício entre a presença e a ausência.

Com essa abordagem, a Síndrome do Membro Fantasma alimenta uma ambiguidade essencial da presença-ausência, ou seja, o corpo torna-se ativo e passivo de forma simultânea. Para Ponty (1999, p. 121-122), “[...] o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”. Dessa forma, nasce um paradoxo no ser-no-mundo, uma vez que as intenções perceptivas e as intenções práticas em objetos surgem como passados e estranhos a elas, e que apenas constituem para o sujeito da percepção do corpo, enquanto causam os pensamentos e as vontades em tal pessoa.

O referido paradoxo situa-se no momento em que o membro amputado se torna um móvel em si, ao passo que o corpo é entendido sob o ponto de sua generalidade, como um ser impessoal. Nesse escopo, existe um corpo que realiza a experiência instantânea, singular e plena, bem como existe um corpo com um aspecto de generalidade, como um ser impessoal, diante de uma estrutura estabilizada (PONTY, 1999). Tal ser impessoal estabelece uma compreensão de que o sujeito é um ser encarnado interligado à estrutura temporal do mundo.

Nota-se, portanto, que a mencionada compreensão se depara com o pensamento objetivo, que atrela a tal fenômeno uma contradição entre a Fisiologia e a Psicologia, uma vez que ele relaciona o corpo no tempo e no espaço objetivo. Por outro lado, a interpretação merleau-pontiana consiste no fato que a referida contradição que é, na verdade, a ambiguidade, em decorrência do fato de que a visão pré-objetiva pode ser capaz de apreender as percepções da Patologia do Membro Fantasma.

Nessa linha, a visão pré-objetiva ou a ideia de pré-objetividade expressa a junção ou a engrenagem entre a Fisiologia e a Psicologia ao reconhecer que possui uma conexão entre o ser determinado e o pensamento objetivo. Diante disso, surge uma relação entre a pré-objetividade e as reações provocadas no âmago do mundo circundante, posto que não subsiste determinação por conduta de consciência. Ademais, o fenômeno do Membro Fantasma não poderia ser entendido por intermédio da soma dos reflexos, conforme versa a Fisiologia, bem como não poderia ser compreendido por meio dos atos de consciência, conforme preconiza a Psicologia. Dito de outro modo, não há uma correlação simétrica entre os estímulos objetivos e os reflexos, mas que é o próprio fenômeno que oferece sentido ao estímulo e a transforma em sujeito. Por conseguinte, o ato de consciência não domina o mundo, pois é pré-tético e a existência ou ser-no-mundo forma o agente motivador pela junção entre a alma e o corpo.

É nesse momento que a existência ou o ser-no-mundo realiza um papel importante de ser o ponto de ligação entre a Fisiologia e Psicologia ou o corpo e a alma, de forma profunda, mediante uma compreensão sob uma mesma ideia, ou seja, “[...] sob a condição de recolocar na ordem da existência até mesmo a tomada de consciência de um mundo objetivo” (PONTY, 1999, p. 105). Em conformidade, essa junção é a bússola que direciona a um só polo – o mundo, uma vez que inadmita a separação entre as ordens do corpo em si e do corpo para si.

Diante desse contexto, para Fisiologia moderna, a existência é achada no corpo, já para a Psicologia, o corpo não pode ser compreendido como um objeto. A Fisiologia foi um caminho preliminar pelo qual Merleau-Ponty traçou para chegar ao corpo em sua existência. O teórico também utilizou a Psicologia para questionar a existência sobre ela mesma, partindo desse caminho. Nesse sentido, o fenômeno do Membro Fantasma não pode ser entendido a partir da análise do registro do ser determinado e do pensamento objetivo, nem somente por meio da visão fisiológica, nem pela psicológica, nem pela justaposição das duas.

Por fim, a nova concepção merleau-pontiana a respeito desse fenômeno, após concluir que a compressão anterior foi deficiente, é a de que o membro fantasma e os efeitos devem ser interpretados mediante diagnóstico existencial, que se encontra nos inversos do pensamento objetivo, pois este reconhece percepções alternativas. Desse modo, verifica-se necessário voltar atrás além das ordens do mundo objetivo, deixar de lado a presença ou ausência, a persistência do estímulo interoceptivo ou a recordação, uma vez que existe um desacerto na consciência do membro fantasma, pois ela não é considerada uma representação e, sim, é a presença-ausência ambivalente do membro.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração do presente artigo foi uma revisão bibliográfica, mediante pesquisas feitas em textos científicos, livros nacionais e internacionais e artigos relacionados à obra intitulada *Fenomenologia da percepção*, corpo e movimento, corpo em si e corpo para si e, por fim, a relação do corpo para si entre a Síndrome do Membro Fantasma. Nesse escopo, a referida pesquisa encontra-se amparada por intermédio das intelecções dos seguintes autores e pesquisadores na área de Psicologia e Filosofia: Antônio Damásio (1996), Martin Heidegger (1953, 1985), Maurice Merleau-Ponty (1996, 1999, 2006), Paulo Sérgio do Carmo (2000) e René Descartes (1998).

Para melhor exposição do tema e para a fundamentação teórica, esse estudo encontra-se dividido em três tópicos, sendo eles: fenomenologia da percepção e um rápido encontro com o corpo e com o movimento; o corpo para si e como sujeito da percepção

e, o corpo sob os olhos de Merleau-Ponty e sua relação com o membro fantasma. A partir desse contexto, o primeiro tópico traz um breve histórico sobre Ponty, clareia alguns conceitos a respeito da fenomenologia da percepção, sua relação com o corpo, a relação desde com o movimento, bem como proporciona reflexões iniciais da nova realidade corpo com sua experiência perceptiva.

Já no segundo, ocorre uma análise mais profunda entre o sujeito e o corpo, além de apresentar dois aspectos dentro desse estudo: tradição e subjetividade. Ainda nesse sentido, o referido tópico explora uma associação do pensamento objetivo com o corpo e faz importantes ponderações acerca do corpo em si e do corpo para si. Por último, demonstra a relação entre a Patologia do Membro Fantasma e corpo para si, aborda a visão dicotômica entre a Psicologia e Fisiologia relativo à tal patologia e apresenta uma terceira dimensão.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Fenomenologia da percepção*, segundo Merleau-Ponty, surgiu por intermédio de pesquisas científicas realizadas por volta de 1945, as quais concederam experiências interligadas a Fisiologia e Psicologia, como também demonstrou aprofundamentos da percepção no viés fisiológico.

Para o auto francês, o sujeito é a essência sobre o saber, que é criado e percebido em seu corpo e a percepção é transmutada pela análise fenomenológica, com base no diagnóstico existencial. Desse modo, a Filosofia consente um olhar sobre o universo que engloba o sujeito e permite que o corpo altere o posicionamento de em si para si, o que resulta o processo de dar significado ao que foi compreendido pelos sentidos, para que se possa realizar as relações essências entre os objetos perceptíveis, tornando-os possível em vê-los como um todo dentro de um mundo vivido.

Nesse diapasão, o corpo comunica com uma realidade sensível por meio da percepção e do movimento, bem como se coloca dentro uma experiência perceptiva como um vasto campo de possibilidades para as relações da Fisiologia e Psicologia, entre a existência e a consciência. Logo, a experiência do corpo forma um ato perceptivo aos sentidos relacionados a todos os elementos ao redor.

Nesse sentido, o corpo considerado como objeto do mundo e como condição dele é traduzido em existência ou ser-no-mundo. Tal conceito advém de uma análise entre o sujeito e objeto, que enfrenta uma dicotomia entre duas ciências – Fisiologia e Psicologia, por meio do tema Patologia do Membro Fantasma. Esta patologia não pode ser compreendida nem pela Fisiologia, nem pela Psicologia, mas passa a possuir um ponto de equilíbrio dentro da pré-objetividade, corpo pré-objetivo, em que as consi-

derações entre a existência e consciência são encontradas e direcionadas ao mundo. Por fim, a Síndrome do Membro Fantasma, desmantela a contradição entre as duas ciências e apresenta uma ambiguidade da presença-ausência.

## REFERÊNCIAS

CARDIM, Leandro Neves. A Ambiguidade na Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty. Periódicos Eletrônicos em Psicologia. **Revista da Abordagem Gestáltica**. Goiânia. v.12. n.2. dez.2011. Disponível em : <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672011000200014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672011000200014)>. Acesso em: 20. out. 2020.

CARMO, Paulo Sérgio. **Quem é Merleau-Ponty? Merleau-Ponty, uma introdução**. São Paulo: Educ. 2000, p. 9. Disponível em <www.scholar.br> Acesso em 27/09/2020.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. (D. Vicente e G. Segurado, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1996

DESCARTES, René. **Os princípios da filosofia**. (trad. Alberto Ferreira). Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

DESCARTES, René. **Meditações** (trad. J. Guinsburg e Bento Prado Jr., in Os pensadores). São Paulo: Editora Abril, 1973.

HEIDEGGER, Martin. **Être et temps** (trad. Emmanuel Martineau). Paris: Authentica, 1985.

HEIDEGGER, Martin. **Kant et le problème de la métaphysique** (trad. A. de Waehlens e W. Biemel). Paris: Gallimard, 1953.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção** (trad. Carlos Alberto R. de Moura). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A estrutura do comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia, v. 2, n. 1, p. 141-148, 2008.

## CAPÍTULO 8

---

### INSCREVENDO A INSTRUÇÃO FEMININA NA 1ª METADE DO SÉCULO XIX NA VILA DE ALCÂNTARA - MA

### *ENROLLING THE FEMALE INSTRUCTION IN 1ST HALF OF THE CENTURY XIX IN THE VILLAGE OF ALCÂNTARA - MA*

*Ricardo Costa de Sousa<sup>1</sup>*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.8*

<sup>1</sup> Pós-doutorando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1189-6079>. E-mail: ricardo\_lut@hotmail.com

## RESUMO

O referido texto tem a intenção de apresentar a instrução feminina numa perspectiva histórica do município de Alcântara, estado do Maranhão. Inicialmente, buscou-se apresentar os antecedentes históricos da educação em Alcântara para, em seguida, discutir a instrução feminina no período imperial. Este texto se insere no campo da História da Educação sob inspiração da História Cultural. A pesquisa indicou que os documentos analisados sob custódia do Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), bem como, do referencial teórico das Relações Raciais, aqui utilizado, foi possível identificar o movimento da Instrução Pública na Vila de Alcântara, e, especialmente da instrução feminina no Império. Logo, fica posto a presença feminina no espaço escolar ainda na primeira metade do século XIX.

**Palavras-chave:** Alcântara. População negra. Instrução feminina.

## ABSTRACT

The said text intends to present female instruction in a historical perspective of the municipality of Alcântara, state of Maranhão. Initially, sought to present the historical background of education in Alcântara for, then, discuss female education in the period empire. This text falls within the field of History of Education under the inspiration of Cultural History. The research indicated that the documents analyzed in the custody of the Public Archive of the State of Maranhão (APEM), as well as the theoretical framework of Race Relations, used here, it was possible to identify the movement of Public Instruction in Vila de Alcântara, and, especially of the female education in the Empire. Soon, there is a female presence in the school space also in first half from the century XIX.

**Keywords:** Alcântara. Black population. Female instruction.

## 1 BREVES ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA INSTRUÇÃO EM ALCÂNTARA

Historicamente, durante mais de dois séculos os Jesuítas criaram e mantiveram quase que com exclusividade a instrução de sua população no Estado do Maranhão. Em Alcântara, mesmo em meio a graves problemas como os da organização das capitanias, da luta contra a invasão de inimigos externos e da liberdade dos indígenas. Sabe-se que a educação jesuítica para as mulheres mantinha o papel de submissão ao marido e à Igreja (SAFFIOTI, 2013).

De fato, foi no Estado do Maranhão, em 1759, ano da expulsão dos Jesuítas, que Pombal condenou o sistema escolar da Companhia de Jesus e criou as primeiras esco-

las públicas na colônia – as chamadas escolas régias – e procurou, depois, enaltecer a profissão do magistério, pois, declarava serem os professores régios merecedores de privilégios e homenagens em razão da nobreza de seu ofício (VIVEIROS, 1953).

Para a manutenção dessas escolas, foi instituído pelo decreto de 10 de novembro de 1772 um imposto sobre diversos gêneros de consumo, o qual teve a denominação de subsídio literário (MOURA, 2000; SAVIANI, 2008; VIVEIROS, 1953). Contudo, não bastasse ter sido implementado o subsídio literário apenas em 05 de fevereiro de 1774, quando os livros necessários para o registro do imposto foram recebidos, estes foram objeto de inúmeras fraudes (MOURA, 2000).

De fato, houve inúmeras dificuldades na implementação das aulas régias, entre elas estão implicados o subsídio literário e a precária formação de professores. Conforme Saviani (2008, p. 04): “a escassez de mestres em condições de imprimir a nova pedagogia dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos dada que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do subsídio literário para financiar as aulas régias”. Saffioti (2013) ressalta que até o século XVIII a educação feminina era basicamente voltada aos cuidados domésticos e que pouquíssimas mulheres aprendiam a escrever seu nome. Algumas jovens brancas buscavam os conventos portugueses para obter algum nível de instrução, com a fundação desses na Colônia é que algumas mulheres passam a receber instruções básicas. No final do século XVII o ensino primário nas capitais do Brasil tornou-se deplorável, pois, segundo Moura (2000, p. 70):

Entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a decretação do subsídio literário em 1772, 13 anos de absoluta inação no campo da instrução. O pouco caso das autoridades públicas com a educação colonial atendia a um atávico controle do conhecimento, indutor que este é de libertações e rebeliões.

No Maranhão, a cobrança do subsídio literário não foi efetuada até 1786, resultando em graves prejuízos aos professores e aos cofres públicos. O governador na época e capitão general José Teles da Silva determinou, então, que as Câmaras arrecadassem o referido subsídio (VIVEIROS, 1953).

Era grande o quantitativo de estudantes que faziam o intercâmbio intelectual de Alcântara para Coimbra, a fim de que, os jovens alcantarenses aprendessem as profissões de topografia, hidráulica, medicina, contabilidade e outras. Em 1800, as Câmaras apresentavam um déficit no subsídio literário para manter esses jovens na Europa, mesmo depois de ser lançado um novo imposto sobre o algodão (VIVEIROS, 1953).

É possível compreender que grande parte dos primeiros a cuidar da instrução de seu povo foram os representantes maranhenses, contribuindo fortemente para a doação de subsídio literário, que, ao findar o período colonial, o Estado do Maranhão

tinha duas escolas secundárias e doze de primeiras letras, havendo em Alcântara somente uma escola de primeiras letras (VIVEIROS, 1953).

Com a conquista da Independência em 1822, com base em acordos políticos de interesse da classe dominante e a promulgação da primeira Constituição do Império, coube à Assembleia Constituinte e Legislativa propor uma legislação particular sobre a instrução pública primária e secundária em todo o país, com o objetivo de organizar a educação nacional.

A Constituição do Império outorgada em 25 de março de 1824, que durou todo o período imperial, destacava no Art. 179, parágrafo 32, com respeito à educação, a seguinte incumbência: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Para dar conta da referida lei no que tange à instrução nacional, principalmente os dois primeiros meses de 1826 foram fecundos em reclamações e iniciativas em prol da instrução popular (BRASIL, 1824), inclusive proporcionando a instrução feminina (SAFFIOTI, 2013). Contudo, três anos após a Constituição é que foi votada a Lei de 15 de outubro de 1827, cujo espírito era dar realidade a esse princípio constitucional. Entende-se, dessa forma, que esta lei é o primeiro dispositivo legal que aborda a questão de método do ensino no nosso país, tornando obrigatório nas escolas brasileiras o ensino mútuo, preconizado, então, na Europa, por Lancaster, André Bell e Jacotot. A referida Lei de 15 de outubro de 1827, determinava:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. Art. 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento (BRASIL, 1824).

De um modo geral, a Lei não deu os resultados esperados no que tange a determinação de proporcionar a instrução ao sexo feminino. Contudo, segundo Saffioti (2013, p. 274) embora a justificativa do item referente à instrução feminina tivesse sido feita em nome das funções maternais das mulheres, reconhecia-se, de qualquer modo, a necessidade de instruir-se a mulher.

Com efeito, a Lei de 1824, sancionada no Império, foi um importante marco no que se refere à instrução feminina, que, em geral trouxe alguns benefícios à instrução pública no Maranhão quanto à abertura de escolas. De 14 escolas passou-se a 24, das quais duas eram na capital, as restantes distribuídas no interior do estado, como exemplo Alcântara (VIVEIROS, 1953).

Cabe, contudo, apresentar o relatório de Lino Coutinho, Ministro do Império de 1831 a 1836, que denunciava os poucos resultados da implantação da Lei de 1827, mostrando o mau estado do ensino elementar no país. Ele argumentava que os responsáveis pelos resultados insatisfatórios eram as municipalidades, os professores e os alunos, pela ineficiente administração e fiscalização, por desleixo e vadiagem, respectivamente, alegando os gastos e esforços do Estado no estabelecimento e ampliação desse ensino (GUIMARÃES CARVALHO, 2009, p. 152). A esse respeito, Bastos (2005, p. 42) comenta que:

A implantação do Decreto 1827 esbarrou em uma série de obstáculos: a falta de adequados prédios escolares e materiais necessários a adoção do método mútuo; o descontentamento dos mestres, pela falta de proteção dos poderes públicos e pela falta de recompensa pecuniária. Essa situação pode ser verificada através das recomendações dos Ministérios do Império aos Presidentes das Províncias.

Nesse sentido, pode-se dizer que houve por parte do Poder Público um completo descaso com relação ao provimento das escolas com recursos materiais, como edifícios públicos, livros didáticos e demais itens necessários para a aplicação do método exigido por lei. De fato, a referida lei não assumiu sua incumbência em “instruir seu povo”.

O Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 teve caráter acentuadamente descentralizador, remetendo a cada Província o poder de elaborar, criar e implementar o seu próprio regimento. Dessa forma, cada Assembleia Legislativa teria a incumbência de legislar sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica local, como também legislar sobre a instrução pública, repassando ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios, além de regulamentar e promover a educação primária e secundária (BRASIL.1834). Dentro desse contexto, Faria Filho (2007, p. 137) diz que:

O Estado Imperial brasileiro e as províncias do Império, sobretudo a partir do Ato Adicional de 1834, foram pródigos em estabelecer leis referentes à instrução pública. [...] Ao longo de todo o Império, as Assembleias Provinciais e os presidentes das províncias fizeram publicar um número significativo de textos legais, levando-nos a acreditar que a normatização legal constitui-se numa das principais formas de intervenção do Estado no serviço de instrução.

Partindo do entendimento de Faria Filho a respeito da criação de leis para a instrução pública, é a partir desse ano de 1834, portanto, que surgiram as primeiras escolas criadas pelo legislador maranhense. A Assembleia Provincial, logo na sua primeira sessão de 1835, reunindo-se quando já ocupava a presidência da Província o Dr. Antonio Pedro da Costa Ferreira, mais tarde Barão de Pindaré, não descurou do magno problema (VIVEIROS, 1953).

Em 1838, duas outras leis foram votadas pela Assembleia no sentido de melhorar instrução pública na Província. Sancionou-as Vicente Tomaz Pires de Figueiredo Camargo, que envia à França Felipe Benicio Oliveira Condurú que, regressando à Pro-

víncia, lecionou a partir de janeiro de 1840 na Escola Normal a prática do Método Lancastrino. Entretanto, os professores de Rosário, São João de Cortes – Freguesia de Alcântara e outras localidades não viram com bons olhos esse curso de aperfeiçoamento (VIVEIROS, 1953). É importante lembrar que esta não foi a primeira Escola Normal no Brasil. Segundo Bastos (2005, p. 43):

Visando sanar, em parte, o problema de formação de professores é criada a primeira Escola Normal do Brasil (1835-1851), na capital da Província do Rio de Janeiro – Niterói, com o intuito de preparar os futuros mestres do domínio teórico-prático do método monitorial/mútuo.

Desse modo, no contexto da Revolução Francesa, foi criada a Escola Normal brasileira, a primeira localizada na capital da Província do Rio de Janeiro, cidade de Niterói. Somente em 1840, foi criada a Escola Normal no Estado do Maranhão, o que possibilitou formar no próprio Estado um quadro de professores, até ali encaminhados para a cidade de Niterói.

Quanto à escolarização da população negra sob a perspectiva legal, não existia nenhum direito, pois a instrução era gratuita para todos os cidadãos, com exceção dos negros (livres, libertos ou escravos), colaborando, assim, com sua exclusão. Contudo, Faria Filho (2007, p. 135) indica que:

Os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “camadas inferiores da sociedade”. Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar.

Grande parte dos estudiosos que tratam da instrução pública se omitiu em escrever sobre a importância da instrução da população negra, especialmente da instrução da mulher negra. Entretanto, cabe salientar que, esta população não ficou totalmente alheia ao processo de escolarização, visto que as práticas de leitura e escrita se davam, já, em um contexto onde ocorria crescente valorização da alfabetização, visto que o uso de um código até então prerrogativa dos brancos, adequava-se a valores e necessidades dos cativos e às circunstâncias do ser escravo e transformava-se em elemento de afirmação social e identitária.

## 2 INSTRUÇÃO FEMININA EM ALCÂNTARA

Realizada a pesquisa em documentos da Secretaria do Governo reunidos e acondicionados no Arquivo Público do Maranhão sob o título “Instrução Pública” de Alcântara pode-se encontrar informações em mapas de matrículas de alunas das classes de primeiras letras, no período imperial.

No conjunto dos mapas de matrículas analisados da Instrução Pública faz-se um destaque para um dos mapas que apresenta 20 alunas da classe de primeiras letras que ao longo dos anos de 1833 a 1836 foram matriculadas e estiveram sob a responsabilidade da professora Ana Joaquina de Seixas Correa. Nesse mapa, consta somente o primeiro nome da aluna “Ignacia”, algumas têm nomes compostos, e as demais com nomes e sobrenomes. No mapa ainda consta que em termos de aproveitamento todas as alunas estão “bem”, em relação à frequência “regular”, a conduta moral é considerada “boa”. A turma era dividida entre as classes de “leitura, arithimetica e grammatica” (ALCÂNTARA, 1836a, [s.p]). A intenção de apresentar esse mapa informativo das alunas da Vila de Alcântara é dizer que nesse ano já existia a preocupação das autoridades para com a instrução pública do sexo feminino. No que tange ao nome da aluna acima citado (Ignacia), não foram encontradas informações que possibilitem dizer se era uma aluna branca ou negra. Contudo Cruz (2008, p. 174) diz que:

Em apreciação da documentação sobre a instrução pública no Maranhão, identifica-se uma série de mapas de turmas das vilas onde havia aulas de Primeiras Letras. Nestes mapas, praticamente não se evidencia a cor da pele dos alunos, embora haja entre seus nomes, muitos alunos registrados apenas pelo prenome. A ausência de sobrenomes é um indício de origem escrava destas crianças, pois [...] era comum ao escravo só possuir o primeiro nome, herdando do senhor algumas vezes o sobrenome no ato da alforria.

A pesquisa nos mapas de frequência, mapas estatísticos e informações das alunas matriculadas nas aulas de primeiras letras na Vila de Alcântara possibilita compartilhar da opinião da autora citada. Mesmo não discriminando a cor e o status de livre ou escrava, as informações contendo apenas o prenome são fortes indícios de que houve, nessa classe de primeiras letras alunas negras.

Ainda, referindo-se à instrução feminina, consta na Secretaria do Governo de Instrução Pública um mapa informativo das aulas de primeiras letras a matrícula de 32 alunas que ingressaram na escola entre os anos de 1835 a 1841, sob a orientação da professora Ana Joaquina de Siexas Correa. Esse mapa diz que todas as alunas matriculadas estão “bem em aproveitamento”, enquanto que a frequência é apresentada como “regular”. Em relação à conduta na aula, todas as alunas estão “bem”. É possível observar que na 1ª classe foram matriculadas 18 alunas tanto em leitura, quanto arithimetica, na segunda classe foram matriculadas 26 alunas em leitura e arithimetica. O que mais chama a atenção é que somente 2 alunas são referidas apenas pelo prenome: “Barbara” e “Libania”, 18 com nomes compostos, e 11 com nomes e sobrenomes, exatamente como foi possível observar no mapa anterior. No que se referem ao aproveitamento, algumas alunas eram mais adiantadas do que outras por frequentarem as aulas com maior assiduidade (ALCÂNTARA, 1841, [s.p]).

São poucos os mapas de matrículas, mapas estatísticos e listas de alunas encontradas no APEM. O interessante de se observar é que as aulas de primeiras letras para o sexo feminino só foram aparecer tardiamente, pois historicamente, a instrução foi em grande parte destinada aos homens. Conforme Bastos (2005, p. 39) “o programa de ensino compreende, para os meninos, a leitura, a escrita e o cálculo; para as meninas, a costura”.

A partir das leis provinciais, e da literatura aqui utilizada à educação ofertada para o sexo feminino foi definida segundo os papéis que homens e mulheres desenvolviam na sociedade, que segundo Saffioti (2013, p. 274):

Acabaram-se, pois, por introduzir diferenças entre os currículos das escolas primárias masculinas e femininas, o que representava uma decorrência da visão que se tinha dos papéis sociais da mulher, para a qual de nada serviria o conhecimento da geometria, e ainda do conhecimento que se tinha do grau de ignorância das que se candidatariam aos postos magisteriais.

Sinaliza, a esse respeito, o Regulamento de 17 de julho de 1874 dizendo que, aos meninos, cabia o ensino de instrução primária: a leitura e escrita, quatro operações fundamentais de aritmética, números inteiros, decimais e quebrados, sistema métrico decimal, gramática portuguesa, catecismo e noções de história sagrada, enquanto que, para as meninas, estabelece que fossem ensinados bordados e trabalhos de agulha (MARANHÃO, 1874).

Mesmo que o Regulamento aqui esteja datado em 1874, pode-se ver que, a lei de 1827, projeto de ensino, reduz o ensino da aritmética às quatro operações nas escolas das meninas, provavelmente também houve essa educação diferenciada entre homens e mulheres nas freguesias de Alcântara. É possível verificar essa diferença em Saffioti (2013, p. 278) quando diz que “continuava-se a valorizar, no currículo das escolas femininas, muito mais a educação da agulha do que a instrução”. A autora ainda pondera que, “muitos eram os pais que retiravam suas filhas da escola assim que dominassem os trabalhos de agulha, impedindo-as de se iniciarem com segurança nas primeiras letras”. Entretanto, sobre a instrução feminina, Faria Filho (2007, p. 145) diz que:

Não podemos considerar que apenas aqueles, ou aquelas, que frequentavam uma escola fora do ambiente doméstico tinham acesso às primeiras letras. Pelo contrário, temos indícios de que a rede de escolarização doméstica, ou seja, de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de particulares outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, naqueles cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado.

Este excerto permite afirmar que os primeiros contatos com a leitura, escrita e cálculos aconteciam em espaços domésticos, ou melhor, no âmbito do privado, porque, em relação ao adiantamento, alguns mapas informam que algumas alunas já traziam

algum conhecimento. A esse respeito, Saffioti (2013) diz que era uma prática frequente, as educadoras estrangeiras (francesas e portuguesas) exercerem suas atividades como professoras domiciliares, residindo em sua maioria na casa dos educandos. Desse modo, ficando evidente que “durante todo o Império, elas contribuíram para a ilustração primária do espírito feminino nacional” (SAFFIOTI, 2013, p. 272).

É importante dizer que, os documentos encontrados sinalizam a presença da instrução feminina, especialmente negras nas aulas de primeiras letras, pois, foi realizada uma intensa investigação no Arquivo Público do Maranhão – APEM. Por fim, cabe reiterar que, existem somente sinalizações que permitem pensar em uma instrução feminina, visto que são raríssimos os documentos que trata da instrução feminina no município de Alcântara – MA.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido texto teve a intenção de apresentar brevemente sobre a instrução feminina numa perspectiva histórica no município de Alcântara, estado do Maranhão. Essa investigação só foi possível a partir de uma análise realizada na documentação sob salvaguarda do Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM contribuindo fortemente para evidenciar a instrução feminina em Alcântara no período imperial.

A intenção de apresentar os mapas são de evidencia a instrução feminina em Alcântara. O destaque do primeiro nome das alunas “Ignacia”, “Barbara” e “Libania”, são para sinalizar que essas alunas provavelmente eram negras, visto que, na maioria dos mapas consultados os nomes compostos e nomes e sobrenomes indicam que essas alunas eram brancas. Infelizmente, não foram encontradas informações que possibilitem dizer se “Ignacia”, “Barbara” e “Libania” eram alunas brancas ou negras.

De certo, em análise da documentação da Instrução Pública de Alcântara, não foram registradas a cor das alunas, e o registro somente de nomes é um indício de origem escrava, como o caso destas alunas, pois era comum ao escravo só possuir o primeiro nome e, em alguns casos, herdava do senhor seu sobrenome no ato da alforria, como aconteceu com vários escravos no Brasil.

Por fim, o texto apresentado possibilita aos pesquisadores que atuam no campo da História da Educação uma atenção maior para as fontes históricas que descortinam, a instrução feminina em Alcântara, especialmente quando se evidencia sinalizações de que alunas negras foram instruídas no período imperial, sinalizando, ainda, que estas não ficaram totalmente alheia às diferentes formas de apropriação da leitura e escrita.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, **Instrução Pública**. Mappa informativo das alunas da Aula de 1<sup>as</sup> letras do 4<sup>o</sup> trimestre do corrente ano: reg. 029, (map 06): Alcântara; 1836.

ALCÂNTARA, **Instrução Pública**. Mappa informativo das alunas da Aula de 1<sup>as</sup> letras pertencentes ao 2<sup>o</sup> trimestre do corrente ano: reg. 118, (map 06): Alcântara, 1841.

BASTOS, M.H.C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, M.H.C. **Histórias e memórias da educação no Brasil** (orgs). Vol. II. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. **Lei de 25 de março de 1824**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX**. Araraquara: UNESP, 2008, 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FARIA FILHO, Luciano de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano de Farias & VEIGA, Cynthia Greive (org). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. 1 reimp, Belo Horizonte: Autentica, 2007.

GUIMARÃES CARVALHO, Maria Elizete. Independência e educação: recortes do processo educacional brasileiro nas primeiras décadas do império (1822-1836). **Historia Caribe**, vol. V, núm. 14, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/937/93717337007.pdf> Acesso em: 02 jan. 2021.

MARANHÃO. Regulamento 06 de julho de 1874. In: **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão**. Tipografia Constitucional de I. J., Ferreira, 1874.

MOURA, Laércio Dias de. **A educação católica no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão. **Revista de Geografia e História**. São Luís, 1953.

## CAPÍTULO 9

---

### A MÚSICA NA FILOSOFIA DE ARTHUR SCHOPENHAUER

#### *THE MUSIC IN PHILOSOPHY OF ARTHUR SCHOPENHAUER*

*Antônio Ismael da Silva Lima<sup>1</sup>  
Andrey Rodrigues da Silva<sup>2</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.9

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). <http://lattes.cnpq.br/9430911788615143>. [ismaellimasp@aluno.ufsj.edu.br](mailto:ismaellimasp@aluno.ufsj.edu.br)  
<sup>2</sup> Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). <http://lattes.cnpq.br/6075325329928467>. [andrey.fb.ce@hotmail.com](mailto:andrey.fb.ce@hotmail.com)

## RESUMO

Enquanto somos dominados pela Vontade, não conseguimos nada além do sofrimento e da angústia. Entretanto, esta situação pode se converter em momentos de liberdade e pureza, na medida em que o homem se abstrai do seu ser de Vontade. Na arte encontra-se uma possibilidade de superação da mesma. Esta superação é total quando se refere à ascese e provisória no que diz respeito à contemplação artística. É através da arte que o homem eleva a mente à contemplação da verdade, porém sem influência da Vontade. É um elevar-se que está acima da competição das vontades, do egoísmo. Em outras palavras, na arte o homem se volta para o mais profundo de seu ser e nela há o esquecimento do eu individual e de seu interesse material. Conclui-se que através da arte, o homem se liberta das amarras criadas pela vontade. A contemplação estética conduz então o homem a uma complexa satisfação, proporcionando a libertação da alma de seus impulsos egoístas advindos do *véu de Maia*. Faremos então uma análise da contemplação artística como modo paliativo apontado por Schopenhauer na supressão da Vontade, bem como suas respectivas hierarquias, em especial a mais elevada: a música.

**Palavras-chave:** Música. Sofrimento. Vontade. Representação. Gênio.

## ABSTRACT

While we are dominated by the Will, we achieve nothing but suffering and anguish. However, this situation can become moments of freedom and purity, as man is abstracted from his being of Will. In art there is a possibility of overcoming it. This overcoming is total when it comes to asceticism and provisional with regard to artistic contemplation. It is through art that man raises his mind to contemplate the truth, but without the influence of the Will. It is an elevation that is above the competition of wills, of selfishness. In other words, in art, man turns to the deepest of his being and in it there is the forgetfulness of the individual self and its material interest. It is concluded that through art, man is freed from the bonds created by will. Aesthetic contemplation then leads man to a complex satisfaction, providing the liberation of the soul from its selfish impulses arising from the *veil of Maia*. We will then make an analysis of artistic contemplation as a palliative mode pointed out by Schopenhauer in the suppression of the Will, as well as their respective hierarchies, especially the highest: music.

**Keywords:** Music. Suffering. Will. Representation. Genie.

## 1 INTRODUÇÃO

Podemos dizer que toda a filosofia de Arthur Schopenhauer encontra-se presente em sua obra magna, *O mundo como vontade e como representação*. Dividida em quatro

livros, cada livro expõe uma perspectiva distinta da consideração sobre o mundo, sendo que dois trabalham o tema da representação (Livros I e III) e dois abordam o tema da vontade (Livros II e IV). A metafísica de Schopenhauer trabalha, respectivamente, em cada livro: a Teoria do Conhecimento, a Filosofia da Natureza, a Estética e a Ética.

Esta pesquisa busca percorrer pelos caminhos da estética schopenhaueriana e tem o Livro III como fonte principal para isto. Neste livro, o filósofo expõe sua *metafísica do belo* e volta a considerar o mundo como representação, porém, livre do *Princípio de razão*, que tem por base as formas *a priori* do conhecimento, que seriam o tempo, o espaço e a causalidade, que nos possibilitam o conhecimento das coisas como fenômenos e não como verdadeiramente são.

## 2 A METAFÍSICA DO BELO DE SCHOPENHAUER

A contemplação estética é apresentada como um momento beatífico em meio às intempéries da vida e recebe em Schopenhauer a condição de ser posta no mesmo patamar das ciências como forma de conhecer o mundo, chegando até mesmo a superá-las. O filósofo propõe que este mundo pode ser conhecido por meio de uma poesia, de uma pintura, de uma música, de uma paisagem natural. Pela intuição estética da natureza e da arte, o homem pode ter acesso ao *em si* do mundo, conhecê-lo verdadeiramente, visto que, no momento da fruição, o indivíduo conecta-se com o objeto contemplado ao ponto de fundir-se por inteiro a ele, não mais existindo diferença entre ambos (SCHOPENHAUER, 2005). Com isso, rompe-se o *véu de Maia*, metáfora presente no pensamento oriental dos Vedas e Puranas largamente usada em *O mundo*. O véu de Maia é uma porta fechada que impede o acesso ao conhecimento puro, uma barreira para a realidade verdadeira que, aqui, só poderia ser acessada pela fruição do belo (SCHOPENHAUER, 2005).

A malha turva e relativa do véu que condiciona o conhecimento do *em si* do mundo é o *princípio de razão*. “O mundo como representação submetido ao princípio de razão” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 49) é o nosso mundo: “multifacetado, plural, determinado, distintivo e ordenado” (SILVA, 2012, p. 29). É ele, o *princípio de razão*, a barreira que impede o acesso à realidade autêntica, de enxergar as coisas tal como elas são.

Para Schopenhauer, a forma pela qual poderíamos romper essa barreira e assim ter acesso ao que está encoberto pelo véu de Maia seria a fruição do belo pela natureza e pela arte. A verdade seria então revelada pela beleza. É na contemplação estética que se dá o conhecimento das *Ideias*, no sentido platônico, da realidade verdadeira. Pela contemplação estética, o indivíduo chega ao outro lado da barreira, alcançando

o conhecimento puro da *coisa-em-si*, a *Vontade*, cuja individualidade é esquecida para tornar-se assim puro sujeito do conhecimento, livre desta vontade.

Além disso, a fruição do belo possibilitaria ao indivíduo a negação da *Vontade*, que nos aparece em forma de desejo. É justamente neste momento em que se ascende ao puro conhecimento o único momento em que podemos conceber “a possibilidade de uma existência que não consiste no querer” (SCHOPENHAUER, 2003, p. 95). Deste modo, “a fruição do belo pode ser considerada sob dois aspectos: um subjetivo, o da negação da vontade e a libertação para um sujeito puro; e um objetivo, que implica no conhecimento de Ideias” (SILVA, 2012, p. 29).

Ou seja, é pela arte que o indivíduo pode verdadeiramente conhecer e ter acesso à verdade em plenitude. É também pela arte, na contemplação estética, que se é possível fazer cessar a roda de Íxion, o movimento constante e fugaz da vontade. Em meio à seriedade existencial, às durezas que marcam a vida, a contemplação estética se apresenta como um bálsamo, um repouso (SCHOPENHAUER, 2005), ou, caso estivessemos estudando Nietzsche, seria como a flor apolínea que brota em meio à terra seca da realidade dionisíaca.

## 2.1 Metafísica do Belo

“Metafísica do belo significa, propriamente dizendo, a doutrina da representação na medida em que esta não segue o princípio de razão, é independente dele, ou seja, a doutrina da apreensão das *Ideias*, que são justamente o objeto da arte” (SCHOPENHAUER, 2003, p. 23). Assim conceitua Schopenhauer em suas preleções sobre a *Metafísica do Belo*, proferidas em 1820, na Universidade de Berlim. Trata-se de uma metafísica que busca pelo que há de mais essencial na beleza, tomando como referência o sujeito que contempla e traz consigo o sentimento do belo, e o objeto que provoca a contemplação. Aqui, investiga-se o que é o belo em si, na busca pela compreensão do que ele produz em nós enquanto o contemplamos.

Para o filósofo, “a fruição do belo é manifestamente bastante diferente de todos os outros prazeres [visto que todos estes são] satisfações da vontade do indivíduo” (SCHOPENHAUER, 2003, p. 25), ou seja, neles o gozo só se dá em virtude do fato da vontade ser satisfeita. A alegria que nasce a partir do belo seria profundamente distinta em razão de que esta se dá pelo puro conhecimento, desvinculada de quaisquer tipos de interesse pessoal, isto é, livre de relação com a vontade. Ela é por inteira desinteressada. Por conta disso, “tudo o que é individual cessa de sê-lo e o belo é objetivamente belo, isto é, para todos” (SCHOPENHAUER, 2003, p. 25). Isto acontece pelo fato do belo ser algo objetivo, que se relaciona não com o indivíduo, mas sim com o sujeito em geral, sendo assim indiferente a quem quer que seja que possua esse conhecimento.

A partir da pura contemplação, temos nas obras de arte a repetição das Ideias apreendidas, ou seja, aquilo que há de essencial e permanente nos fenômenos do mundo. É somente aí, nesta pura contemplação, que nos leva a fundir-se por completo ao objeto, que as Ideias são apreendidas. E é pelo conhecimento das Ideias que surgem as obras de arte: pintura, escultura, poesia, música etc. E sua finalidade última é justamente a comunicação deste conhecimento. É válido dizer que a arte é obra do *gênio*, o único capaz deste abandono completo de si próprio e de suas relações, aquele que se coloca de maneira puramente intuitiva, ao ponto de se perder nesta intuição e, assim, distanciar-se do conhecimento que primeiro existe apenas a serviço da vontade, “restando apenas o PURO SUJEITO QUE, claro olho cósmico” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 254, grifo do autor), reflexo da essência do mundo.

Mas, Schopenhauer confere aos demais homens essa mesma capacidade existente no gênio, mas em graus menores e variados, visto que, sem ela, da mesma forma como são incapazes de produzir obras de arte, também seriam incapazes de fruí-las. Logo, não poderiam estabelecer nenhum tipo de encontro com o belo, estando condenados a nunca possuírem um momento de pausa no movimento que a vontade produz. Estes também podem vir a desprender-se de si e de suas relações e conceber nas coisas as suas Ideias, embora seja o gênio aquele que possui um grau mais elevado e uma experiência mais duradoura que os demais, ao ponto de, mais que contemplar as Ideias, expô-las a partir da sua arte. Esta arte ele produz não por intenção ou vontade própria, mas por necessidade. O artista não cria por prazer, e sim por necessidade (DELEUZE, 2019).

O conhecimento do gênio, desprendido do princípio de razão, é como brisa leve que nos toca em meio ao furacão que nos rodeia, é o raio de sol que corta a tempestade violenta sem ser tocado por ela, é o arco-íris que paira sobre o tumulto infindável de uma cachoeira (SCHOPENHAUER, 2003). Se “para o homem comum, a faculdade de conhecimento é a lanterna com a qual ilumina o seu caminho, para o homem genial é o Sol com o qual revela o mundo” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 257).

Ambos possuem acesso ao mesmo mundo e dele recebem os mesmos objetos e imagens, porém, a intuição que cada um desenvolve é por completo diferente. No homem comum, tal intuição ainda aparece marcada pela vontade, o que não ocorre no gênio, onde vontade e representação surgem mais distintas, sendo este mais destituído de vontade. Nele, no gênio, as representações aparecem em graus mais perfeitos, livres de qualquer relação com a vontade, isto é, seu conhecimento é inteiramente intuitivo.

#### No modo de conhecimento do gênio

é essencial abandonar o conhecimento das relações que se origina do princípio de razão, para justamente procurar e ver nas coisas apenas suas Ideias, apreender sua

essência que se expressa intuitivamente, em vista da qual uma coisa representa toda a sua espécie, um caso vale por mil. Essa apreensão genial ainda traz consigo o fato de o encadeamento das coisas isoladas, nelas mesmas, ser perdido de vista. Ao gênio deve aparecer o objeto isolado de sua contemplação, o presente concebido de modo vivaz (para além de toda medida), em luz tão clara que com isso os demais elos da cadeia de relações das coisas isoladas entram na escuridão. (SCHOPENHAUER, 2003, p. 80).

Possuindo o gênio essa capacidade de apreensão das Ideias das coisas e sua arte, é por meio dessa que ele revela ao mundo as Ideias apreendidas. A obra de arte é, portanto, um meio que facilita o acesso ao conhecimento puro, isto é, o conhecimento das Ideias. “Pela arte o gênio empresta seus olhos à humanidade e confere, com seu gesto artístico, a universalidade democrática do conhecimento puro” (SILVA, 2012, p. 29). Por sua intermediação, tornamo-nos participantes de tal conhecimento (SCHOPENHAUER, 2003).

Uma vez alcançado por esse estado estético, em pleno momento de contemplação da Ideia, o indivíduo é conduzido pelo belo a um instante beatífico, salvífico, em que se é possível sentir o sopro suave da brisa e esquecer por um breve intervalo de tempo todas as mazelas, dores e sofrimentos que o alcança constantemente. É aquele momento de “calma contemplação”, que Kant aponta em sua terceira crítica. Ou seja, é nesta hora que cessa o movimento da roda e a vontade permite um breve instante de sossego e tranquilidade.

É pela contemplação estética que o homem consegue resistir às imposições da Vontade, que impõe à realidade um caráter cruel e que torna a vida desprovida de sentido. Diante disso, o filósofo apresenta a arte como possibilidade de enfrentamento dessa crueldade que marca o mundo. A arte é, portanto, a possibilidade existente de escaparmos desta realidade mesmo que momentaneamente, como numa hora de recreio, uma vez que não nos é possível fugir definitivamente da mesma.

Contudo, Schopenhauer considera existir uma hierarquia das artes e, a partir das peculiaridades de cada uma, ele as organiza em graus de objetivação da Vontade, estando a arquitetura num nível mais baixo, uma vez que carrega as características básicas da objetivação da Vontade e, no ponto mais alto, a poesia, por expor a Ideia de humanidade, na qual a Vontade atinge seu grau mais elevado de objetivação. A música, como veremos no capítulo seguinte, é colocada em separado justamente por não se assemelhar às outras artes, isto é, mera reprodução de Ideias, mas por ser ela manifestação imediata da Vontade mesma, linguagem direta da coisa-em-si. De tal forma, ela se torna a arte magna em Schopenhauer e é apresentada por ele em separado, estando acima da pirâmide hierárquica das artes.

## 2.2 A hierarquia das artes

Compreendendo então a existência de graus diversos e tomando por critério a objetivação das Ideias apreendidas e representadas, isto é, o “grau de nitidez do espelhamento da vontade” (SILVA, 2012, p. 42), que nós possamos agora a falar sobre a pirâmide hierárquica das artes, proposta pelo filósofo de Frankfurt, e pela qual deduzimos que “a obra de arte é bem-sucedida na medida em que expõe o mundo como uma imagem no espelho reflete uma imagem real. Quanto mais fiel à natureza do que representa, mais ela expressa a Ideia que a subjaz” (SILVA, 2012, 36). Esse é o objetivo final de todas as artes: “o desdobramento, a elucidação da Ideia, isto é, da objetivação dos graus da Vontade que se expressam no objeto de cada arte” (SILVA, 2012, 36), e que veremos na sequência.

Em sua base, digamos assim, a pirâmide apresenta a arquitetura, que por sua vez permite-nos dois modos de consideração a seu respeito. Na primeira consideração a ser feita, ela aparece dotada de uma utilidade, isto é, para atender à necessidade, mantendo assim, portanto, uma ligação direta com os anseios da Vontade. Numa segunda consideração, vinculado ao conhecimento puro, ela adota o seu caráter estético, tornando-se uma bela arte, objetivação da Vontade presente na Ideia exposta.

Pensada como “arquitetura viva”, por exemplo, a jardinagem aparece num grau de objetivação da Vontade superior à arquitetura porque nela, segundo Schopenhauer, interagimos com seres vivos vegetais, superiores às pedras, possuidores de mais princípio de razão. Seria ela a arte de encontrar beleza e riqueza nas cores e formas naturais e expressar de forma mais elevada as Ideias da natureza: a maneira de florescer, dar frutos, encantar, enfeitar.

Assim, “o belo que a jardinagem exhibe pertence quase exclusivamente à natureza” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 149), isto é, esse grau superior de objetivação da Vontade presente na jardinagem se dá exatamente pela beleza natural presente. Vontade que se manifesta por formas não determinadas, sem ações externas, apenas por aquilo que também lhe é parte natural. Manter a espontaneidade do que é próprio da natureza, isto é, assegurar o mínimo da intervenção humana, seria, portanto, o objetivo da jardinagem. E, aqui, Schopenhauer elege os jardins ingleses como modelos de jardinagem, por contribuírem para uma maior participação e variação da natureza, conferindo maior objetividade à jardinagem, uma vez que sua finalidade está diretamente ligada ao próprio mundo vegetal.

Mas, se assim o é, se é justamente a Ideia exposta que define o grau de superioridade de uma arte sobre a outra, Schopenhauer apresenta-nos a escultura e a pintura como possuidoras de graus ainda mais elevados de objetivação da Vontade, mais que

a arquitetura e a jardinagem, uma vez que expõem a Ideia de humanidade. Diferentemente daquelas primeiras, na escultura e na pintura, o lado objetivo é mais intenso. É nelas que a fruição do belo se dá de modo elevadíssimo, por se tratar da “objetividade a mais perfeita e adequada possível da Vontade, a Ideia de humanidade” (BARBOZA, 2001, p. 103).

Esmeraldas, edifícios, plantas, animais, pela representação, são Ideias inferiores, apresentando sempre a generalidade da espécie e nunca seu aspecto individual como Ideia singular. Cada indivíduo é a representação de uma Ideia única, específica, e é justamente isso que a escultura ou a pintura fazem: tratam desse aspecto individual. Conseguem transpor esta individualidade separando-a do caráter da espécie. Nas feições esculpidas ou pintadas pelo artista, apresenta-se a expressão do puro conhecimento, que age sobre a vontade como um tranquilizante do querer.

Tal “objetividade a mais perfeita e adequada possível da Vontade, a Ideia de humanidade” (SILVA, 2012, p. 43), porém, pode vir a ser apreendida e exposta ainda de forma mais elevada por outra arte com maior êxito que as demais artes já citadas, a saber: a poesia. Deixando, pois, as artes plásticas e chegando à ela, veremos que esta possui a mesma finalidade, expressar as Ideias, porém, ela o faz mediante o uso de palavras e conceitos, através dos quais, e com o auxílio da fantasia, busca levar o ouvinte a intuir as Ideias da vida. Isto é, a poesia é posta no grau máximo da série, por sua capacidade de representação do agir humano e da total individualidade própria da espécie (SILVA, 2012). Pela fantasia, e somando o caráter universal dos conceitos, material da poesia, ela intensifica o seu domínio no que tange à apreensão das Ideias, conseguindo expor todos os graus de objetivação da Vontade.

Como já dito, é a Ideia de humanidade o tema central da arte poética, expressa “não apenas mediante a simples figura e a expressão do rosto, mas por uma cadeia de ações acompanhadas por pensamentos e afetos” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 332). O que falta nas demais artes, a capacidade de desenvolver de forma gradativa os eventos. É a essência da humanidade desprendida de toda e qualquer relação, em todo e qualquer tempo, o que o poeta busca apreender, “a objetividade adequada da coisa-em-si em seu grau mais elevado” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 323). Mais que a simples exposição de beleza e graça, mais que o caráter humano, a poesia tem na ação humana o seu próprio fim. “O poeta é o espelho da humanidade, e traz à consciência dela o que ela sente na prática” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 329). Ela traz o próprio agir humano enquanto tal, fazendo emergir a total individualidade da espécie.

Schopenhauer chama a nossa atenção para o fato de a exposição da Ideia de humanidade poder se dar de duas formas distintas na arte poética. Na primeira, o poeta

intuiria vivamente o seu estado e o descreveria. Isto acontece com a poesia lírica, ou seja, o que se expõe é simultâneo a quem expõe. Já na segunda, o que se expõe nada tem a ver com o seu expositor; este se encontra oculto (SCHOPENHAUER, 2005).

Vale salientar que, nos diversos gêneros poéticos, a tragédia está no ponto mais alto da arte poética, por melhor traduzir o sofrimento que é próprio da vida, como bem aponta o filósofo de Frankfurt:

[...] o objetivo dessa suprema realização poética não é outro senão a exposição do lado terrível da vida, a saber, o inominado sofrimento, a miséria humana, o triunfo da maldade, o império cínico do acaso, a queda inevitável do justo e do inocente. E em tudo isso se encontra uma indicação significativa da índole do mundo e da existência. É o conflito da Vontade consigo mesma, que aqui, desdobrado plenamente no grau mais elevado de sua objetividade, entra em cena de maneira aterrorizante (SCHOPENHAUER, 2005, p. 333).

Schopenhauer irá concluir a exposição de sua metafísica do belo apresentando a música no topo da hierarquia das artes. Ela aparece como superior a todas as outras artes, por ser ela cópia imediata da Vontade mesma e não mera objetivação da Vontade por meio da reprodução das Ideias. Ela torna-se a arte perfeita porque “fornece o coração das coisas” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 345), traduz a essência daquilo que é, ou seja, ela fala sobre o espírito verdadeiro do mundo e do homem.

### 3 A SUPREMA ARTE NA METAFÍSICA DO BELO

A vontade é o ponto metafísico originário do mundo e, por isso é, também, fonte de todo o sofrimento humano. Pensada como um impulso cego, um querer irracional e inconsciente, ela marca o pessimismo característico da filosofia schopenhaueriana por gerar dor e sofrimento inevitáveis e inerentes ao homem. Tudo é sofrimento, e o que chamamos de felicidade nada mais é que um breve intervalo na ação da vontade. O filósofo alemão nos apresenta as possibilidades para a suspensão momentânea da dor e, como vimos no capítulo anterior, uma delas se dá pela contemplação artística.

Pela apreensão desinteressada das ideias, a partir da contemplação artística, isto é, puramente objetiva, o indivíduo poderia contemplar a vontade em si mesma, o que, por sua vez, conduziria ao domínio da própria vontade. O fazer artístico revelaria as ideias eternas através de diversos graus, indo desde a arquitetura, grau mais baixo, até chegar à poesia, grau mais elevado de contemplação da vontade. A obra de arte facilitaria a apreensão das Ideias, este é seu fim último, em razão de conseguir expor as coisas de forma mais nítida, objetiva, acentuando o que há de mais essencial nas coisas (SCHOPENHAUER, 2015).

Podemos considerar a arte como a grande elevação, o desenvolvimento mais perfeito de tudo isso, pois realiza em essência o mesmo que o mundo visível, apenas mais concentrada e acabadamente, com intenção e clareza de consciência e, portanto, no sentido pleno do termo, pode ser chamada de florescência da vida. Ora, se todo o

mundo como representação é a visibilidade da Vontade, a arte é o clareamento dessa visibilidade, a câmera obscura que mostra os objetos mais puramente, permitindo-nos melhor abarcá-los e compreendê-los. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 349).

Seu objetivo consiste no empenho de nos mostrar a vida e as coisas como elas são, a verdade tal qual, que não são compreendidas de forma imediata por todos em razão do Véu de Maia que impossibilita este acesso direto (SCHOPENHAUER, 2015). Ou seja, a arte seria uma forma de compreensão profunda do mundo. Pela fruição estética, o indivíduo busca atingir níveis cada vez mais elevados dessa compreensão, isto é, graus mais elevados de objetivação da vontade, o puro conhecimento destituído dessa mesma vontade, tendo como efeito correspondente a neutralização momentânea do sofrimento que marca a existência.

Logo, o puro conhecimento destituído de vontade é alcançado na medida em que a consciência das outras coisas potencia-se tão elevadamente que desaparece a consciência do próprio si mesmo. Pois só apreendemos o mundo de maneira puramente objetiva quando não mais sabemos que pertencemos a ele; e todas as coisas apresentam-se [...] tanto mais belas quanto mais estamos conscientes meramente delas e tanto menos de nós mesmos. – Visto que todo sofrimento provém da vontade, que constitui o si mesmo propriamente dito de cada um, então com a passagem desse lado da consciência ao segundo plano suprime-se ao mesmo tempo toda possibilidade de sofrimento, com o que o estado da pura objetividade da intuição origina plena felicidade (SCHOPENHAUER, 2015, p. 440).

A fruição estética possibilita um arrebatamento, assim, digamos, parcial ou total do indivíduo, causando o desaparecimento da vontade da consciência, o que, consequentemente, corresponde à supressão de toda a individualidade e, com ela, de todo sofrimento e carência (SCHOPENHAUER, 2015). É a destituição da vontade, pela apreensão desinteressada, puramente objetiva. E aí reside a beleza de todas as coisas: “tudo é belo apenas enquanto não nos diz respeito” (SCHOPENHAUER, 2015, p. 448), ou seja, a beleza é desinteressada.

E é devido à percepção completamente desinteressada, não submetida ao querer, que a arte se torna instrumento de promoção de uma consolação provisória do sofrimento causado pela vontade. Schopenhauer atribui à arte grande elogio, exatamente por ser o fazer e fruir artístico um canal de libertação dos desejos, mesmo que momentânea.

Mas, o filósofo, apesar de elevar em sua metafísica do belo seu elogio à arte e suas possibilidades diversas de expressão, evidencia a existência de uma arte suprema, que se apresenta por sobre todas as outras, exatamente por não reproduzir meramente as Ideias, mas por ser expressão direta da própria vontade: a música. Dirá ele que poderia até não existir mundo, mas música existiria. E, por tal razão, o alemão nos apresenta a música em separado das demais artes.

### 3.1 A música como panaceia de todos os males

Após a exposição de sua hierarquia das artes, na contramão de toda a tradição estética, Schopenhauer nos apresenta a música como arte suprema, digna do maior destaque na metafísica do belo, fora desta hierarquia, visto que ela está num nível superior a todas as outras artes, como que pairando sobre elas.

[...] notamos que uma bela arte permaneceu excluída de nossa consideração e tinha de permanecê-lo, visto que, no encadeamento sistemático de nossa exposição, não havia lugar apropriado para ela. Trata-se da música. Esta se encontra por inteiro separada de todas as demais artes (SCHOPENHAUER, 2005, p. 336).

Em Schopenhauer, a música ocupa este lugar soberano em relação a todas as artes, sendo ela capaz de exprimir a Vontade sob sua forma mais geral e indistinta, sendo, assim, capaz de libertar o homem do agir cego e dos diferentes aspectos assumidos pela Vontade. O filósofo concebe à música o mais alto elogio que já lhe foi conferido em toda a história da filosofia. A música é exaltada como a mais elevada e majestosa arte, em virtude do poder que ela exerce sobre o que há de mais íntimo no homem, traduzindo o seu verdadeiro espírito, e podendo até mesmo ser observado o seu efeito sobre os animais.

No centro da cidade, perto da casa de seus pais, havia uma ilha cercada pelas águas do Mottlau, pequeno afluente do Rio Vístula, que era chamada de Ilha dos Armazéns. Aqui eram guardadas as grandes riquezas comerciais da cidade, que eram transportadas por seus veleiros: cereais, couros, têxteis, temperos e especiarias. Aqui se trabalhava dia e noite, enquanto a cidade dormia. Aqui residia a alma laboriosa da cidade. Porém, durante a escuridão da madrugada os portões permaneciam fechados. Quem ousasse andar pela ilha durante a noite, seria estraçalhado por mastins ferozes, que eram soltos de suas jaulas depois que saíssem todos os empregados que não iriam trabalhar dentro dos armazéns durante a noite. Mas mesmo dentro deste cenário de horror, o jovem Arthur recebeu também uma profunda impressão da maravilha da música. Certa vez, conforme lhe contou sua mãe, um conhecido violoncelista, possuído pela leviandade conferida pela animação do vinho, apostou que conseguiria enfrentar as feras que eram soltas todas as noites. Nem bem o temerário atravessou o portão que conduzia aos prédios dos armazéns, a matilha de mastins se lançou sobre ele. Ele se encostou na parede e começou a tocar em seu instrumento com o arco. Os cães pararam, surpresos e enquanto ele tocava animadamente suas sarabandas, polonesas e minuetos, os mastins se acalmaram, deitaram-se a seus pés e o escutaram atentamente (SAFRANSKI, 2011, p. 37).

Aqui temos a expressão do poder que a música consegue exercer até mesmo sobre a ferocidade dos animais mais vorazes, como ressalta Silva (2011). Percebe-se aí o domínio oculto que ela tem até mesmo sobre as feras e, com isto, podemos já circunscrevê-la num domínio universal. A música é, desse modo, linguagem universal, e atua no mundo como tal, “que de tão originária e fundamental ao próprio mundo, torna compreensível da mais simples natureza até a mais complexa” (SILVA, 2011, p. 49), justamente por conta desse “aspecto universalizante que ultrapassa qualquer tipo de individualidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 90), atingindo o âmago do ser, agindo de maneira profunda, imediata e infalível (SILVEIRA; RIBEIRO, 2012).

Diferentemente de todas as outras artes, a música é mais que mera manifestação de Ideias, apresentando “um significado muito mais sério e profundo, relacionado com a essência mais íntima do mundo e de nós mesmos” (SCHOPENHAUER, 2000, p. 103), estando para além das Ideias e completamente independente do mundo fenomênico, podendo inclusive existir sem este (SCHOPENHAUER, 2005, p. 338). Tal importância pode ser reconhecida em Barboza (2001, p. 131), quando este defende que poderia muito bem, em vez de dizer “o mundo é fenômeno da Vontade”, na verdade afirmar “o mundo é fenômeno da Música”. O próprio título da *opus magnum*, de Schopenhauer, em vez de “O Mundo como Vontade e como Representação”, poderia ser “O Mundo como Música e como Representação”. “Surpreendente: Schopenhauer não só tornou a coisa-em-si kantiana cognoscível, como a fez cantar!” (BARBOZA, 2001, p. 131, grifos do autor).

Mais do que cópia de Ideias, é reprodução da Vontade mesma, “mola propulsora da existência humana” (OLIVEIRA, 2003, p. 85), substrato último de toda a realidade, ou seja, é expressão imediata de toda a essência do mundo e, por tal razão, seu efeito é tão mais poderoso que o das demais artes. Enquanto as outras artes manifestam o fenômeno, a música revela o *em-si* de todos os fenômenos, isto é, ela é cópia imediata da Vontade (SCHOPENHAUER, 2005). Assim sendo, “a música, portanto, expressa a essência verdadeira de todas as possíveis aspirações e disposições humanas, a, por assim dizer, alma interior delas” (SCHOPENHAUER, 2003, p. 234).

Esta se encontra por inteiro separada de todas as demais artes. Conhecemos nela não a cópia, a repetição no mundo de alguma Ideia dos seres; no entanto é uma arte tão elevada e majestosa, faz efeito tão poderosamente sobre o mais íntimo do homem, é aí tão inteira e profundamente compreendida por ele, como se fora uma linguagem universal, cuja distinção ultrapassa até mesmo a do mundo intuitivo (SCHOPENHAUER, 2005, p. 336).

Sendo ela expressão direta da Vontade e nunca do fenômeno, a arte dos sons não manifesta nunca uma Ideia particular e definida, ou seja, não expressa certa alegria ou certa aflição, mas sempre “eles MESMOS, isto é, a Alegria, a Aflição, a Dor, o Espanto, o Júbilo, o Regozijo, a Tranquilidade de Ânimo” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 343), isto é, a sua essência, tornando possível o acesso mais imediato ao íntimo das coisas, sendo assim, portanto, linguagem direta da coisa-em-si, idioma primeiro da Vontade.

A Vontade canta. A linguagem musical é o seu idioma. Sendo cópia imediata da vontade, a música é indiferente ao mundo, não precisando deste para existir. Sendo representação da vontade, o mundo é também representação da música. É como se ele fosse o texto acrescentado à melodia (SCHOPENHAUER, 2003, p. 235). Daí compreende-se quando Schopenhauer diz que o mundo poderia ser chamado tanto “música corporificada quanto vontade corporificada” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 345). A música é a própria Vontade encarnada.

Visto que a música, diferentemente de todas as demais artes, não apresenta as Ideias ou graus de objetivação da vontade, mas a vontade mesma imediatamente, explica-se daí que semelhante arte atue tão diretamente sobre a vontade, isto é, sobre os sentimentos, as paixões e os afetos do ouvinte, de forma que os intensifica rapidamente ou os altere (SCHOPENHAUER, 2015, p. 538).

Os efeitos provocados pela música no indivíduo são extensamente mais fortes e profundos do que poderia produzir qualquer outra arte. Ela “reproduz todos os movimentos da mais íntima essência humana, por ser destituída de realidade e sofrimento” (OLIVEIRA, 2003, p. 91). Nenhuma outra atua tal como ela, direta e profundamente, justamente porque ela é a arte que possibilita o conhecimento imediato e profundo da essência verdadeira do mundo. E é por tal razão que Schopenhauer nos aconselha à fruição dessa arte antes das demais (OLIVEIRA, 2003, p. 240), capaz de nos proporcionar o grau maior na elevação do espírito, afastando tudo aquilo que se apresenta como negativo, ruim, como um mergulho balsâmico que nos limpa de todas as impurezas. A música aparece, portanto, como um apaziguamento dos efeitos da vontade, agindo diretamente sobre o que há de mais essencial, no mundo e em nós mesmos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos três caminhos estabelecidos pelo autor para amenizar o sofrimento – arte, ascese e compaixão – falamos da primeira e da liberdade possibilitada pela mesma através da contemplação do belo. A arte funciona como um paliativo para fugir do sofrimento existente visto que o elemento principal do bem-estar do indivíduo é o encontro com o que o constitui de modo mais essencial, a maneira como o sujeito irá conceber o mundo será apenas por influência indireta dos objetos e lugares ao seu redor, pois as mesmas irão afetar cada um de maneira diferente. Isto explica então como situações corriqueiras parecem comuns diante de uns, e como as mesmas situações são retratadas e descritas de maneiras geniais por outros, e também como alguns enxergam a vida de maneira positiva, rica e alegre e outros de maneira pessimista, pobre, cruel e triste.

#### REFERÊNCIAS

BARBOZA, Jair. **A metafísica do belo de Arthur Schopenhauer**. São Paulo: Humanitas, 2001.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 jun. 1999. Caderno Mais! pp. 4-5.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.

OLIVEIRA, André. E. M. **A importância da música na filosofia de Arthur Schopenhauer**. *Revista Metavnoia*. São João del-Rei, n. 5, pp. 85-94, jul. 2003.

SAFRANSKI, Rudiger. **Schopenhauer: e os Anos Mais Selvagens da Filosofia**. Tradução de Willian Lagos. São Paulo: Geração editorial, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação, primeiro tomo**. Tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barboza. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação, segundo tomo**. Tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barboza. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do belo**. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SILVA, Luan. C. **A filosofia da música como filosofia primeira: o sentido metafísico da música em Schopenhauer**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

## CAPÍTULO 10

---

### INTERFACES ENTRE ANTROPOLOGIA E HISTÓRIA

#### *INTERFACES BETWEEN ANTHROPOLOGY AND HISTORY*

*Dayse Marinho Martins<sup>1</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.10

---

<sup>1</sup> Dr<sup>a</sup> em Políticas Públicas (UFMA), Doutoranda em História (UFMA), Assessora Pedagógica da DIREN/ IEMA, Docente externa PPGPSI/ UFMA, Coordenadora do GT ANPUH MA Ensino de História e Educação, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3774-7824> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6241320963943327>. E-mail: [daysemarinho@yahoo.com.br](mailto:daysemarinho@yahoo.com.br)

## RESUMO

**A**nálise da relação entre a Antropologia e a produção do conhecimento histórico no movimento de renovação historiográfica proposto pela Escola dos Annalles. O estudo bibliográfico apresenta as redefinições das pesquisas em história da educação em sua trajetória enquanto campo de produção historiográfica. Para tanto, considera as contribuições teórico-metodológicas da História Cultural que caracteriza o processo de pesquisa pelo historiador da cultura enquanto reconstrução a partir das fontes das representações de outros homens no passado. O artigo aborda a perspectiva da interdisciplinaridade entre história-antropologia em termos práticos e suas contribuições na produção de pesquisas que estabelecem relações entre diferentes perspectivas de abordagem da vida social. Com isso, mostra que a Nova História e seu olhar cultural resultam numa concepção de historiografia em que se destaca o conceito antropológico de cultura, enfatizando temas do cotidiano e das práticas culturais.

**Palavras-chave:** Historiografia. Antropologia. História da Educação.

## ABSTRACT

Analysis of the relationship between Anthropology and the production of historical knowledge in the historiographical renovation movement proposed by the Escola dos Annalles. The bibliographic study presents the redefinitions of research in the history of education in its trajectory as a field of historiographical production. To this end, it considers the theoretical and methodological contributions of Cultural History that characterize the research process by the cultural historian as a reconstruction from the sources of representations of other men in the past. The article addresses the perspective of interdisciplinarity between history-anthropology in practical terms and their contributions to the production of research that establish relationships between different perspectives on the approach to social life. With this, it shows that New History and its cultural look result in a conception of historiography in which the anthropological concept of culture stands out, emphasizing themes of daily life and cultural practices.

**Keywords:** Historiography. Anthropology. History of Education

## 1 INTRODUÇÃO

A partir do advento da História Cultural, novas perspectivas de análise histórica têm sido efetuadas. Tal fato vem promovendo inovações nas análises, ampliando as interpretações para além da tradicional versão centrada em fatos. Segundo Greive (2003, p. 68), “Os estudos têm como objetos de investigação os diversos movimentos de encontros e circulação das culturas”.

Um objeto de estudo com várias possibilidades de análise nessa perspectiva é a educação. Apesar das releituras historiográficas, a história da educação não tem despertado tanto o interesse dos historiadores culturais. O referido campo de estudo ainda é considerado objeto de estudo da Pedagogia: “como se não competisse realmente aos historiadores o estudo e a pesquisa de tal história” (FALCON, 2006, p. 328).

Ao considerar novas abordagens partindo da categoria de cultura, a História Cultural permite ampliar as análises da História da Educação para além da esfera formal do fenômeno educativo. Isso possibilita o desenvolvimento de estudos que contemplem contextos em que não eram concretizadas iniciativas formais de educação escolarizada, mas onde ao mesmo tempo, ocorriam processos educacionais no sentido amplo, caracterizados pela dinâmica das trocas culturais.

Sendo assim, este artigo se propõe a apresentar a relação entre a Antropologia e a produção do conhecimento histórico no cerne da renovação historiográfica proposta pela *Escola dos Annalles*. A análise apresenta as redefinições presentes nos estudos de história da educação em sua trajetória enquanto campo de pesquisa.

O estudo foi direcionado, portanto, pelas contribuições teórico-metodológicas da História Cultural que parte da perspectiva antropológica da cultura enquanto “prática social a ser estudada a partir da categoria de representação” (CARDOSO, 1997, p. 154). Nesse sentido, o processo de pesquisa visado pelo historiador da cultura compreende a reconstrução a partir das fontes das representações de outros homens no passado.

## 2 INTERDISCIPLINARIDADE NA PESQUISA HISTÓRICA

No século XIX, destacou-se a tendência historiográfica rankeana. O expoente principal dessa corrente foi o alemão Leopold Von Ranke cujos fundamentos se baseavam na singularidade do fato histórico.

A História pode ser concebida como uma narrativa de fatos passados. Conhecer o passado dos homens é, por princípio, uma definição de História, e aos historiadores cabe escolher, por intermédio de uma variedade de documentos, os fatos mais importantes, ordená-los cronologicamente e narrá-los (BITTENCOURT, 2004 p. 140).

Como se pode perceber, nessa perspectiva de elaboração do discurso histórico, o passado era reconstruído em seus mínimos detalhes. “A reconstituição do passado da nação por intermédio de grandes personagens serviu como fundamento para a História” (BITTENCOURT, 2004 p. 141). Assim, os denominados “Estudos Sociais”, detinham-se no estudo das ações políticas e militares de forma a instituir uma História da Nação por intermédio de uma narrativa.

Durante o século XX, a aproximação da História com novas Ciências Sociais, especialmente a Sociologia, Economia e Antropologia, culminou com uma renovação

na forma de produção. Tal aspecto pode ser identificado com o surgimento de duas correntes historiográficas: o Marxismo e a Escola dos Annalles. Enquanto esta última centrava suas análises nas mentalidades, o Marxismo enfocava a dinâmica e estrutura das sociedades humanas (CARDOSO, 1997).

A partir das décadas de 1970 e 1980 surgiram momentos importantes para a historiografia: a reação ao paradigma de análise tradicional iniciada nestas décadas repercutiu decisivamente entre os estudiosos da disciplina. Este movimento propagado pelo desenvolvimento dos estudos no âmbito da Escola dos Annales francesa tornou-se conhecido como “Nova História”.

O paradigma tradicional rankeano passou a ser criticado pelos adeptos da Nova História que congregaram uma diversidade de objetos entendendo toda e qualquer atividade humana como História. Centrado no campo político relativo às esferas do Estado Nacional, o viés historiográfico rankeano oferece um enfoque dos grandes homens e seus grandes feitos. Por sua vez, os historiadores da Nova História, contrariamente, prestam-se à pesquisa de pessoas comuns e suas experiências para a mudança social. O paradigma rankeano preconizou o uso da documentação escrita, dos registros oficiais, negando com isso outras possibilidades de fontes. A utilização de tal diversidade é defendida pela Nova História, a partir da consideração das fontes orais, imagens, entre outros instrumentos.

### 3 REPERCUSSÕES NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

No processo de mudança de paradigmas da historiografia, merece destaque, a renovação das produções no campo da história da educação. Em termos de pesquisa historiográfica, a história da educação tem sua trajetória marcada por problemáticas evidenciadas a partir de seu processo de constituição enquanto campo de estudo.

No âmbito nacional, isso pode ser creditado à reforma universitária da década de 1960, pela qual ocorreu a compartimentalização do saber acadêmico. Nesse movimento, surgiram as disciplinas setoriais de História alocadas nos diversos setores da universidade e ligadas a áreas de estudo específicas. Nesse caso, não foi instituída uma especialização temática da História, mas uma parte complementar da ciência da educação.

A história da educação foi constituída primeiramente como disciplina escolar e teve sua trajetória marcada pelas relações estabelecidas com o conhecimento produzido em outros campos, como a Filosofia e a Psicologia. Tratava-se de elaborar um conjunto de saberes sobre a história das ideias pedagógicas que tivesse função prática na formação dos professores e dos pedagogos (GREIVE, 2003, p. 56).

Assim, o histórico da disciplina centra-se em três vertentes: a tradição historiográfica do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, as escolas de formação

para o Magistério e a produção acadêmica de 1940 a 1970 na qual se manifestou a tendência ao uso do referencial marxista, ampliada com o surgimento dos cursos de pós-graduação a partir da década de 80. Enquanto objetos de estudo, as vertentes se detinham na escolarização formal com a análise de instituições escolares e processos de ensino.

Em suas origens, a história da educação alimentou-se na tradição historiográfica positivista e da história das Ideias, passando posteriormente por um momento de afinidade com o Marxismo, estando hoje cada vez mais próxima da Nova História (GREIVE, 2003, p. 59).

A produção historiográfica recente, no campo educacional, denota características relacionadas à Nova História, mais precisamente à História Cultural. Nessa perspectiva, a educação surge como objeto de investigação da formação cultural de uma sociedade.

A contribuição que a História Cultural pode dar ao avanço da história da educação está no descortinamento de dimensões ainda pouco exploradas, fora da escola e da escolarização, bem como a imposição corajosa de novos olhares sobre essa que é uma dimensão já tradicional (GREIVE, 2003, p. 72).

Como se pode notar, a História Cultural ampliou os horizontes da história da educação na medida em que influenciou a adoção de novos objetos de estudo. Com isso, o processo histórico em educação não mais se restringe ao campo das ideias pedagógicas, políticas educacionais e do sistema escolar. São valorizadas então, as dimensões não escolares existentes nos diversos setores da vida e da sociedade.

[...] o sentido da história educativa não se esgota no escolar. O educativo (e o escolar) fazem parte de uma complexa engrenagem cultural e social. A história do fato educativo se inscreve na história da cultura, da transmissão cultural, da formação e reprodução de mentalidades e atitudes coletivas. (SOLÀ, 1995 p. 215-216).

A renovação das pesquisas em história da educação centra-se nas contribuições da História Cultural que ao se constituir principal herdeira da Nova História, surge como ponto de partida para a renovação da historiografia. Isto ocorre devido a sua tendência ao estudo de mecanismos de produção de objetos culturais e suas formas de recepção dentro de um contexto social.

Após o desenvolvimento da corrente histórica das mentalidades nos anos 70, a História Cultural passou a caracterizar uma área de estudo em História voltada para a análise do mental enquanto problemática moldada por termos culturais. Sua caracterização se dá principalmente pela reformulação do conceito de mentalidade, preocupação com o popular, valorização dos conflitos de ordem social, diversidade de abordagens além da interdisciplinaridade (CARDOSO, 1997).

A abordagem teórica pertinente à História Cultural constitui naquela centrada no conceito antropológico de cultura enquanto “dimensão simbólica da ação social”

(BURKE, 2000, p. 246). Sendo assim, considera cultura o processo de construção de sentidos partilhados socialmente. Enfoca, portanto, as diversas práticas e representações coletivas pelas quais os homens através da História atribuem significado ao mundo.

A História Cultural, tal como a entendemos, tem como principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler [...] as representações do mundo social assim construídas são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam (CHARTIER, 2002, p. 16-17).

Nesse sentido, este campo contempla as análises sobre educação, pois isto implica “resgatar discursos e imagens de representações que incidem sobre espaços, atores e práticas sociais” (PESAVENTO, 2003 p. 78). Tais representações servem para justificar ou lutar pela alteração de um determinado projeto seja ele político, social ou cultural.

No âmbito dos estudos da História Cultural, destacam-se as teorizações de Roger Chartier que compreendem cultura enquanto construção partilhada socialmente. Nela, elaborações humanas voltadas para a atribuição de significados ao mundo no decorrer da História constituem o que o autor entende como práticas e representações coletivas.

Trata-se de considerar os esquemas geradores de classificações e das percepções próprias de cada grupo ou meio, como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social [...] Uma História Cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos, isto é, das representações do mundo social que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados, e que, paralelamente descrevem a sociedade tal como pensam que ela é ou como gostariam que fosse (CHARTIER, 2002, p. 25).

Em seu trabalho, Chartier contribui de forma decisiva com a História Cultural ao estabelecer as noções de práticas, representação e apropriação.

As representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio (CHARTIER, 2002, p. 17).

Práticas culturais não devem ser pensadas apenas em relação às instâncias oficiais de produção cultural, mas também em relação aos usos e costumes que caracterizam a sociedade examinada pelo historiador (BARROS, 2004, p. 77).

As representações são, portanto, o modo como a realidade é construída a partir de formas simbólicas elaboradas por determinados grupos e estabelecidas por meio de práticas culturais. Essa relação é associada à noção de apropriação por sua vez, caracterizada pelo conjunto das formas de interpretação da realidade, concebidas pelos sujeitos sociais.

Por meio da associação entre as referidas noções, a cultura pode ser analisada tanto em suas práticas quanto em seus processos. Com isso, a História Cultural também permite compreender o processo de mediação cultural empreendido por intelectuais.

As noções de práticas e representações são bastante úteis porque através delas podemos examinar tanto os objetos culturais produzidos, os sujeitos produtores e receptores de cultura, os processos que envolvem a produção e difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e por fim, as normas a que se conformam as sociedades quando produzem cultura (BARROS, 2004, p. 82).

Como se pode notar, a pesquisa historiográfica no último terço do século XX foi marcada pela renovação de caráter antropológico ou culturalista. O diálogo entre Antropologia e História sobressai significativamente com a chamada história das mentalidades, predominante na França dos anos 60 e 70 que posteriormente se redefinirá na História Cultural. A tendência do estudo histórico de fenômenos culturais por meio da análise do conteúdo cultural de eventos e processos de sociedades do passado propiciou a transposição de métodos e modelos explicativos da antropologia, traduzidos e adaptados na perspectiva de análises históricas.

A relação com a antropologia ampliou os referenciais dos historiadores, contribuindo para a redução das fronteiras disciplinares. No entanto, não desconsiderou as diferenças de perspectivas no plano epistemológico no tocante ao sujeito e ao objeto dos respectivos saberes. Clifford Geertz ilustra a complexidade das fronteiras interdisciplinares:

O “nós”, assim como o “eles”, significam coisas diferentes para quem olha para trás [o historiador] e para quem olha para os lados [o antropólogo], problema este que não se torna propriamente mais fácil quando, como vem acontecendo com frequência cada vez maior, alguém tenta fazer as duas coisas. (GEERTZ, 2001, p. 113)

A relação entre Antropologia e Historiografia não se restringe às inovações recentes. Esse processo esteve presente na constituição dessas disciplinas em suas perspectivas de pesquisa. Nos primórdios da ciência antropológica no século XIX, o evolucionismo cultural praticamente se confundia com a história concebida como progresso presente na vertente rankeana. A partir da crítica ao evolucionismo, a corrente difusionista — a fim de explicar a difusão das culturas superando o etapismo do esquema primitivo-bárbaro-civilizado —, recorreu a uma história muito mais “conjectural” que efetiva das sociedades analisadas, conforme a crítica que lhe foi dirigida por funcionalistas como Malinowski e Radcliffe-Brown. Isso promoveu o afastamento entre a história e o horizonte antropológico.

No século XX, as dificuldades de diálogo entre as referidas disciplinas residiam na oposição entre a análise sincrônica dos sistemas sócio-culturais — objeto da antropologia — e a análise diacrônica das transformações históricas — preocupação por excelência da razão historiadora (CARDOSO, 2012).

Ao abordar a “exclusão” da história promovida pelo funcionalismo, James Clifford esclarece:

[...] os todos assim representados [pela etnografia] tendiam a ser sincrônicos, produtos de uma atividade de pesquisa de curta duração. O pesquisador de campo, operando de modo intensivo, poderia, de forma plausível, traçar o perfil do que se convencionou chamar “presente etnográfico” – o ciclo de um ano, uma série de rituais, padrões de comportamento típico. Introduzir uma pesquisa histórica de longa duração teria complicado e tornado impossível a tarefa do novo estilo de trabalho de campo. Assim, quando Malinowski e Radcliffe-Brown estabeleceram sua crítica à ‘história conjectural’ dos difusionistas, foi muito fácil excluir os processos diacrônicos como objetos do trabalho de campo, com conseqüências que têm sido suficientemente apontadas (CLIFFORD, 2002, p. 30).

Ao abordar a interdisciplinaridade e as fronteiras entre Antropologia e História, conforme James Clifford “é preciso entender como idéias antropológicas ‘viajam’ para outras disciplinas, e como elas são traduzidas ou rejeitadas” (CLIFFORD, 2002, p. 256). As fronteiras entre as disciplinas são espaços privilegiados de análise, em virtude da ocorrência dos contatos e das repulsas bem como da produção de saberes híbridos.

Nesse sentido, é importante ressaltar a necessidade de refletir sobre essas disciplinas em suas inter-relações dinâmicas. A Nova História em sua visão culturalista do passado relaciona enfoques antropológicos com a percepção da dinâmica histórica.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva da interdisciplinaridade história-antropologia em termos práticos tem contribuído na produção de pesquisas que estabelecem relações entre diferentes perspectivas de abordagem da vida social. A Nova História resulta numa concepção de história em que se destaca o conceito antropológico de cultura, enfatizando temas do cotidiano e das práticas culturais. O olhar antropológico amplia a visão da História possibilitando-a evidenciar, entre o passado e o presente, descontinuidades e permanências. A Escola dos Annalles e sua Nova História centrada nas contribuições da Antropologia ressignificou o sentido da narrativa. Os fatos passaram de elemento central a indícios que revelam aspectos do contexto cultural

As pesquisas em história da educação ilustram esse processo na medida em que não consideram enquanto objetos de estudo apenas instituições escolares ou iniciativas formais de escolarização. A História Cultural mostra que a educação não se restringe aos fatos, pois se relaciona a uma concepção de mundo e ideais traduzidos em convicções ideológicas e na vida prática de um determinado momento histórico.

#### REFERÊNCIAS

BARROS, José D’Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2004

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2000.

CARDOSO, Ciro F. **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. 5.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997

CARDOSO, Ciro F.. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

FALCON, Francisco J. C. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GREIVE, Cynthia Veiga et al. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÀ, Pere. El estúdio diacrônico de los fenómenos educativos y las tendencias historiográficas actuales. In: CONGRESSO INTERNACIONAL "HISTÓRIA A DEBATE". **Actas...**, Santiago de Compostela, 1995. Tomo II.



## CAPÍTULO 11

---

### ICONOGRAFIAS POPULARES: EVIDÊNCIAS HISTÓRICAS E VISUAIS DA VELHA PETROLÂNDIA

*POPULAR ICONOGRAPHIES: HISTORICAL AND  
VISUAL EVIDENCES OF OLD PETROLANDIA*

*Luciano Silva de Menezes<sup>1</sup>  
Flávia Jussara de Santana Menezes<sup>2</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.11

<sup>1</sup> UNEB - Juazeiro-BA. <https://orcid.org/0000-0002-6911-3412> . E-mail. luciano\_violao@hotmail.com  
<sup>2</sup> SEDUC - PE. <https://orcid.org/0000-0002-9087-9172>. E-mail. flavia.jussara@hotmail.com

## RESUMO

Este trabalho evidencia algumas iconografias populares – pinturas e fotografias referentes à cidade de Petrolândia – PE, inundada em 1988. Diante dessas fontes iconográficas o objetivo foi ler e interpretar decodificações, destacar idiosincrasias, procurando descrever aspectos de conjunturas passadas. Ressaltamos o templo religioso – a Igreja como *marca topográfica* e referencial da fisionomia citadina que ultrapassa o senso estético. Nas evidências dessas fontes, nos *domínios pictóricos* e da *semiologia da comunicação* buscamos significados *factuais* – de natureza elementar e significados *expressionais* – nuances psicológicas, dependentes de experiências práticas para melhor compreensão desse passado. Os resultados apontam que essas iconografias indicam memórias visuais, outrora reprimidas e, às vezes, avivadas nas representações e no imaginário social.

**Palavras-chave:** Iconografias; *velha* Petrolândia; memória; semiótica.

## ABSTRACT

This work shows some popular iconographies - paintings and photographs referring to the city of Petrolândia - PE, flooded in 1988. Opposite to these iconographic sources the objective was to read and interpret decoding's, to highlight idiosyncrasies, trying to describe aspects of past conjunctures. We emphasize the religious temple - the Church as the *topographic mark* and reference of the city physiognomy that goes beyond the aesthetic sense. In the evidences of these sources and in the *pictorial domains* and *the semiology of the communication* we search for *factual* meanings - of elemental nature and *expressional* meanings - psychological nuances dependent on practical experiences for better understanding that past. The results indicate that these iconographies indicate visual memories, once repressed and sometimes revived in representations and in the social imaginary.

**Keywords:** Iconography; *old* Petrolândia; memory; semiotics.

## 1 INTRODUÇÃO

As imagens possuem, essencialmente, uma natureza ambígua que possibilita uma vasta variedade de leituras e, conseqüentemente, de significados. Às possibilidades adaptativas das imagens as tornam suscetíveis de inserção nas mais distintas áreas culturais.

Em 2016 e em 2017, encontramos em Petrolândia – Pernambuco, algumas pinturas e fotografias referentes à Petrolândia, cidade inundada pela Barragem de Itaparica, em 1988. Indubitavelmente, essas imagens não são meras ilustrações decorativas ou

simples lembranças do passado esboçadas nos quadros. Talvez, podemos aproximá-las das concepções bachelardianas de *imagens isomorfas* que, segundo Alvares e Agripina (2013), podem revelar profundezas sentidas em si, além de profundidades da própria natureza humana.

Também é importante destacar o caráter temporal equivalente das imagens. Trata-se, portanto, de imagens de um mesmo período – última metade da década de oitenta e início da década de noventa. Esse que foi, sem dúvida, o período mais conturbado das migrações compulsórias da população de uma cidade para a outra. Evidentemente, os fatos desse período são simultâneos às imagens, que de certa forma, são resquícios que estão enraizados na memória e cobertos de psicologismos - reflexões do sujeito sobre si mesmo, segundo Abbagnano (2012).

Diante disso, este artigo tem por objetivo ler e interpretar decodificações, destacando idiosincrasias, procurando descrever aspectos de conjunturas passadas à luz das iconografias populares referentes à cidade de Petrolândia - PE

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Possibilidades de leituras e interpretações

Projetamos possíveis leituras e interpretações das pinturas e das fotografias que encontramos expostas em residências de famílias que viveram na cidade que foi destruída. Estas iconografias populares são essencialmente evidências importantes de uma determinada época. Elas, como testemunhas visuais, podem também ratificar, complementar ou rechaçar outras fontes. Ressaltamos, portanto, que muitas pesquisas de histórias dos cotidianos e de história das mentalidades foram enriquecidas com complementações das fontes.

Peter Burke (2017) ressalta que, muitas vezes, às imagens têm seus espaços ao lado dos testemunhos orais. Em algumas ocasiões, essas imagens surgem como formas de linguagens complementares.

## 3 METODOLOGIA

Foram realizadas algumas leituras e interpretações a partir dessas fontes iconográficas: pinturas e fotografias e, concomitantemente, levantadas gradativamente novas interrogações. Não somente por ser possível ler partes de histórias passadas e contemporâneas nas imagens, mas porque, através delas, podemos entender estruturas de pensamento, baseados em métodos descritos por Peter Burke (2017).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Burke (2017), ao tomar como referência os trabalhos de Jacob Burckhardt (1818-1897), destaca às imagens como etapas passadas do desenvolvimento do espírito humano. Então, por meio de algumas imagens podemos ler representações de uma determinada época e elucidar modos de pensamentos e comportamentos.

Estão em pautas, nas imagens, indícios de experiências vivenciadas. Sublinhamos, especialmente, uma tríade de fontes que pode formar novas evidências: imagens, fontes escritas e testemunhos orais.

Destacamos, nas iconografias, alguns detalhes que comunicam, ao mesmo tempo, informações claras e latentes. Para Bachelard (2013), as imagens não possuem forças e princípios nos elementos visuais, pois, para justificar a frequência da imagem devemos integrá-las aos componentes que não visualizamos – de naturezas invisíveis, para que se manifeste a *imaginação material*. Somente a psicologia da *imaginação material* poderá explicar a imagem em sua totalidade. Assim, convém ressaltar a complexidade desses esboços de pinturas e fotografias externados que demonstram elementos dos cotidianos dissipados – inundados.

Destacamos duas pinturas que nos conduzem aos cotidianos do passado dessa cidade que foi literalmente afogada. Todavia, esse passado paira e sempre vem à tona no imaginário social. Destacamos, também, uma fotografia da Igreja São Francisco de Assis. Nesse eclodir do senso estético citadino, afirmamos a Igreja como uma marca topográfica. Ela caracteriza, essencialmente, o que Le Goff (1992) classifica como *ponto quente*. Um ponto de referência para os cidadãos. Ela exerce atração e repulsão com seu peso monumental topográfico. A conclusão de suas ideias dialoga com as concepções de Georges Dumézil. Nelas, a Igreja pertence ao *solo do santuário*, assim como os conventos, os centros litúrgicos, em suas ideologias dominantes.

É possível ter, parcialmente, uma ideia de como essas imagens possuem intensas relações com os modos de vida de um passado relativamente recente. Nelas permeiam o que Panofsky (1986) classifica como *significados factuais* e *significados expressionais*. No primeiro caso – *factuais*, diz respeito ao que é de natureza elementar e que possibilitam identificações e compreensões fáceis. E, no segundo caso, – *expressionais*, seguindo o mesmo entendimento de Panofsky (1986), são dados pelas nuances psicológicas e necessita de experiências práticas para melhores compreensões. Necessita, porém, de certa sensibilidade e, sobretudo, familiaridades cotidianas com as imagens. Assim, para o autor, tanto o significado *expressional* como o *factual*, constituem a classe dos significados *primários* ou *naturais* e *secundários* ou *convencionais*.

Figura 1 - Pintura da Igreja São Francisco de Assis. (Arquivo dos autores).



Entendemos que essas pinturas e fotografias exprimem perfeitamente uma memória sinestésica que estabelece possíveis relações entre as reminiscências pessoais e as cores presente nas pinturas e contida no inconsciente de muitos petrolandenses. Ressaltamos, também, que elas estão parcialmente fundidas em nossas lembranças, sobretudo, por ilustrarem contextos socioculturais em comuns. Podemos dizer que essas imagens cumprem os papéis de convergir os atingidos de Petrolândia em torno de muitos fatos e lembranças peculiares. Notamos, ao longo de três décadas, que às pinturas e, sobretudo, às fotografias referentes à Petrolândia não são, exclusivamente, os elementos capazes de unificar pessoas com reminiscências em comuns. Podemos sublinhar os eventos anuais que reúnem pessoas que viveram na *velha* Petrolândia. Além disso, destacamos as produções de cordéis, livros, artigos, filmagens, poesias, músicas, grupos virtuais e outras tantas formas de interações que narram e testemunham a respeito desse passado.

É importante enfatizar as insatisfações com a configuração estrutural da Igreja de São Francisco de Assis, construída pela CHESF, no final da década de oitenta, na

*nova* Petrolândia. Recordamos que, muitas vezes, ouvíamos comentários que desaprovavam às formas arquitetônicas inusitadas do novo templo. Longe de satisfazer ou preencher um sentimento de perda irreparável, recordamos, na época, da analogia que se fazia da Igreja com uma arapuca. Parecia que a Igreja construída pela CHESF não possuísse uma sacralidade habitual e cósmica que havia sido sucumbida ou afogada nas águas do imenso reservatório do Lago de Itaparica. O modelo construído, com dimensões bem menores, mostrava-se, para muitos, *amorfo*, - próximo do *não-sagrado*, sem *estrutura e consistência*, como entende Eliade (2010). O *novo* templo não possuía as duas torres peculiaridades à Igreja que foi inundada, ficando para trás.

Os comportamentos imbuídos de misonéismo - aversão, desconfiança e hostilidade ao “novo”, não se restringiam somente à Igreja. Noutras palavras, os *misonéistas* - inconformados estavam presentes noutras esferas, muito além do âmbito religioso. Com efeito, muito cedo, parte desse inconformismo, parece ter se transformado em imaginação e arte.

Auguste Rodin (2015) afirmou que os puros trabalhos de artes são aqueles em que não se encontram mais resíduos expressivos de linhas, formas e cores, mas que, absolutamente, tudo se transformou em pensamento e alma. Nesse caso, as representações das lembranças são representações dos próprios sonhos, celebradas pela natureza da alma humana. Ressaltamos a importância da compreensão e da classificação dos motivos da produção de uma arte. “É óbvio que uma análise iconográfica correta pressupõe uma identificação exata dos motivos” (Panofsky, 1986, p. 02).

Destacamos três motivações que possivelmente viabilizaram a produção dessas pinturas: a) a integral e brutal destruição do ambiente físico em que viviam essas pessoas; b) o sentimento de perda irreparável e irreversível de seus lares e espaços sociais; c) apreensões - apreciativas e representativas das imagens que servem como mediadoras - interativas dos estímulos, em especiais, saudades e reminiscências.

Essas três motivações estão associadas aos campos da prática iconológica. “A prática iconológica sistemática inclui a psicanálise, o estruturalismo e as teorias da percepção” (Burke, 2017, p. 67).

Entendemos que a destruição do ambiente físico, o sentimento de perda e a apreensão - apreciativa e representativa compõem a natureza constitutiva dessas pinturas. São, em outras palavras, enumerações de suas essências e/ou motivos. É considerando essas motivações que nós nos aproximamos dos elementos constituintes dessas imagens.

É fundamental entender o *ambiente físico* como uma das categorias da percepção. Somam-se a ele, segundo Day (1974), os *eventos comportamentais*, as *interações* e os *processos fisiológicos*. Assim, seguindo esses conceitos da natureza da percepção, podemos frisar a *HS - história do estímulo*, os *S - variáveis estímulos ou estímulos correntes*, as *F - experiências fenomenológicas* e, por fim, as *R - respostas comportamentais manifestadas*.

Evidenciamos, principalmente, o *HS* e o *S* que são experiências de vida que ocorreram no passado e que ocorrem também no presente. Para Day (1974), a estimulação passada e as respostas de atenção acabam em eventos e mudanças neurais que fundam a memória ou o armazenamento neural do indivíduo. E esta última pode ser chamada de depósito neural central - DNC.

Ao buscar novas elucidações a partir das gêneses ou motivações dessas pinturas, podemos encontrar bases constitutivas das influências políticas e socioculturais de uma determinada época. “A iconografia é de auxílio incalculável para o estabelecimento de datas, origens e, às vezes, autenticidade; fornece as bases necessárias para quaisquer interpretações ulteriores”. (Panofsky, 1986, p. 03).

Também podemos falar de conceitos mais perceptíveis interagindo com elementos intrínsecos, predisposições e concepções individuais e coletivas presentes numa determinada pintura. A psicologia individual, para Freud (2017) é, ao mesmo tempo, uma psicologia social. A pintura, assim como a fotografia, possui um duplo sentido que incorpora muitos aspectos metafóricos e mentais. Ambas podem adquirir denotações e/ou funções harmônicas - estéticas que podem variar ou sofrer modificações ao longo do tempo. É preciso, portanto, levar em consideração possíveis concepções imaginárias do produtor da arte, do fotógrafo e dos apreciadores - observadores das imagens. Aqui, podemos nos deparar com impressões sensitivas e instintivas e convenções instáveis que são passivas de mudanças. Para Bakunin (2014), *impressões sensoriais* ou *sensitivas* são as fontes das ideias, enquanto que, nas *impressões instintivas* encontramos, essencialmente, as fontes dos nossos sentimentos.

As fotografias e as pinturas, de acordo com Burke (2017), não são apenas evidências históricas. Elas são a própria história. Muitas vezes, encontram-se embevecidas de características culturais e aspectos genuínos.

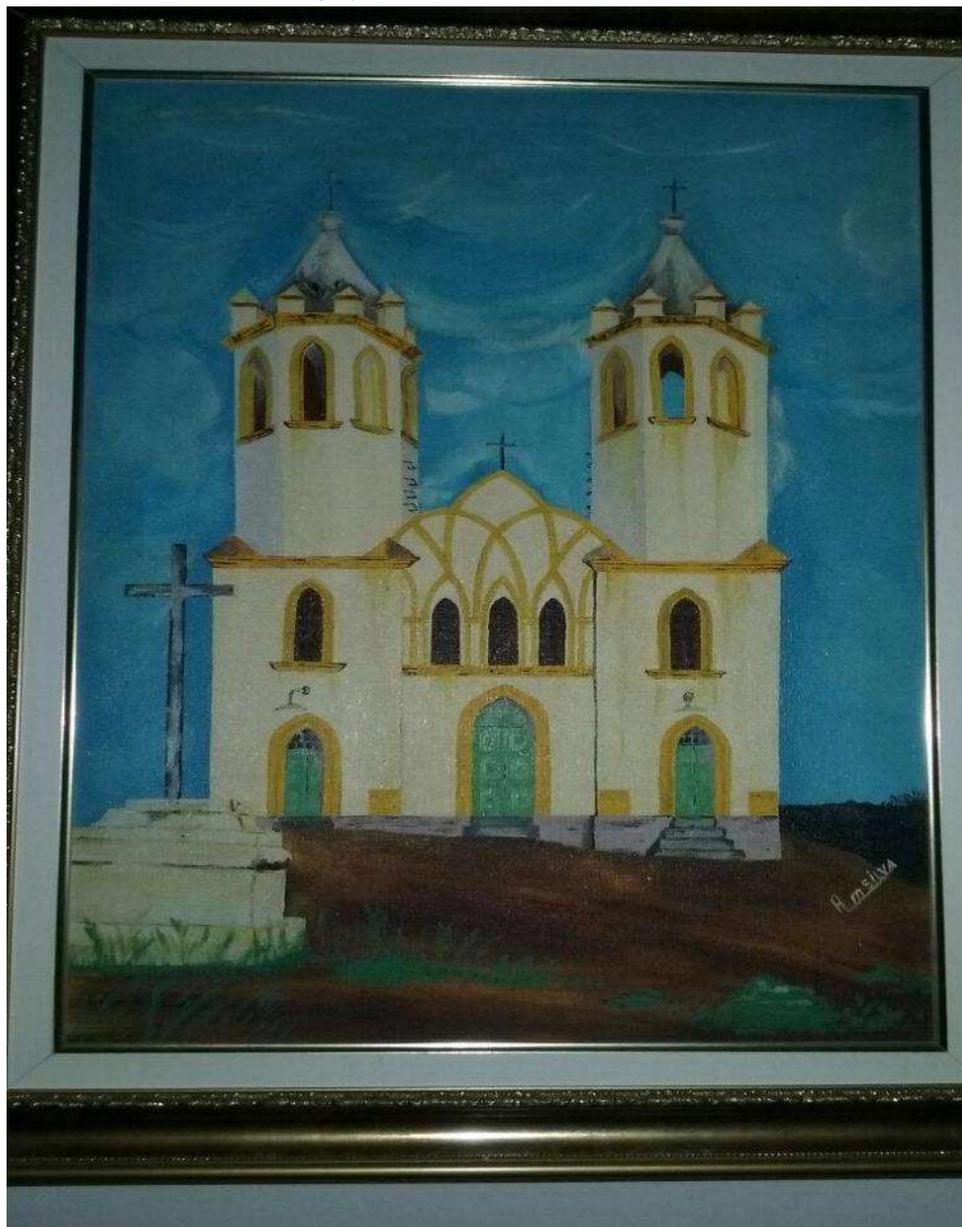
Ao buscar considerar sistemas de símbolos das comunidades atingidas, especialmente em Petrolândia, deparamos, amiúde, com essas imagens da Igreja. É evidente que essas iconografias religiosas, encontradas fora dos templos religiosos, possuem também características *ex-votos* - pinturas ou imagens com características ou propósitos sagrados.

Para Vovelle (1987), tanto o *ex-voto* quanto a *imagem religiosa* testemunham, cada qual a sua maneira, a devoção ou a piedade individual, ainda que o objeto esteja exposto em público. A imagem como representação estereotipada significa, segundo ele, um reflexo de uma atmosfera coletiva, mas de uso doméstico.

Com efeito, é evidente que esses *fundos de memórias* esboçam quadros das mentalidades religiosas. Verdet (1987) confirma que dentre as variedades de *ex-votos* estão também os grafites, os quadros, os desenhos e os mosaicos que manifestam o reconhecimento popular. Sua concepção ratifica a ideia de *quadros como assinaturas dos homens gratos*. Desse modo, em sua concepção, nas conjunturas dos *ex-votos* cênicos sobrepuja a denominada *fé dos simples*. “Os quadros votivos constituem o ramo mais prolífico dos *ex-votos* cênicos. Utilizam suportes variados: madeira, tela, cartão, papel. Os mais antigos são pintados à têmpera sobre toscas pranchas comuns” (Verdete, 1987, p. 115).

Incorremos, portanto, nas variedades de imagens e nas variedades de usos. Também nos deparamos com seus valores relativos e absolutos, na medida em as imagens se mostram objetos susceptíveis de investigações. Mancomunada a esses valores as bruscas alterações culturais comuns às migrações compulsórias: crises das mentalidades, rupturas dos espaços físico-geográficos, interrupção das relações sociais, aceleração da urbanização. Em suma, desorganizações das pluralidades socioculturais.

Figura 2 - Pintura da Igreja São Francisco de Assis. (Arquivo dos autores).



Panofsky (1986) fala a respeito do mundo de visões que ultrapassam os limites das percepções unicamente formais para, enfim, adentrar em *temas e mensagens*. Às dimensões subjacentes dessas imagens indicam histórias de vidas passadas em inerências com momentos e circunstâncias atuais. Em razão disso, não podemos ignorar elementos sutis presentes nas imagens, muito embora, não seja possível adentrar totalmente em subjetividades e predisposições do pintor ou do fotógrafo.

Para Peter Burke (2017), as imagens coloridas são mais ilusionistas e provocam distanciamentos nos observadores. As análises cuidadosas das imagens devem ser feitas para melhorar nosso entendimento da história. O entendimento é que sempre há, nas imagens e nos seus rastros, elementos e fatos da história de sua época a serem lidas.

**Figura 3** - Igreja São Francisco de Assis. Fotografia de autoria desconhecida, C., 1984. (Arquivo dos autores).



Essa fotografia da Igreja de São Francisco nos remete ao que Barthes (1989) denomina *Reality Effect*. Sobretudo, para muitos que caminharam, literalmente, entre os espinhos, na área frontal e nas sombras das árvores que havia nas adjacências daquele templo. Esse efeito nos dá uma vívida sensação de que é possível adentrar nas imagens das fotografias antigas e caminhar por aquelas ruas que já não existem mais.

Hoje, acreditamos que essa fotografia *sépia*, - nesse caso, com tonalidades escuras de imagens em preto e branco, assim como tantas outras similares, cumprem diversas funções específicas no imaginário social dos atingidos. Algumas concepções de Burke (2017) nos auxiliam a buscarmos nas texturas e decodificações fotográficas muitas mensagens não transmitidas por outras fontes escritas ou orais. Segundo esse autor, as imagens de caráter envelhecido podem traduzir uma *calma áurea* do passado ou transmitir o sentido de uma *árdua realidade* da época.

Diante desse dualismo de significados intrínsecos: *calma áurea* e *árdua realidade*, lembramos que a tranquilidade do cotidiano acabou ficando no passado e nas lembranças. Predominando, agora, um lamento do presente, diante da vida moldada pela violência contemporânea e pelo discurso ideológico a esse respeito. E a vida árdua do passado nos remete a uma frase curiosa, de um petrolandense, que ouvimos recentemente: “Não tínhamos nada, mas a gente era feliz!”.

As lembranças de um *lugar tranquilo*, com estados de espíritos materializados nas imagens parecem componentes dos sinais pictóricos visíveis e latentes, ultrapassando as simples funções ou conotações estéticas. Alguns dessas emoções e reminiscências manifestadas nas pinturas e nos depoimentos são assimilados e apreendidos, de modos diferentes, por nós que vivenciamos esse drama do deslocamento compulsório.

O nosso contato epistêmico e direto com esse *lugar tranquilo* nos auxilia em tentativas de *decifrações e saberes venatórios* a respeito dessas imagens. *Decifrações e saberes venatórios*, para Ginzburg (1989), são caracterizados pelas capacidades de leituras a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontando realidades complexas e dando lugar a uma narrativa; as figuras retóricas, sobre as quais ainda se fundam a linguagem da decifração venatória: a parte pelo todo, o efeito pela causa, são reconduzíveis ao eixo narrativo da metonímia, com rigorosa exclusão da metáfora. É, evidentemente, com o auxílio dessas experiências que buscamos compreensões parciais das iconografias e de suas conjunturas.

Mitchell (1986), no tocante aos estudos críticos dos ícones, reflete sobre a noção de imagens associadas aos estudos das tradições históricas. Em seu trabalho *Iconology: Image, text, ideology*, enfatiza dois aspectos importantes: 1 - *ensaio em iconologia*, no qual reporta aos estudos dos *logos*, - ideias, discursos e ciência, e *ícones* - imagens ou semelhanças. 2 - *Retórica das imagens* - as imagens falam ou aparentam falar por si mesmas. Nessa fala elas podem contar histórias e até mesmo persuadir.

Mitchell (1986) apresenta algumas categorias essenciais de imagens: *imagens mentais*, *imagens verbais*, *pictóricas* e *perceptuais*. Portanto, acreditamos que nossas três imagens selecionadas trazem conceitos concatenados às *imagens perceptuais ou perceptivas*. Elas transmitem formas sensíveis em artes de impressões singulares que são também expressões externadas, que trazem harmonias ao conjunto e fazem parte da natureza essencial das imagens. Trata-se, portanto, de imagens não exclusivamente visuais porque são também percebidas por óticas sensoriais, por apreensões e *fantasmata*<sup>1</sup>.

Acreditamos que algumas sensações provadas a partir da recepção dessas imagens, por parte dos atingidos pela Barragem, não somente evocam contextos subjacentes do passado, mas também, são capazes de projetar novas imagens com o auxílio do mundo imaginário.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens, de acordo com Gombrich (1969), devem ser interpretadas com um caráter constitutivo - contributivo da nossa imaginação espacial. Assim, entendemos

---

1 Para Mitchell (1986), *fantasmata* são versões revividas de impressões evocadas pela própria imagem.

que parte das nossas experiências como atingidos, com alguns estímulos, mediante percepções de algumas imagens instigam, o que Gombrich (1969) denomina de *versão analítica* e não meramente receptiva. Panofsky (1986) entende que as experiências práticas são indispensáveis e suficientes como material para descrição pré-iconográfica, contudo, elas não garantem uma exatidão interpretativa. Por essa razão, na construção deste processo analítico, buscamos abrir margens, agora e futuramente, para outras fontes complementares, além de possíveis estímulos e reações pressentidas por receptores de ontem e de hoje, diante de tais imagens.

Sublinhamos que os três níveis de descrições das imagens destacados por Panofsky (1986), são *descrição pré-iconográfica, análise iconográfica, e interpretação iconográfica*. Sendo que, iconografia caracteriza a parte geral do estudo da arte, enquanto, a iconologia prioriza as sínteses mais que às análises. Assim, a concepção descritiva *pré-iconográfica* que nos direciona nesse trabalho e que, de acordo com Panofsky (1986), está dentro dos limites do *mundo dos motivos* têm, também, por bases nossas próprias experiências vivenciadas.

Essas iconografias populares - pintadas e fotografadas vão além de esboços de realidades cotidianas que foram literalmente afogadas. Por fim, entendemos que essas imagens se manifestam, categoricamente, como objetos de memórias panorâmicas, com suas afirmações pictóricas que permitem novas recepções visuais de ontem e de hoje. Com efeito, muitas vezes, esses e outros cenários são mantidos e erigidos no imaginário e na mentalidade social e, mais do que nunca, ainda permanecem catalisadores, avivados e discutidos exaustivamente no presente.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. (2012). *Dicionário de Filosofia*. Trad. 1ª ed. Alfredo Bosi. Rev. e trad. Ivone Castilho Benedetti. 6º ed. São Paulo: WMF Martins Fonte.

ALVAREZ, F.; AGRIPINA, E. (2013). *Dicionário de imagens, símbolos, mitos e conceitos bachelardianos*. Londrina: Eduel, Disponível em: < [http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/dicionario%20de%20imagem\\_digital.pdf](http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/dicionario%20de%20imagem_digital.pdf) > Acesso em 20 de ago. de 2018.

BACHELARD, G. (1971). *A epistemologia*. Lisboa. Portugal. 1ª ed. Edições 70.

BARTHES, R. (1989). *Reality Effect*. In: *The Rustle of Language*. Translated by Richard Howard. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California. Disponível em: < [https://monoskop.org/images/8/8a/Barthes\\_Roland\\_The\\_Rustle\\_of\\_Language\\_1989.pdf](https://monoskop.org/images/8/8a/Barthes_Roland_The_Rustle_of_Language_1989.pdf) >. Acesso em 11 de fev. de 2018.

BAKUNIN, M. (2014). *Federalismo, socialismo e antiteologismo*. São Paulo: Intermezzo Editoria.

- BURKE, P. (2017). *Testemunha Ocular: uso de imagens como evidência histórica*. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: UNESP.
- DAY, R. H. (1974). *Psicologia da Percepção*. São Paulo: José Olympio Rio. Universidade de São Paulo.
- ELIADE, M. (2010). *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. 3ª ed. São Paulo: WMF. Martins Fontes.
- FREUD, S. (2017). *Psicologia das massas e análise do eu*. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre. RS. L&PM.
- GINZBURG, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.
- GOMBRICH, E. H. (1969). *The Evidence of images: I the Variability of Vision*. C. S. Singleton (ed.), *interpretation: theory and practice*. p. 35-68. Disponível em: < <https://gombriearchive.files.wordpress.com/2011/04/showdis22.pdf> >. Acesso em 04 de set. de 2018.
- MITCHELL, W.J.T. (1986). *Iconology: Image, text, ideology*. The University of Chicago. Chicago press. Disponível em: < <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0039368194900558> >. Acesso em 05 de out. de 2018.
- PANOFSKY, E. (1986). Iconografia e Iconologia: uma introdução ao estudo da arte da Renascença. In: *Significado das Artes Visuais*. Trad. Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed. p. 47 – 65. Disponível em: < <https://leandromarshall.files.wordpress.com/2012/05/panofsky-e-iconografia-e-iconologia.pdf> >. Acesso em 08 de nov. de 2018.
- RODIN, A. *A arte*. (2015). São Paulo: Imaginário.
- VOVELLE, M. (1987). *Ideologias e Mentalidades*. São Paulo: Brasiliense.
- VERDET, J. P. (1987). *O Céu, mistério, magia e mito*. São Paulo: Objetiva.



## CAPÍTULO 12

---

### A CRÍTICA ANÁRQUICA DE FEYERABEND COMO CONTRAPOSIÇÃO AO DISCURSO AUTORITÁRIO DA CIÊNCIA

*FEYERABEND'S ANARCHIC CRITICISM AS A  
COUNTERPOINT TO THE AUTHORITARIAN  
DISCURSE OF SCIENCE*

*Jorge Alberto Ramos Sarmiento<sup>1</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.12

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará - UFPA. <https://orcid.org/0000-0002-7969-0299>

## RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido a partir de um caráter teórico, bibliográfico e documental, tem como objetivo principal desenvolver algumas reflexões em torno da concepção teórica desenvolvida por Paul Feyerabend a respeito do conhecimento científico e suas implicações enquanto um discurso autoritário nas sociedades contemporâneas, o qual encontra-se atrelado tanto à esfera política quanto econômica, onde a ciência deixa de ser libertadora e se transforma numa força opressora através de uma ordem tecnocrática, fazendo com que o indivíduo seja reduzido ao anonimato, havendo a necessidade de se introduzir mecanismos fundamentados num modelo de educação capaz de formar cidadãos que participem do processo democrático, onde as decisões inclusive sobre os projetos científicos possam ser deliberados pelo uso público da razão

**Palavras-chave:** Conhecimento científico. Epistemologia anárquica. Feyerabend

## ABSTRACT

This article aims to present some reflections on the theoretical conception developed by Paul Feyerabend, a renowned 20th century epistemologist, about science and its implications as an authoritarian and hegemonic discourse prevalent in today's societies. This discourse is linked to the economic and political spheres, making it impossible for a free society to exist, therefore, there is a need to establish new bases in the educational context, for the formation of true citizens, in the sense that this world view centered in the power of science that has ceased to be liberating, becoming oppressive due to a technocratic order, it can emphasize an fair and egalitarian society.

**Keywords:** Scientific knowledge. Anarchic epistemology. Feyerabend

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o século XVII com o advento da chamada Revolução Científica, temos assistido uma gradativa expansão da ciência, que em sua união com o Estado, passou a exercer paulatinamente um predomínio cada vez maior nas diversas esferas da realidade, sobretudo na economia e na política. Nas sociedades contemporâneas atuais, cada vez mais dependentes da tecnologia, a qual alimenta uma ética consumista, esse poder da ciência tem suscitado inúmeras reflexões por parte de cientistas e epistemólogos como Paul Feyerabend, que em seus questionamentos desenvolve uma crítica pautada numa “epistemologia anárquica”, que defende a tese da pluralidade de teorias e o pluralismo metodológico, capaz de desvelar o que está por trás dos princípios que transformaram a ciência num discurso autoritário e opressor. A partir de um diagnóstico capaz de mostrar as patologias existentes nas visões de mundo atual, causadas

por um modelo que privilegia decisões de uma elite tecnocrática, Feyerabend apresenta soluções pautadas em procedimentos democráticos que permitem tornar o saber científico um instrumento na construção de uma nova sociedade.

A metodologia aplicada neste trabalho pautou-se em pesquisa de caráter teórico e bibliográfico, através de livros, artigos e periódicos que tratam do tema trabalhado, assim como uma pesquisa histórica explicativa com o intento de corroborar com as ideias e argumentações apresentadas.

## 2 A CIÊNCIA COMO DISCURSO AUTORITÁRIO E HEGEMÔNICO

### 2.1 A crítica “anarquista” contra a ordem imposta pela ciência

A epistemologia, em seu sentido amplo compreendida como “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (Japiassu, 1992, p. 16), tem apresentado importantes reflexões sobre o *modus operandi* da ciência e de suas interrelações com as dimensões socioeconômica e política de nossa realidade. Algumas dessas reflexões têm enveredado para um sentido mais radical, transformando o método de investigação científica no ponto central de suas críticas.

Se o método é um dos aspectos fundamentais para a análise epistemológica, tal ideia é refutada pela epistemologia anarquista de Paul Feyerabend, para quem tanto a ciência como a religião não passam de instituições que foram impostas pela cultura ocidental. Para esse autor, apesar da religião ter se desagregado do Estado, possibilitando a livre escolha por parte dos indivíduos, o mesmo não ocorreu com a ciência, a qual ainda se encontra vinculada ao Estado. E é justamente nesse ponto que se desenvolve uma forma de articulação entre essas duas instituições (Estado e ciência) de tal forma que passa a predominar uma realidade fundamentada em interesses de grupos econômicos em detrimento aos interesses sociais. Assim sendo, podemos verificar como a ciência, na medida em que se torna elemento indispensável para as forças produtivas das atuais economias capitalistas contemporâneas, por uma razão óbvia passa a fazer parte do poder político. Daí que a prioridade sobre a escolha de projetos e/ou pesquisas a serem realizadas, na maioria das vezes não procuram atender as demandas sociais, mas sobretudo, aos interesses de grupos econômicos poderosos, como por exemplo o petrolífero, que passa a contar com o apoio de políticos que atuam a seu favor, em virtude de terem sido financiados por esses grupos<sup>1</sup>. É nesse ponto de vista que podemos deduzir que por mais que determinadas pesquisas apontem para a viabilidade de outras formas de energia que não a baseada no petróleo, dificilmente isso

<sup>1</sup> A esse respeito podemos citar a obra de *A tirania do petróleo*, de Antonia Juhasz (Ediouro), onde a referida autora procura mostrar o poder da indústria petrolífera norte-americana e sua poderosa influência sobre os governantes dos mais diversos países.

se tornaria possível, em função de uma escolha estratégia que se vincula ao interesse desses grandes grupos econômicos.

Historicamente, as pesquisas científicas sempre se desenvolveram em um contexto em que predomina a influência da religião e da ideologia enquanto elementos que determinam os custos e a aplicabilidade das descobertas científicas. Nesse ponto de vista, acrescenta Harari:

Em suma, a pesquisa científica só pode florescer se aliada a alguma religião ou ideologia. A ideologia justifica os custos da pesquisa, em troca, a ideologia influencia a agenda científica e determina o que fazer com as descobertas (HARARI, 2020, p. 330).

Nos últimos 500 anos, temos assistido o protagonismo de duas forças: o imperialismo -, entendido como a prática pela qual as nações mais poderosas procuram ampliar e manter seu controle ou influência sobre as nações mais pobres - e o capitalismo, num cenário onde o ciclo de retroalimentação entre ciência, império e capital se tornou o motor de propulsão da história.

Em sua obra *Contra o método*, Feyereband (1977) desenvolve uma crítica mordaz contra as metodologias que se encontram até hoje associadas ao processo científico de produção do conhecimento. Convém ressaltar que essas críticas passaram a se desenvolver a partir de 1930, tendo em Karl Popper um de seus principais representantes, mas é com Feyereband - que, aliás, foi aluno de Popper - que as mesmas são levadas às últimas consequências, caracterizando-se como um anarquismo epistemológico que em última análise pode ser compreendido como uma tentativa de enfrentamento do processo de desintegração das regulamentações metodológicas clássicas, levando-se em conta uma perspectiva a partir da qual “regras são inúteis e castradoras quando se está no bojo de um processo criativo no interior do qual pululam direções interpretativas cujas diferenças expressivas não podem ser arbitradas a partir de um background evidencial compartilhado” (OLIVA, 1990, p. 134).

A proposta de Feyereband (1977) pode ser percebida mais claramente como uma tentativa de superação do discurso autoritário das ciências, o qual se encontra fundamentado na ideologia cientificista, que em seus princípios constitutivos tal como preconizados por Francis Bacon, estabelece que somente nas regras do método é possível encontrar a receita infalível de criar e justificar o conhecimento, apresentando como autêntico apenas o sistema explicativo capaz de tornar possível o controle instrumental da natureza.

Analisando os fatos que poderiam ter levado o autor em questão a optar pelo anarquismo epistemológico, Vargas (1997) faz as seguintes considerações:

Em 1951, Feyerabend obteve seu PhD em Viena e candidatou-se a uma bolsa do British Council, para estudar com Wittgenstein em Cambridge; mas Wittgenstein morreu, e ele, em 1952, partiu para Londres a fim de estudar com Popper. As primeiras palavras que ouviu de Popper o impressionaram: “sou professor de método científico, mas tenho um problema: não existe método científico. Entretanto há algumas regras práticas que podem ser úteis”. É possível que tenham sido essas palavras que o induziram às primeiras ideias de seu “anarquismo epistemológico” (VARGAS, 1997, p 3)

Essa epistemologia anárquica proposta por Feyerabend (1977) adquire um caráter especial no contexto dos debates epistemológicos que irão caracterizar as crises do cientificismo no século XX. Mas o que é importante ressaltar nessa concepção é sem dúvida a necessidade de se buscar no anarquismo o principal ingrediente da superação desse discurso autoritário próprio do conhecimento científico e levar a ciência ao seu verdadeiro progresso interno, conforme acrescenta o autor:

Há mitos, há dogmas de teologia, há metafísica e há muitas outras maneiras de elaborar uma cosmovisão. Faz-se claro que uma conveniente interação entre a ciência e essas cosmovisões “não-científicas” necessitará do anarquismo ainda mais que a própria ciência. E assim o anarquismo não é apenas possível, porém necessário, tanto para o progresso interno da ciência quanto para o desenvolvimento de nossa cultura como um todo (FEYERABEND, 1977, p. 279).

De acordo com o argumento de Feyerabend (1977, p. 447) “a ciência é uma das muitas formas de pensamento desenvolvidas pelo homem e não necessariamente a melhor”. O que a tornaria superior em relação aos demais conhecimentos, segundo esse autor reside no fato da decisão favorável por certa ideologia, ou numa segunda hipótese, por uma decisão de aceitá-la sem nenhuma preocupação em examinar suas conveniências e limitações.

No sentido de que haja um efetivo progresso, torna-se necessário segundo esse autor, renunciar frequentemente à razão. Perspectiva segundo a qual podemos concluir que mesmo no campo da ciência não se deve e não se pode permitir uma exclusividade da razão, a qual por muitas vezes deve ser eliminada no sentido de se priorizar outras entidades. Segundo esse autor, o conhecimento científico goza de uma superioridade explicativa em função de toda uma tradição epistemológica que vem lhe conferindo esse atributo. No sentido de destituir essa primazia da ciência, torna-se necessário uma contraposição entre o conhecimento científico e aquilo que não é conhecimento, que contraditoriamente se opõe à ciência, por não possuir um caráter empírico, e nesse caso o mito parece se estabelecer como o exemplo mais recorrente. O presente trabalho, desenvolvido a partir de um caráter teórico, bibliográfico e documental, tem como objetivo principal desenvolver algumas reflexões em torno da concepção teórica desenvolvida por Paul Feyerabend a respeito do conhecimento científico e suas implicações enquanto um discurso autoritário nas sociedades contemporâneas, o qual encontra-se atrelado tanto à esfera política quanto econômica, onde a ciência deixa de ser

libertadora e se transforma numa força opressora através de uma ordem tecnocrática, fazendo com que o indivíduo seja reduzido ao anonimato, havendo a necessidade de se introduzir mecanismos fundamentados num modelo de educação capaz de formar cidadãos que participem do processo democrático, onde as decisões inclusive sobre os projetos científicos possam ser deliberados pelo uso público da razão

Ciência e mito se superpõem sob muitos aspectos, diferenças aparentemente perceptíveis são, com frequência, fenômenos localizados que, em outros pontos, se transformam em similaridades e que as discrepâncias fundamentais resultam antes de propósitos diversos do que de métodos diferentes a tentar alcançar um único e mesmo fim “racional” (FEYERABEND, 1977, p. 450).

O predomínio, para não dizer a soberania do conhecimento científico se deve principalmente, conforme ressalta esse autor, ao fato de seus praticantes serem incapazes de compreender, assim como não se dispõem a tolerar ideologias diferentes, bem como utilizarem o recurso à força para imposição de seus desejos. Essas análises indicariam que a separação entre ciência e não-ciência é puramente de ordem artificial, tornando-se pernicioso para o avanço do saber. O pleno conhecimento da realidade exige a necessidade da recorrência aos mais diversos métodos e ideias existentes, diferentemente do que atualmente se faz em relação ao predomínio de uma visão fortemente marcada pelo paradigma da cientificidade, conforme ressalta o próprio Feyerabend (1977, p. 462) “se desejamos compreender a natureza, se desejamos dominar a circunstância física, devemos recorrer a todas as ideias, todos os métodos e não apenas a reduzido número deles”.

A epistemologia de Feyerabend apresenta-se dessa forma como um discurso que pretende rechaçar o próprio discurso da hegemonia autoritária científica, alicerçando-se na rejeição das principais teses e princípios construídos por toda uma tradição da ciência moderna. Em outras palavras seria um discurso que pretende recusar, conforme ressalta Oliva (1990, p. 139) em primeiro lugar a legitimidade do estabelecimento de regras metodológicas; em segundo lugar a distinção entre linguagem teórica e linguagem observacional; em terceiro lugar, a distinção entre o contexto da descoberta e o contexto da justificação, onde a epistemologia passa a se preocupar com problemas estudados pela sociologia da ciência e pela psicologia da criação; em quarto lugar, a tese do progresso cumulativo, relacionado ao princípio de comparabilidade entre o antes e o depois dos processos revolucionários globais no âmbito das disciplinas.

No entendimento de Omnés (1996) a discussão sobre o método se torna indispensável em um contexto em que se passa até mesmo a negar a existência de tal método, referindo-se, no caso, a Feyerabend e a todos que o seguem. “a questão do método é um tema de viva polêmica entre os especialistas da epistemologia” (OMNÉS, 1996, p. 272), e propõe que um método deve ser importante para julgar e não para construir.

“O que vamos buscar, pois, não é um método para construir a ciência, mas antes um método para julgá-la uma vez que esteja construída, sem impor de antemão a forma que essa ciência deve assumir” (Idem, p. 272).

Ao discutir as teses provocadoras de Feyerabend, que visam ressaltar a multiplicidade dos métodos e as lacunas existentes nas explicações científicas, bem como a precariedade das teorias, Granger (1994) ressalta que

[...] convém, sem dúvida, notar que o próprio Feuerabend sugere que não se tome ao pé da letra essa atitude radicalmente cética e negativa: “O leitor há de se lembrar de mim”, escreve ele (*Contra o método*, p. 18), “como de um dadaísta travesso, e não como um anarquista sério”. Ele também aproxima sua atitude da dos Sofistas, como Protágoras, admitindo que pôde, com todo direito, defender sucessivos pontos de vista contrários. Seria justo, portanto, tomar suas posições mais exageradas *cum grano salis*, tanto mais, aliás, que ele fez contribuições sérias e eruditas à história e à epistemologia da física contemporânea. (GRANGER, 1994, p. 42. – grifos do autor).

Não obstante o aparente caráter libertador da técnica, a ciência se apresenta na atualidade como responsável de uma nova ordem que é tecnocrática e opressora, típica de uma sociedade da “total administração” tão bem ressaltada por Adorno e Horkheimer, na qual os indivíduos perderam sua dimensão crítica, em função dos conflitos terem sido dissimulados e a oposição suprimida. Na organização das forças produtivas, que almejam cada vez mais níveis elevados de produtividade e competitividade, encontra-se presente a chamada razão instrumental, fazendo com que o indivíduo seja reduzido ao anonimato, às funções que desempenha, nunca sendo visto como um fim, mas sempre como um meio.

## 2.2 As críticas à tecnologia

São relevantes as reflexões desenvolvidas por Feyerabend a respeito da tecnologia, a qual vem envolvendo o esforço teórico de muitos pensadores atuais como Ferré, Durbin, Dregson e outros, que de certa forma se alinham às teses de nosso autor em questão, para quem as tecnociências presentes na sociedade moderna passaram a gozar de um “tratamento privilegiado” como consequência da crença no caráter libertador da ciência, muito embora a visão científica tenha se tornado “tão opressiva quanto as ideologias que uma vez combateu” (Feyerabend, 1999, p. 182). O estabelecimento do saber científico como saber dominante se tornou possível através da imposição a seus oponentes, e não em função do convencimento, como em geral se procura mostrar. “[...] a ciência se impôs a seus oponentes, não os convenceu. A ciência dominou pela força, não através de argumentos” (Feyerabend, 1977, p. 450).

Nos dias atuais, esse poder da ciência se evidencia de forma mais evidente quando assistimos um desenvolvimento cada vez maior da tecnologia, a qual passa a transformar de forma veloz todos os setores da realidade humana, numa verdadeira im-

posição de valores que se encontram orientados para uma ética consumista, tendo em vista a íntima relação entre a economia e ciência.

### 2.3 Uma sociedade livre e um novo papel da ciência

As reflexões de Feyerabend ao se dirigirem para o caráter hegemônico e ideológico da ciência na cultura ocidental, assumem um importante teor político, na medida em que levam em conta a concepção de uma sociedade livre, na qual as visões e pontos de vista alternativos não sejam excluídos, mas possam fazer parte de um processo democrático onde o consenso, obtido através da participação dos membros de uma sociedade possam ser levados em consideração. Para Feyerabend (1999, p. 187), “uma sociedade livre é uma sociedade em que todas as tradições têm direitos iguais e igual acesso aos centros do poder”. As questões relativas aos interesses públicos não podem ser definidas por cientistas e intelectuais dentro de um Estado “cientificamente laico”, tal como tem ocorrido até os dias atuais, onde as descobertas científicas se orientam a partir de decisões que muitas vezes não levam em conta os interesses gerais. Tais decisões devem se sujeitar a debates abertos e passíveis de um procedimento democrático, pelo voto, nos quais se deveria investigar até mesmo as motivações e possíveis consequências relacionadas a tais propostas.

Em se tratando, portanto, de interesses públicos, o referido autor aponta para a necessidade de que o julgamento final sobre importantes projetos deve passar por um processo consultivo dos integrantes de uma sociedade, os quais devem ser eleitos de forma democrática, muito embora não desconsidere que os cientistas podem ser consultados sobre tais projetos. Dessa forma, se procura evitar o predomínio de soluções elitistas, em assuntos que venham afetar a todos, tal como tem ocorrido hodiernamente.

A ciência pode influenciar a sociedade, mas apenas até onde se admite que a política ou outra pressão de grupo qualquer pode influenciar a sociedade. Cientistas podem ser consultados acerca de projetos importantes, mas o julgamento final deve ser deixado aos corpos consultivos eleitos democraticamente. Esses órgãos serão compostos, principalmente, por leigos (FEYERABEND, 1999, P. 187).

Para que essa realidade se torne possível, é necessário que ocorra um amadurecimento dos cidadãos, permitindo uma melhor participação na vida pública, o que somente ocorrerá através de pressupostos políticos-pedagógicos que dê ensejo a uma sociedade ideologicamente neutra e livre de instituições de ensino que enfatizem formas de ensino voltadas para uma visão tecnocientífica. Nesse ponto de vista, o ensino deve se desvincular do enfoque tecnicista ou profissionalizante, que privilegia de forma exacerbada a tecnologia educacional, predominante na atualidade, transformando professores e alunos em meros executores e reprodutores de uma lógica desconectada da realidade social, e que dificulta a emancipação do indivíduo e reforça o poder

do discurso autoritário da ciência. Para Feyerabend (1999, p. 188) “a finalidade da educação consiste em preparar os jovens para a vida”. Regra geral, a sociedade livre, da forma como pensada por esse autor, embora estabeleça uma ruptura com a visão tecnocrática, não impossibilita a participação dos cientistas e nem dos saberes científicos, uma vez que tal modelo preconiza uma relação dos indivíduos com a ciência e a tecnologia de forma responsável, graças a uma formação esmerada numa ideia de cidadania.

### 3 CONSIDERAÇÕES GERAIS

A concepção desenvolvida por Feyerabend, na medida em que apresenta um peculiar questionamento a respeito do papel e do *modus operandi* da ciência, abre um espaço para novas perspectivas acerca da compreensão das patologias das sociedades contemporâneas atuais, tendo em vista que suas organizações, suas economias e poder político, encontram-se intimamente articulados com a ciência, que se tornou importante instrumento de dominação em sua união com o Estado. Ao apresentar as bases para uma sociedade politicamente consciente e livre, o referido autor parece resgatar uma herança que vem desde os tempos da Antiguidade Clássica, surgida com Platão, na visão de sua cidade ideal, na qual somente poderia ser instaurada a justiça através de um modelo de educação perfeita. A sociedade ideologicamente livre e liberta das amarras das visões tecnocientíficas, somente se tornará possível por um modelo de educação que esteja orientada para a preparação da vida. Se a ideia de progresso é uma das principais características do conhecimento científico, torna-se necessário uma reflexão sobre se tal progresso está relacionado com o progresso da natureza humana, questão que vem sendo discutida por pensadores como Rousseau desde o século XIX e por tantos outros no período atual. O progresso humano somente poderá ser alcançado na medida em que se torna possível a construção de uma cultura humanística, com a valorização de todas as culturas, em uma concepção na qual as pessoas se educam em toda sua trajetória de vida e se educam entre si, tornando possível o ideal de concretização de uma “ciência para uma sociedade livre”.

### REFERÊNCIAS

- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Knowledge, science and relativism**. New York, NY: Cambridge University Press, 1999.
- GRANGER, Gilles-Gaston. **A ciência e as ciências**. São Paulo: Editora UNESP, 1994.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. São Paulo: Ed. RPM, 2020.

OMNÉS, Roland. **Filosofia da ciência contemporânea**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

OLIVA, Alberto. **Epistemologia: a cientificidade em questão**. Campinas - SP: Papirus, 1990

VARGAS, Milton. **O anarquista**. São Paulo: Revista da USP – julho/agosto, 1997.

## CAPÍTULO 13

---

### GUERRA DE CANUDOS: O AUTORITARISMO DA REPÚBLICA NA DIZIMAÇÃO DOS SERTANEJOS

*CANUDOS WAR: THE AUTHORITARIANISM OF  
THE REPUBLIC IN THE DECIMATION OF THE  
BACKLANDERS*

*Saulo Fabrício dos Santos<sup>1</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.13

<sup>1</sup> Universidade Estácio de Sá. <https://orcid.org/0000-0002-6253-8899> saulofabricio@live.com

## RESUMO

O artigo tem por objetivo a compreensão dos fatores que motivaram o Estado republicano brasileiro a iniciar uma guerra contra os sertanejos de Canudos. A pesquisa foca-se na análise do autoritarismo da República, na importância da figura de Antônio Conselheiro e a instalação de centenas de sertanejos pobres na comunidade de Canudos. Para alcançar os objetivos foi utilizado o método de revisão bibliográfica qualitativa, em que autores como: Euclides da Cunha (1984), Manoel Benício (1997), Ataliba Nogueira (1978), entre outros, foram consultados, além de artigos científicos que abordam o assunto. A pesquisa revelou que a guerra de Canudos representa a resistência dos sertanejos marginalizados pela República Velha e sua forma tirânica de governo. Antônio Conselheiro representava além de um líder religioso, um líder político pois mostrava aos seus seguidores as iniquidades cometidas pelo governo e lhes incentivava a resistir, o que o levou a conquistar um espaço na memória histórica do Brasil como aquele que lutou bravamente contra as injustiças sociais.

**Palavras-Chave:** Estado Republicano. Antônio Conselheiro. Guerra de Canudos

## ABSTRACT

The article aims to understand the factors that motivated the Brazilian Republican State to start a war against the backlanders of Canudos. The research focuses on the analysis of the Republic's authoritarianism, the importance of the figure of Antônio Conselheiro and the installation of hundreds of poor backlanders in the community of Canudos. To achieve the objectives, the qualitative bibliographic review method was used, in which authors such as: Euclides da Cunha (1984), Manoel Benício (1997), Ataliba Nogueira (1978), among others, were consulted, in addition to scientific articles that address the subject matter. The research revealed that the Canudos war represents the resistance of the backlanders marginalized by the Old Republic and their tyrannical form of government. Antônio Conselheiro represented in addition to a religious leader, a political leader because he showed his followers the inequities committed by the government and encouraged them to resist, which led him to conquer a place in the historical memory of Brazil as one who fought bravely against social injustices.

**Keywords:** Republican State. Antônio Conselheiro. Canudos war

## 1 INTRODUÇÃO

A Guerra de Canudos ocorreu após as novas configurações políticas instauradas com a República Velha. As novas medidas políticas e sociais fizeram com que os republicanos encarassem a comunidade dos Canudos como uma ameaça ao progresso do novo governo.

Canudos representava a barbárie, a monarquia de viés católico, o empecilho para o progresso da República na visão dos novos políticos e de uma sociedade civil que via seus interesses afetados, como o caso da Igreja que condenava a autonomia religiosa de Antônio Conselheiro e os proprietários de terra que viam seus trabalhadores seguindo o líder político e religioso e abandonando seus trabalhos.

Dessa forma, foram enviadas quatro expedições militares que destruíram o arraial de Canudos, deixando a vista uma grande injustiça e mal-entendido entre os sertanejos e os progressistas da República, o que causou a morte de centenas de sertanejos pobres no interior da Bahia.

Sendo assim, a pesquisa foca-se na revisão historiográfica dos acontecimentos da Guerra de Canudos. Objetivou-se a compreensão dos fatores que levaram os republicanos a relacionar a comunidade de Canudos a uma ameaça ao progresso político do país, ao mesmo tempo em que se almeja a compreensão dos motivos que levaram os sertanejos a seguirem a figura do beato Antônio Conselheiro e formar uma verdadeira linha de resistência ao sistema político da República Velha brasileira.

Justifica-se a escolha do tema pela relevância histórica que os acontecimentos e os personagens de Canudos têm para o Brasil, compreender os acontecimentos de Canudos é conhecer a luta de um povo por melhores condições sociais e a resistência contra um progressismo tirânico e desigual.

Para a realização do artigo foi utilizado o método de revisão bibliográfica qualitativa:

A revisão de Literatura é uma fase necessária no processo de pesquisa. Está implícita no próprio caráter cumulativo do conhecimento científico. Cada nova pesquisa só pode ter significado universal como uma pequena adição aos trabalhos anteriores de outros pesquisadores (SANTO, 1992, p. 25).

Foram consultados inúmeros materiais de apoio que correspondessem a pesquisa, tais como: livros de autores como: Euclides da Cunha (1984), Manoel Benício (1997), Ataliba Nogueira (1978) entre outros, artigos científicos e teses que abordam o tema.

Em primeiro momento faz-se uma revisão dos objetivos políticos e sociais da República Velha do Brasil para que se possa entender o choque de interesses que motivaram os militares republicanos abrirem fogo contra a humilde comunidade dos canudos e o porquê obtiveram apoio tanto da Igreja quanto da sociedade rural.

Aborda-se a realidade dos sertanejos brasileiros no período dos acontecimentos da Guerra, expondo os motivos que levaram os mesmos a seguirem o líder Antônio Conselheiro, bem como as características biográficas e históricas de Conselheiro que serviram de inspiração para a resistência e luta dos canudos.

Por fim, o artigo expõe os acontecimentos da guerra, usando como referência os escritos jornalísticos de Euclides da Cunha e Manuel Benício, dois grandes nomes da literatura brasileira, que foram correspondentes de guerra para grandes jornais da época.

## 2 A INSTAURAÇÃO DA REPÚBLICA NO BRASIL

O início do século XX é caracterizado pelas diversas mudanças políticas e sociais ocorridas no Brasil, dentre elas o fim da escravidão e a Proclamação da República (1889-1930). Para Satamini (2009) a Revolução Industrial e as novidades tecnológicas advindas da mesma, causou uma sensação de progresso, era necessário caminhar a passos largos rumo a civilização das luzes, tudo que fosse retrógrado ao novo modo de avanço era visto como atraso. O lema da bandeira republicana: *Ordem e Progresso*, deixa claro essa nova realidade.

A República no Brasil foi fundada após a queda do II Império brasileiro de D. Pedro II. A participação popular nessa fase de transição do sistema político foi passiva e não representou grande movimentação, cabendo ao exército, a burguesia e aos grandes latifundiários conduzirem o futuro do país (TELAROLLI, 1975).

A Igreja teve parte importante na queda do Império, após o Papa exigir a excomunhão de todos os membros da Maçonaria, a qual D. Pedro também fazia parte, episódio que ficou conhecido como *Questão Religiosa*. (PINTO, 2013).

O início da República foi conturbado em vários sentidos, primeiro pela herança de uma crise financeira advinda do Império e pela liderança de mão de ferro exercida pelos primeiros presidentes militares. Nesse primeiro período denominado *República das Espadas* iniciou-se a preocupação com saúde e higiene da população, sendo aplicada as primeiras vacinas e também teve início a industrialização do país (TELAROLLI, 1975).

O período seguinte foi denominado como *República do Café com Leite* pela grande alternância de presidentes em curto período de tempo, as principais características desse período foram: a alta desigualdade social, o coronelismo que se instalou principalmente nas pequenas cidades, a laicidade do Estado. A instabilidade política causou muitas revoltas populares, e até mesmo dentre os militares haviam rebeliões (Curran, 2003).

Na *República das Espadas* inúmeras medidas adotadas pelo novo governo, causou desassossego na população pobre brasileira, como a cobrança de impostos, as medidas positivistas como a imposição do Estado Laico, a certidão de casamento civil e a perseguição massiva aos que eram considerados Conspiradores Monárquicos:

Abriu-se uma época de caça aos conspiradores monárquicos. O que, sendo a definição de conspirador por natureza equivocada, permitiu meter na cadeia centenas de pessoas sob os mais frívolos pretextos (VALENTE, 2010, p.68).

Essa perseguição aos conspiradores monárquicos, já havia sido instaurada no início da República. Dessa forma a população dos sertões do Brasil que já viviam em um estado de vida muito precário se viu cercada de impostos e ameaçadas pelas medidas republicanas.

### 3 ANTÔNIO CONSELHEIRO E OS CANUDOS

Antônio Vicente Mendes Maciel (1830-1897), conhecido popularmente como Antônio Conselheiro, ficou conhecido na História do Brasil pela sua liderança ao povo de Canudos. Eram centenas de sertanejos que seguiam os passos do religioso na esperança de construir uma vida melhor, com mais justiça social e moral cristã:

Antônio Conselheiro, alto, magro, idoso, de cabelos e barba respeitáveis, metido na sua túnica de zuarte, amparado no bordão, porte grave e impressionante, voz clara e palavra eloquente, lembrava um daqueles veneráveis patriarcas do Antigo Testamento. Falava com autoridade e pregava boa doutrina (NOGUEIRA, 1978, p.41).

Nogueira (1978, p.37) afirma que Conselheiro não era um fanático religioso, e sim um homem de fé: “humilde, penitente, operoso e piedoso”. Conseguiu em 20 anos de peregrinação pelos sertões da Bahia reunir centenas de sertanejos que o viam como um guia, um líder:

[...] da parte dos que o seguiam, haviam fanáticos, o fanatismo era em relação à sua pessoa. Isto é a coisa mais comum, pois ele era chefe. O grande chefe suscita sempre, em todas as épocas e em todos os lugares, fanatismo em torno da sua pessoa. Tal fanatismo, porém, não é religioso (NOGUEIRA, 1978, p.37).

Já para Euclides da Cunha (1984) Conselheiro não passava de um fanático monarquista, com debilidades mentais, pregador de catástrofes apocalípticas e incapaz de dotes literários. O discurso de Cunha (1984) foi bem recebido pelo governo que queria justificar o massacre de Canudos:

Antônio Conselheiro, documento vivo de atavismo. Um gnóstico bronco. Grande homem pelo avesso, representante natural do meio em que nasceu. Antecedentes de família: os Maciéis. Uma vida bem auspiciada. Primeiros reveses; e a queda. Como se faz um monstro. Peregrinações e martírios. Lendas. As prédicas. Preceitos de montanista. Profecias. Um heresiarca do século 2 em plena idade moderna. Tentativa de reação legal. Hégira para o sertão (CUNHA, 1984, p.30).

Lacerda *et al* (2019) explica que outro grande escritor brasileiro, Olavo Bilac, também fomentava os boatos sobre o caráter de Antônio Conselheiro:

Bilac não entende muito os acontecimentos de Canudos. Ele repetia o que jornalistas de todo o país falavam sobre Antônio Conselheiro e os seus seguidores, um amontoado de juízos caluniosos e sem nenhuma base real, diante dos quais Bilac se diz confuso porque nunca vira situação semelhante, O autor vangloria-se de ter viajado pelo mundo, o que lhe dificulta entender o que estava acontecendo no sertão

baiano, sem perceber que encarnava o total distanciamento de intelectual alienado da realidade de seu país e voltado para a Europa, ou como diria Euclides da Cunha, representando “uma civilização de empréstimo” importada de outra realidade para as grandes cidades do litoral, como a capital federal, o Rio de Janeiro. Ele carrega nos fatores psicológicos e patológicos para explicar o caso de Antônio Conselheiro e dos canudenses: desequilíbrio mental, epilepsia, histeria, matricídio, neurose, fanatismo, banditismo, crimes, estupro (LACERDA *et al*, 2019, p.37).

Porém a verdade é que os escritos do próprio Conselheiro revelam que a figura do beato estava bem distante da pintada por Euclides da Cunha e Olavo Bilac.

Vasconcellos (2018) afirma que Conselheiro era um homem preocupado com as coisas da terra e do céu. O autor afirma que a leitura dos escritos de Conselheiro (*Apostamentos dos Preceitos da Divina Lei de Nosso Senhor Jesus Cristo, para a Salvação dos Homens*) revela um alto conhecimento da Bíblia e de autores cristãos e uma sensibilidade acentuada aos problemas da vida social e política.

Conhecendo o caminho espiritual da salvação e as dificuldades que os sertanejos da Bahia enfrentavam, Antônio Conselheiro conseguiu reunir em torno de 20 a 25 mil pessoas na comunidade de Belo Monte.

Nogueira (1978) relata que Antônio Conselheiro acolhe aqueles que sofrem pela politicagem ultrajante da República, promove a esperança no coração dos sofridos e junto a eles vive em espírito cristão.

Dessa forma Conselheiro vai engrossando o número de seguidores e se empenha na construção e reformas de Igrejas e cemitérios, com isso cria inimizades com padres políticos que não veem com bons olhos as ações independentes de Conselheiro (NOGUEIRA, 1978).

Após a proclamação da República, Conselheiro sugere fundar uma cidade, já que como monarquista, sente-se desgostoso com os princípios políticos, morais e sociais do novo governo. Para a nova cidade escolhe Canudos, que como afirma Nogueira (1978) era uma fazenda de criação abandonada.

Benício (1997) afirma que Conselheiro percorreu os sertões da Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe até chegar à Canudos em uma fazenda de criação do Dr. Fiel, proprietário de muitas fazendas na região:

Entre as fazendas contavam-se : a de Cocorobó, em cuja Císa, incendiada no dia 25 de Junho de 1897, morreu um seu filho de igual nome, de moléstia do peito: a Fazenda Velha do outro lado do Vaza-Barris, defronte de Canudos, onde morava o Dr. Fiel e foi recolhido moribundo o Coronel Moreira César em 3 de Março de 1897; e à fazenda de Macambira de que era vaqueiro o celebre apóstolo do Conselheiro por nome J. Macambira.

Os seguidores de Conselheiro se instalam em Canudos, gente pobre, humilde, habitaram em pequenas e precárias instalações, porém com tudo que era necessário.

Dessa forma, pode-se imaginar uma população humilde, com aspecto cansado pelas lutas diárias pela sobrevivência, pela precariedade de seus recursos e as dificuldades que o próprio clima da seca impõe. Ao refugiarem-se para Canudos, os sertanejos tinham esperança de viverem de uma forma menos exaustiva e mais esperançosa.

A comunidade de Canudos possui casas, ruas e Igreja:

Se, por um lado, pode-se imaginar que o governo local não considerava, do ponto de vista político-administrativo, a fazenda conselheirista uma cidade, por outro, parece certo que se já a percebesse como um foco de perigo não hesitaria em apontar a região como alvo pelo menos de preocupação em seus relatórios anuais, desde a chegada de seus primeiros habitantes, em 1893, fato que a documentação não evidencia (HERMANN, 1996, p.7)

Constata-se que os sertanejos viam em Conselheiro um líder político e religioso o qual depositavam enorme confiança, esse fato provém de algumas circunstâncias como a cobrança de impostos dos sertanejos, que já levando vida precária, se viam encurralados pelas novas regras da República, a falta de esperança em progredir economicamente e também a religiosidade que era muito forte no sertão baiano (CARMO, 2017).

Para Nogueira (1978) a Republica feriu os sentimentos moral e religioso separando a Igreja do Estado:

Pretendeu a república impor outras medidas igualmente ofensivas dos sentimentos religiosos do nosso povo, como, por exemplo, a dos bens de mão-morta e a proscricção da Companhia de Jesus. Só não o conseguiu graças aos positivistas do governo e da constituinte, aliados a representantes católicos (NOGUEIRA, 1978, p.40).

Dessa forma, as lições e modo de vida de Conselheiro serviam de consolo e esperança para os seus seguidores.

Conselheiro conduziu seus seguidores a fundação do arraial do Bom Jesus e no fim da vida Canudos denominando-a Belo Monte:

O monte em que demorava a cidade por ele erguida era encantador em seu tempo, não pela obra da -natureza, mas porque pulsavam ali corações de bem mais de vinte mil pessoas, fruindo as delícias de vida honesta, pacata e operosa. Sobretudo podiam rezar diariamente e diariamente trabalhar (NOGUEIRA, 1978, p.41).

As perseguições a Canudos nasceram do boato de que Antônio Conselheiro iria saquear um comércio de Madeiras em Juazeiro, sendo que em verdade, a madeira encomendada havia sido paga, porém não era entregue. Conselheiro, então, mandou avisar que iria buscar a madeira encomendada com a sua gente.

Diante dos boatos o governador da Bahia sente-se no dever de tomar providências que evitassem os canudenses de invadirem a cidade. O apoio para o início da guerra vinha não somente das forças militares e políticas, mas também, dos grandes proprietários de terra que viam seus trabalhadores abandonarem os postos de trabalho para migrar para Canudos e a Igreja que não aprovava os atos independentes de Conselheiro (NOGUEIRA, 1978).

Para Hermann (1996) Canudos era uma ameaça por criarem uma comunidade com suas próprias leis à margem da legalidade, por não pagarem os impostos cobrados, por não seguirem os padrões morais e esperados pelos republicanos.

#### 4 A GUERRA DE CANUDOS

Muito do que se sabe, nos dias atuais, sobre a Guerra de Canudos é fruto dos escritos de repórteres especiais enviados para o local do conflito. Azevedo (2002) afirma que nenhum jornal de grande repercussão deixou de enviar seu representante à Bahia para que escrevesse sobre os ocorridos em Monte Belo, caso do repórter Euclides da Cunha, que era responsável pela redação do jornal *O Estado de São Paulo* e de Manuel Benício do *Jornal do Comércio*.

Os relatos de Guerra de Euclides da Cunha resultaram em sua obra *Os Sertões* (1902), que faz um vigoroso relato dos horrores da guerra e, como observa Brait e Faria (1998, p.13): “traz para a literatura uma abordagem vigorosa de uma realidade brasileira até então desconhecida”. O autor de *Os Sertões* permaneceu em Salvador durante um mês e partiu para o sertão já no final da guerra.

Já o correspondente de guerra Manuel Benício, foi enviado diretamente para o campo de batalha desde o início, retirando-se no decorrer da guerra, por motivo de doença e cansaço. Afirma ainda Azevedo (2002) que Benício, em correspondência para o *Jornal do Comércio*, em 7 de julho de 1897 alegou que se retirou do campo de batalha e da cobertura da guerra, pois não queria ter o mesmo fim do correspondente Cavalcanti, do jornal *A notícia*, que morreu logo no início da 4ª expedição. Os relatos do autor resultaram em sua obra *O rei dos Jagunços* (1889) cujo a característica mais marcante é a visão de dentro dos acontecimentos.

Cunha (1984) relata que a Guerra de Canudos teve a duração de um ano, foi dividida em quatro expedições do exército brasileiro, mobilizando 12 mil soldados de 17 estados do Brasil. A estimativa é de em torno de 25 mil mortes e o desfecho foi a cidade de Canudos totalmente destruída.

Silva (2008) explica que em novembro de 1986 teve início a Guerra de Canudos. A primeira expedição militar contra os Canudos datou de outubro de 1986, quando tropas foram enviadas para Canudos, foram enviados 104 praças e 3 oficiais:

Após uma luta corpo-a-corpo são contados mais de cento e cinquenta cadáveres de conselheiristas. Em 40 km de estrada deserta. Do lado do exército morreram oito militares e dois guias. Estas perdas, embora consideradas “insignificantes quanto ao número” nas palavras do comandante, ocasionaram o retiro das tropas. Os soldados voltam para Juazeiro e os romeiros para Canudos (SILVA, 2008, p.1).

Após saírem vitoriosos da 1<sup>o</sup> expedição do exército contra Canudos, os sertanejos multiplicaram-se. Cunha (1984) afirma que pelo alto das colinas apareciam grupos de peregrinos levando todos os seus pertences, alguns levavam parentes enfermos esperando um milagre daquele solo que eles consideravam sacrossanto:

No coice dessas procissões, viam-se, invariavelmente, sem compartirem das litâneas entoadas, estranhos, seguindo sós, como de sobre-rola ao movimento dos fiéis, os bandidos soltos – capangas em disponibilidade, procurando um teatro maior à índole aventureira e à valentia impulsiva. No correr do dia pelas estradas de Calumbi, de Maçacará, de Jeremoabo e de Uauá, convergindo dos quadrantes, chegavam cargueiros repletos de toda a sorte de mantimentos, enviados diretamente a Canudos pelos adeptos que de longe o avitualhavam, em Vila Nova da Rainha, Alagoinhas, em todos os lugares. Havia abundância e um entusiasmo forte (CUNHA, 1984, p. 134).

Benício (1997) afirma que até a 1<sup>a</sup> expedição a questão dos Canudos era estadual, não sendo necessária a intervenção do governo federal, porém quando a tropa do governo saiu derrotada de Canudos, com perda de mais de 8 homens e 1 oficial e mais de 20 feridos, o Estado sentiu a necessidade de intervir, resultando na organização da 2<sup>a</sup> expedição contra Canudos, com a liderança do major Febrônio de Brito.

O Major Febrônio estava seguro de uma vitória se pudesse contar com mais recursos materiais e humanos para a 2<sup>a</sup> expedição:

Boatos Conselheiro inseguros, devido ignorância transmissores. Creio poder atacar Canudos com vantagem fazendo baixar força e dispor de número, formar colunas de ataque e assalto que retendo, bastarão de 500 a 400 e pouco homens. Dizem haver grosso bandidos fora, a três léguas receber a força. Melhor. Urge que as operações sejam definitivas. Em tempo comunicarei o plano obedecendo - às condições topográficas (FEBRONIO apud BENÍCIO, 1997, p.195).

A segunda expedição parte do Monte Santo contando com 622 militares, segundo Cunha (1984), metralhadoras e canhões. Esse fato deu certeza de uma vitória fácil e rápida.

Porém na Serra do Cambaio, os militares foram surpreendidos por uma emboscada e pernoitaram sabendo que a batalha no dia seguinte não seria tão fácil como esperavam.

Após o confronto direto contra os sertanejos, no dia seguinte, o exército sofreu 10 baixas e 80 feridos e não puderam prosseguir com a batalha (MELO, 2014).

Cunha (1984) observa que a psicologia do soldado não pode contar com uma vitória certa:

No combate, certo, nenhum é capaz de entrar e sair, como o prussiano, com um podômetro preso à bota—é desordenado, é revoltado, é turbulento, é um garoto heróico e terrível, arrojando contra o adversário, de par com a bala ou a pranchada, um dito zombeteiro e irônico. Por isto se imprópria ao desdobramento das grandes massas nas campanhas clássicas. Manietam-no as formaturas corretas. Estonteia-o o mecanismo da manobra complexa. Tortura-o a obrigação de combater adstrito ao ritmo das cornetas; e de bom grado obediente aos amplos movimentos da estratégia, seguindo, impassível, para os pontos mais difíceis, quando o inimigo lhe chega à ponta do sabre quer combater a seu modo. Bate-se, então, sem rancor, mas estrepitosamente, fanfarrão, folgando entre as cutiladas e as balas, arriscando-se doidamente, barateando a bravura. Fá-lo, porém, de olhos fixos nos chefes que o dirigem e de cuja energia parece viver exclusivamente. De sorte que a mínima vacilação daqueles tem, de chofre, extintas todas as ousadias e cai num abatimento instantâneo salteado de desânimos invencíveis (CUNHA, 1984, p. 140).

Depois de abatidos em corpo e ânimo, o exército ainda teve que enfrentar diariamente as notícias sobre os perigos de Belo Monte, que a essa altura era visto como um reduto monárquico de grande periculosidade a segurança e ordem pública.

Após 15 dias da segunda derrota, é enviada uma nova expedição para Canudos ao comando do famoso Comandante Antônio Moreira César, conhecido como *Corta-Cabeças* (1850-1897).

Moreira César estava longe da altitude do primeiro e mais longe ainda da depressão moral do último. Não seria, entretanto, imperdoável exagero considerá-lo misto reduzido de ambos. Alguma coisa de grande e incompleto, como se a evolução prodigiosa do predestinado parasse, antes da seleção final dos requisitos raros com que o aparelhara, precisamente na fase crítica em que ele fosse definir-se como herói ou como facínora. Assim, era um desequilibrado. Em sua alma a extrema dedicação esvaía-se no extremo ódio, a calma soberana em desabrimentos repentinos e a bravura cavalheiresca na barbaridade revoltante (CUNHA, 1984, p.130).

No dia 3 de março é realizado o primeiro ataque ao povoado de Canudos, tomando uma parcela da periferia, os sertanejos reagem formando um labirinto de artilharia. Depois de várias baixas, o exército brasileiro estava entrincheirando-se, quando o comandante Moreira César comete um ato de loucura, nas palavras de Mello (2014):

Na ação, sua atitude é a de um louco desnordeado, atravessando a linha de fogo sem ver o perigo, aos gritos de Viva a República, achando-se a frente dos combatentes, no mais aceso da luta, oferecendo um alvo esplêndido às balas inimigas, uma delas vindo-lhe destinada (p. 54).

O general Tamarindo que era o segundo comandante da batalha também morre na luta e a tropa recua humilhada, deixando a sociedade republicana insegura. Começou uma onda de depredar jornais monarquistas e perseguir qualquer um que representasse uma ameaça para o governo.

Cunha (1984) afirma que a retirada se deu em fuga:

Oitocentos homens desapareciam em fuga, abandonando as espingardas; arriando as padiolas, em que se estorciam feridos: jogando fora as peças de equipamento; desarmando-se; desapertando os cinturões, para a carreira desafogada; e correndo, correndo ao acaso, correndo em grupos, em bandos errados, correndo pelas estradas e pelas trilhas que as recortam, correndo para o recesso das caatingas, tontos, apavorados, sem chefes (p.154)

Benício (1997) afirma que na 4ª expedição a honra do exército brasileiro estava em jogo, o mesmo precisava manter todo o prestígio recebido com a guerra do Paraguai, para isso precisava colocar um fim à guerra contra os Canudos.

A guerra nesse momento avançava para outro patamar, que exigia temor do exército aos sertanejos e estratégias para que saíssem vitoriosos.

Com a tropa dividida em 2 colunas, composta por 6 brigadas que contavam com homens de todo o Brasil, o exército rumava para Belo Monte:

Descoloraram-se batalhões de todos os Estados: 12.º, 25.º, 30.º, 31.º, 32.º, do Rio Grande do Sul; o 27.º, da Paraíba; o 34.º, do Rio Grande do Norte; o 33.º e o 35.º, do Piauí; o 5.º, do Maranhão; o 4.º, do Pará; o 26.º, de Sergipe; o 14.º e o 5.º, de Pernambuco; o 2.º, do Ceará; o 5.º e parte do 9.º de Cavalaria, Regimento da Artilharia da Capital Federal: o 7.º, o 9.º e o 16.º, da Bahia.

O comandante do 2º Distrito Militar, general Artur Oscar de Andrade Guimarães, convidado para assumir a direção da luta, aceitou-a, tendo antes, numa proclamação pelo telégrafo, definido o seu pensar sobre as coisas: "Todas as grandes ideias têm os seus mártires; nós estamos votados ao sacrifício de que não fugimos para legar à geração futura uma República honrada, firme e respeitada." (CUNHA, 1984, p.163).

Com os canhões apontados para os Canudos, os sertanejos se empenham em missões suicidas para destruí-los, a artilharia contra o Belo Monte duraria meses, porém em 18 de julho o comandante anuncia que irão tomar Canudos. No intento são recebidos por uma artilharia pesada, o que os faz recuar contabilizando cerca de 947 baixas (BENÍCIO, 1997).

Em agosto o Ministro de Guerra, o Marechal Carlos Machado Bittencourt instalava-se na base com novos reforços. Após 4 meses de luta, o exército finalmente conseguiu cercar os conselheiristas.

Em setembro, morre Conselheiro e muitos de seu pessoal desanimam, em outubro grande parte dos que sobreviveram na comunidade dos Canudos se rendem e outra parte foi degolada. No mesmo mês é decretado o fim da guerra, com a cabeça de Conselheiro degolada e exposta, a cidade de Belo Monte destruída e os sertanejos mortos ou rendidos (MELLO, 2014).

Para Euclides da Cunha (1984) a vitória do exército brasileiro sobre os Canudos vinha cheia de terror e insegurança por parte dos militares:

Não iludiu a História o fanfarrear do vencido. O exército vitorioso, segundo o brilhante eufemismo das partes oficiais armadas a velarem aquele insucesso, apresentava na noite daquele dia o caráter perfeito de uma aglomeração de foragidos. Triunfadores que não podiam ensaiar um passo fora da posição conquistada, tinham caído num período crítico da guerra: perdidos os alentos em recontros estéreis, ou duvidosas vitórias, que valiam derrotas, apoucando-lhes do mesmo passo as forças e o ânimo, sentiam-se dissociados e de algum modo unidos apenas pela pressão externa do próprio adversário que haviam julgado sopear facilmente. O heroísmo era-lhes, agora, obrigatório. A coragem, a bravura retransida de sobressaltos, um compromisso sério com o terror. Circulavam-nos os mais originais dos vencidos: impiedosos, enterreirando-os em todos os pontos no círculo de um assédio indefinido e transmutando-se em fiscal incorruptível, trancando todas as aberturas à deserção. De sorte que, ainda quando carecessem de valor, os nossos soldados não tinham como se subtrair à emergência gravíssima em que se equiparavam heróis e pusilânimes (p.186).

E dessa forma chegava ao fim a comunidade de Conselheiro, a comunidade de igualdade e catolicismo, movida pelo sentimento de penitência e redenção cristã, de igualdade e irmandade campestre.

## 5 CONCLUSÃO

Sendo fruto de uma opressão originária do sistema político republicano, a Guerra de Canudos pode ser considerada resultado dos atos coronelistas que viam seus interesses afetados pela resistência do povo sertanejo.

Os sertanejos que já estavam castigados pelas precárias condições de vida que o sertão impõe, foram apunhalados com as novas práticas republicanas, como a cobrança assídua de impostos e a perseguição aos que eles consideravam monarquistas, além da mudança nas normas morais e separação do Estado e a Igreja que foi visto como uma afronta a fé católica e os costumes no sertão do Brasil.

O exército, apesar de vitorioso, saiu do campo de batalha atemorizado com a coragem canudense. A comunidade foi completamente destruída e Conselheiro degolado.

Com a pesquisa conclui-se que os canudos não se entregaram, mas os persistentes ataques mostraram que a imposição do poder foi soberana. Canudos representava uma ameaça ao novo governo, por sua resistência, por sua rebeldia ao se opor aos novos ditames tirânicos, e era preciso abafar a existência dessa comunidade e também da figura de Conselheiro, pois mais pessoas, no Brasil inteiro, poderiam seguir esse pensamento e dessa forma destruir o sistema republicano recém instalado no Brasil.

A guerra de Canudos inspirou obras literárias e filmes, que mostra tanto o lado dos boatos que salvaram a República de uma derrubada pelos sertanejos do Nordeste, quanto o lado de Conselheiro e seus seguidores como um povo pobre, lutando por justiça social, movidos pela fé cristã, que foram massacrados injustamente por um

governo ganancioso que não podia imaginar ser subjugados pela parte mais humilde da população.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sílvia Maria. **Manuel Benício: um correspondente da Guerra de Canudos**. In: REVISTA USP, São Paulo, n.54, p. 82-95, junho/agosto 2002. Disponível em: < <file:///C:/Users/Lenovo%20i3/Documents/Trabalho/Guerra%20dos%20Canudos/MANUEL%20BENIFICIO.pdf>> Acesso em: 20/02/2020.

BENÍCIO, Manoel. **O rei dos jagunços**. Ed. Fac-Similar. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRAIT, Beth; FARIA, João Roberto. **O Sertão e os Sertões**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

CARMO, Sura Souza. **O sertanejo das províncias do norte do império na literatura e nas crônicas de viagem do século XIX**. In: XXIX Simpósio Nacional de História, UFS, 2017. Disponível em: <[https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502288139\\_ARQUIVO\\_ArtigoSuraCaroanpuh2017.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502288139_ARQUIVO_ArtigoSuraCaroanpuh2017.pdf)> Acesso em: 21/02/2020.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. São Paulo: Três 1984. (Original de 1902).

CURRAN, Mark J. **História do Brasil em Cordel**. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

HERMANN, Jacqueline. **Canudos destruído por causa da República: uma reflexão sobre as causas políticas do massacre de 1897**. In: Tempo, Rio de Janeiro, vol. 2, nº. 3, 1996, p. 81-105. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/download/cp/HISTORIA%20DO%20BRASIL/LEITURA%20ANEXA%20MODULO%20III%20-%20d.pdf>> Acesso em: 21/02/2020.

LACERDA, Ana Paula de Paulo Pereira de *et al* (Org.). **Revista Cultura Euclidiana / Casa de Cultura Euclides da Cunha**. - Vol. 11 (2019) - São José do Rio Pardo, SP: CCEC, 2019. Disponível em: <<https://casaeuclidiana.org.br/portal/documentos/arquivos/SE-2019-revista-online.pdf#page=33>> Acesso em: 21/02/2020.

MELLO, Frederico Pernambucano. **Guerra total de Canudos**. São Paulo: Escrituras, 2014.

NOGUEIRA, Ataliba. **Antônio Conselheiro e Canudos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

PINTO, Jefferson de Almeida. **A congregação da missão e a “questão religiosa” no segundo reinado**. In: XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social. Natal – RN, 2013. Disponível em: <[http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372722226\\_ARQUIVO\\_Anpuh2013ACongregacaodaMissaoeques-taoreligiosanoSegundoReinado.pdf](http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372722226_ARQUIVO_Anpuh2013ACongregacaodaMissaoeques-taoreligiosanoSegundoReinado.pdf)> Acesso em: 20/02/2020.

SANTO, Alexandre do Espírito. **Delineamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Loyola, 1992.

SATAMINNI, Vanessa. **Canudos: guerras de memórias**. In: Revista Mosaico – Volume 1 – Número 1 – 2009. Disponível em: <> Acesso em: 20/02/2020.

SILVA, João Bosco. **Canudos e as quatro expedições: a persistência de um massacre**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4903694.pdf>> Acesso em: 21/02/2020.

TELAROLLI, Rodolfo. **Poder local na República Velha**. São Paulo: Brasiliense, 1975.

VALENTE, Vasco Pulido. **A República Velha: 1910-1917**. Portugal: Athleia, 2010.

VASCONCELLOS, Pedro Lima. **“Antônio Conselheiro por ele mesmo”, segundo Pedro Lima Vasconcellos**. É Realizações, 2018. Disponível em: <<https://www.erealizacoes.com.br/blog/antonio-conselheiro-por-ele-mesmo/>> Acesso em: 21/02/2020.

## CAPÍTULO 14

---

### DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA GESTÃO DO COLÉGIO MILITARIZADO LUIZ RIBEIRO DE LIMA DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19

### *CHALLENGES AND STRATEGIES FOR THE MANAGEMENT OF THE MILITARY COLLEGE LUIZ RIBEIRO DE LIMA IN FRONT OF THE COVEN-19 PANDEMIC*

*Ana Claudia dos Santos Negreiros<sup>1</sup>*

*Aluízio Gomes de Moura<sup>2</sup>*

*Angela Márcia Costa Pereira<sup>3</sup>*

*Carolina Mota Damasceno<sup>4</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.14

<sup>1</sup> CEM Luiz Ribeiro de Lima. E-mail: anaclaudianegreiros114@gmail.com

<sup>2</sup> Escola Estadual Maria das Neves Rezende. E-mail: prof.aluizio@hotmail.com

<sup>3</sup> Conselho Estadual de Educação de Roraima - CEE/RR. E-mail: marcia.2d@hotmail.com

<sup>4</sup> Prestadora de Assessoria Acadêmica, S/A. E-mail: damasceno\_carol@hotmail.com

## RESUMO

Considerando a importância de uma gestão escolar democrática para o bom andamento da escola e funcionamento de suas atividades escolares, este estudo tem como objetivo principal apontar o papel do gestor escolar e os possíveis desafios que ele pode encontrar no seu ambiente de trabalho. Este relato visa descrever e analisar as ações desenvolvidas no Colégio Estadual Militarizado Luiz Ribeiro de Lima neste período de ensino remoto. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental. A princípio, citam-se as orientações legais para a implantação de ensino remoto que subsidiaram as práticas pedagógicas adotadas. Em seguida, descrevem-se os procedimentos e as estratégias usadas. Depois, discutem-se os resultados obtidos. Por fim, faz-se uma reflexão sobre o caminho percorrido pela equipe gestora e professores do colégio no processo de adaptação ao ensino remoto, sobre o aprendizado adquirido com as novas experiências pedagógicas e sobre as perspectivas para o período pós-pandemia. Os desafios encontrados são múltiplos e variam de natureza, no entanto, como sujeitos responsáveis eles devem buscar possibilidades para contorná-los. Nesse sentido, espera-se que esse estudo sirva de motivação para estudos futuros contribuindo assim para a área da pesquisa.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Comunidade escolar. Pandemia. Covid-19.

## ABSTRACT

Considering the importance of democratic school management for the smooth running of the school and the functioning of its school activities, this study has as main objective to point out the role of the school manager and the possible challenges that he may encounter in his work environment. This report aims to describe and analyze the actions developed at the Colégio Militar Militarizado Luiz Ribeiro de Lima in this period of remote education. For this, bibliographical and documentary research was carried out. At first, the legal guidelines for the implementation of remote education are mentioned, which subsidized the adopted pedagogical practices. Then, the procedures and strategies used are described. Then, the results obtained are discussed. Finally, there is a reflection on the path taken by the school management team and teachers in the process of adapting to remote education, on the learning acquired with the new pedagogical experiences and on the perspectives for the post-pandemic period. The challenges encountered are multiple and vary in nature, however, as responsible subjects they must seek possibilities to overcome them. In this sense, it is expected that this study will serve as a motivation for future studies, thus contributing to the research area.

**Keywords:** Democratic management. School Community. Pandemic. Covid-19.

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças no ambiente educacional, ao longo dos últimos anos, estão cada vez mais nítidas, sobretudo, a partir das contribuições de Paulo Freire, que permitiu e deu possibilidades ao mundo para pensar a formação de professores e alunos, ativos, reflexivos, críticos. Sendo assim, o responsável por proporcionar condições humanas e materiais para garantir o processo sócio educacional das escolas.

Apesar dos avanços ocorridos na Educação Brasileira, progressos que trouxeram a ideia de aluno e professor como protagonistas, é importante salientar que, esses movimentos são influenciados diretamente pela postura do gestor escolar. À gestão escolar enfrenta grandes desafios, não só de ordem administrativa-educacional, mas também de relações afetivas/pessoais com a comunidade escolar e o corpo docente.

Assim, estabelecer diálogos e reflexões acerca da gestão escolar é de suma importância, sobretudo, porque entendemos que a atuação do gestor escolar é um dos pilares para uma educação de qualidade, visto que esse profissional se caracteriza como uma ponte de interação entre toda comunidade escolar.

A pandemia do novo Corona vírus trouxe uma série de consequências para a humanidade, suscitando novos desafios e demandando novas relações sociais. Os obstáculos impostos para as interações presenciais no trabalho, na família, na escola, nas atividades de lazer, na aquisição de alimentos, entre outros contextos, exigiram uma série de cuidados, determinando respeito ao distanciamento social.

Essa nova realidade demandou do poder público tomadas de decisão rápidas e inéditas em vários setores, incluindo o educacional, para minimizar os efeitos da crise. No âmbito de sua competência, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de março de 2020, se manifestou sobre a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com ações preventivas à propagação da Covid-19. Desse modo, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino dos respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e o uso de atividades não presenciais.

Acredita-se que o maior desafio do ensino a distância recaia sobre os professores e os alunos, principais sujeitos do processo educacional, que devem manter uma rotina básica de atividades pedagógicas. Além disso, ante as incertezas e os desafios da retomada das aulas presenciais, espera-se resinificar este período construindo novas perspectivas para as práticas pedagógicas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Gestão Escolar: Um Breve Panorama

A gestão escolar é um campo na educação que promove ações com vistas a promover a aprendizagem e formar alunos. Seguindo este pensamento, Luck (2009, p. 23) descreve:

[...] a gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários a efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

O papel social da gestão escolar na formação de alunos é, em especial, buscar assegurar uma educação que os possibilite tomar posições críticas e transformadoras da realidade social. É importante destacar a colaboração de muitos sujeitos na gestão escolar, no entanto o papel do diretor escolar tem caráter abrangente, com destaque e responsabilidade maiores. Citemos o papel do diretor na tomada de ações tanto de caráter administrativo quanto pedagógico (LUCK, 2009).

### 2.2 O Gestor Escolar e Suas Atribuições

Pode-se perceber então, que esse profissional é de suma importância, como aponta Martins e Brocanelli (2010, p. 03):

[...] a escola, depende muito do gestor - o diretor - que deve estar altamente especializado para gerir todo o conjunto de ensinamentos e experiências necessárias a fim de garantir a qualidade do ensino oferecido aos estudantes e, ainda, manter a organização e funcionamento da instituição em todos os seus aspectos: físico, sócio-político, relacional, material, financeiro.

O gestor escolar tem a prerrogativa de gerenciar e ser a ponte entre a sociedade e os profissionais que trabalham nas instituições de ensino. Ele toma decisões e de forma democrática escuta os anseios de pais e mestres, além de ter em suas mãos os recursos a serem oferecidos pelo equipamento social.

Cabe ao gestor/diretor garantir a sua clientela a qualidade daquilo que é oferecido e as estratégias utilizadas no procedimento de gestão escolar e suas competências como é determinada por uma série de cuidados que competem ao gestor escolar, assim como a instituição por ele dirigida dentre os quais, como destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Art. 12):

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

- IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

O comprometimento com a educação e com o processo de ensino aprendizagem também se faz presentes no horizonte desse profissional, desde a execução de uma proposta pedagógica, de modo a promover um bom rendimento do aluno e que esses sejam sujeitos assíduos no ambiente escolar. O art. 12 revela ainda que esse gestor/diretor escolar deve manter uma boa relação não só com os professores e alunos, mas com todos aqueles que fazem parte da escola, a contar também com as famílias dos alunos.

Ao se mostrar um profissional responsável e atencioso no exercício de sua função, cumprindo o currículo escolar, as metodologias do ensino, fazendo sugestões de mudanças significativas no fazer pedagógico” (CERETTA & JESUS, 2018, p. 03).

Carvalho (2011, p. 12) ressalta que o gestor escolar, visto como “liderança empreendedora”, é responsável pelas atividades administrativas, financeiras e pedagógicas desenvolvidas na escola. Ele se torna o elemento fundamental do processo participativo no interior da escola e de sua integração com a comunidade, seja na articulação de soluções seja na aquisição de fontes suplementares de recursos.

Como líder, o gestor escolar, possui sua função desenvolver um clima organizacional propício para a democratização dos processos administrativos no interior da escola. Isso exige que ele seja capaz de influenciar, motivar, assumir, ao invés de impor ou só exigir, sendo sua ação identificada como um dos fatores determinantes do “sucesso” da escola.

Faz-se necessário que o gestor entenda as necessidades da sua instituição, propiciando um clima harmonioso para que os professores e aqueles que fazem parte da escola possam desenvolver suas atividades com plenas condições de trabalho de maneira satisfatória.

Assim, não se espera um profissional passivo, mas um sujeito ativo e responsável que acompanhe a sociedade e suas necessidades, pois a educação não é feita das paredes da sala de aula, mas dos sujeitos que possibilitam todo o processo de ensino aprendizagem.

## 2.3 A Gestão Democrática

É na escola que a aprendizagem acontece, e, neste momento histórico de políticas educacionais direcionadas ao aprender obedecendo aos pilares da educação, a gestão democrática e participativa deve ser práxis na escola para que a educação se volte a uma formação crítica e não apenas repassar conteúdos (SKRSYPCSAK; SCHMITD, 2018).

A gestão democrática é responsável pelo clima harmonioso entre gestão/professores, escola/comunidade/, escola/família; elementos indissociáveis para a efetivação da aprendizagem. Sobre a participação da comunidade na gestão escolar, estudos como os de Veloso, Craveiro e Rufino (2012) revelam que cada vez mais a escola tem sido espaço de interação e diálogo entre esses sujeitos.

A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/96 estabelecem os princípios da gestão democrática e acrescenta que “[...] às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (LDB – Art 15) (BRASIL, 1996).

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A gestão democrática é a mola propulsora para o entendimento da complexidade do ato de educar e do clima dentro da escola.

O cotidiano escolar é vivenciado por diferentes práticas que constituem uma gestão escolar democrática, pois ao longo do ano letivo, a gestora participa dos planejamentos para desenvolver um trabalho em consonância com os conteúdos trabalhados pelos professores; realiza reuniões com os professores e coordenação pedagógica para acompanhar a apoiar o trabalho docente na escola, bem como reuniões com pais e responsáveis para fortalecer o vínculo das famílias com a escola.

## 2.4 Desafios Da Gestão Escolar Frente à Pandemia de Covid-19.

O ano de 2020 já se tornou histórico devido à pandemia que surpreendeu a todos. A Covid-19 fez os profissionais de todas as áreas se reinventarem – e não seria diferente com a gestão educacional. Até os professores mais resistentes ao ensino a distância (EaD) tiveram que se acostumar ou adaptar à nova realidade.

Em uma pandemia, o medo aumenta os níveis de ansiedade e estresse em indivíduos saudáveis e intensifica os sintomas daqueles com transtornos psiquiátricos

preexistentes. Durante as epidemias, o número de pessoas cuja saúde mental é afetada tende a ser maior que o número de pessoas afetadas pela infecção.

Ao discutir a reorganização das atividades educacionais por causa da pandemia situa-se em como minimizar os impactos emocionais das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares (REIS; OLIVEIRA; ANDRADE, 2020).

Com o objetivo de reduzir os impactos da pandemia, diminuindo o pico de incidência e o número de mortes, alguns países têm adotado medidas como isolamento de casos suspeitos, fechamento de escolas e universidades, distanciamento social de idosos e de outros grupos de risco, bem como quarentena de toda a população (BROOKS et al., 2020; FERGUSON et al., 2020).

É importante que o educador saiba cuidar também de sua saúde para desenvolver suas atividades laborais. Estratégias para promoção de bem-estar psicológico, com medidas para organização da rotina de atividades diárias sob condições seguras, cuidado com o sono, prática de atividades físicas e técnicas de relaxamento (BANERJEE, 2020).

O comportamento do professor pode ser transferido para seus alunos; isso pode ser positivo ou negativo, dependendo da postura do docente. Um docente que vibra, que sente prazer em tudo o que faz consegue passar isso mais claramente para os seus alunos.

### 3 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração deste relato iniciaram-se com uma pesquisa bibliográfica e documental. Gil (2017) define que a pesquisa bibliográfica se fundamenta em material publicado em livros, artigos científicos, teses e dissertações, entre outros. Já a pesquisa documental tem como fontes documentos governamentais, relatórios e publicações de órgãos públicos ou privados, atos jurídicos, compilações estatísticas, entre outras fontes primárias.

Para este trabalho, foram realizados levantamentos de dados em documentos legais e normativos que tratam do enfrentamento da emergência de saúde pública em razão da pandemia da Covid-19, notas técnicas, artigos científicos, reportagens sobre o tema, bem como dados obtidos nos planos de aula e nos relatórios elaborados pelos docentes que estão desenvolvendo atividades remotas no Colégio Estadual Militarizado Luiz Ribeiro de Lima.

Buscou-se compreender a expressão “ensino remoto” com vistas a subsidiar e qualificar as práticas pedagógicas adotadas com a implantação do plano de desenvolvimento de atividades não presenciais no colégio. Essa prática cresceu no mundo todo por conta da pandemia, sendo, neste momento, de fundamental importância para manter uma rotina de atividades pedagógicas e amenizar os efeitos negativos na aprendizagem dos alunos, temporariamente afastados do ambiente físico escolar.

Segundo Alves (2020, p. 358), as práticas de educação remota se caracterizam por constituírem “[...] atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia”.

Para o delineamento das estratégias metodológicas a serem adotadas na implementação do ensino remoto no Colégio Estadual Militarizado Luiz Ribeiro de Lima, a equipe gestora usou como referência o Guia de Orientações para Atividades não Presenciais para as Escolas da Rede Pública Estadual, elaborado pela equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED), adotando os seguintes procedimentos: *Reuniões pedagógicas on-line por área de conhecimento*, realizadas por meio do aplicativo de teleconferência *Zoom*, com a participação de gestores, coordenação pedagógica e professores, para orientações e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Mapeamento da situação dos alunos matriculados no ano letivo em andamento com relação a acesso à internet e a equipamentos tecnológicos digitais para a definição das estratégias adotadas pela escola.

Como a criação de grupos de WhatsApp para cada turma do colégio, com o objetivo de promover comunicação entre professores, gestor pedagógico, secretária, orientadores educacionais, alunos e pais/responsáveis, para o repasse de orientações e atividades pedagógicas e administrativas, bem como para as devolutivas.

Definição da sistematização adotada para a realização do ensino remoto a alunos sem acesso à internet: com elaboração dos conteúdos pelos professores e entrega de material impresso aos estudantes maiores de idade e aos pais/responsáveis por alunos menores, obedecendo aos protocolos de segurança no ato da entrega e do recebimento das atividades, que ocorre no próprio colégio.

A elaboração de cronograma para as principais atividades desenvolvidas a partir do mês de abril, com destaque para o envio das atividades pelos professores para a impressão; a entrega e o recebimento das atividades pelos pais/responsáveis; a entrega e o recebimento das atividades aos pais/responsáveis por alunos especiais.

Acompanhamento e suporte pedagógico aos professores que apresentavam, inicialmente, dificuldades de acesso e uso de tecnologias digitais para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Criação de ambientes virtuais para ministração de aulas e disponibilização de material didático – Essa ação tem o objetivo de mediar o processo de ensino-aprendizagem a distância, estimulando o aluno a pesquisar nas diversas fontes disponíveis na internet. Nesses ambientes, os docentes disponibilizam slides, vídeo aulas, listas com indicação de sites, de softwares educacionais, de aplicativos, slides, blogs, livros digitais e vídeo aulas.

E por fim, a elaboração de relatório mensal das atividades não presenciais, nele é informado o total de alunos da turma; o total de alunos atendidos com atividades impressas (participativos e não participativos); o total de alunos atendidos com atividades on-line (participativos e não participativos); e o total de alunos não localizados.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A gestão escolar busca estabelecer também uma relação harmoniosa com a comunidade em geral, principalmente com os pais dos nossos alunos. A escola sempre realiza momentos de interação entre família e escola, por meio da comemoração de datas festivas, de reuniões bimestrais, ou na interação diária quando os pais levam os seus filhos à escola.

Atualmente, em contexto provocado pela COVID-19, tem sido desafiador incluir a tecnologia para além da sala de aula, uma vez que os aparelhos tecnológicos (tablets, celulares, computadores, etc.) não são uma realidade do nosso alunado.

Contudo, tem sido também uma experiência enriquecedora, pois nos provoca reflexões acerca da gestão, da prática docente e nos leva a sair do nosso lugar de conforto e a buscar possibilidades e recursos para não prejudicar a aprendizagem do aluno. Assim, penso que tomar a gestão como um ato democrático e reflexivo é essencial na lida diária com a escola e a comunidade em geral.

Em decorrência do distanciamento social, a equipe escolar: gestora, supervisoras e professoras, realizam o planejamento das aulas de forma virtual, a implementação das atividades não presenciais está sendo um desafio para toda a comunidade escolar, especialmente para os professores e os estudantes, que passaram a vivenciar algo novo no processo de ensino-aprendizagem.

Em nosso estabelecimento de ensino, essa prática vem ocorrendo desde o dia 6 de abril, seguindo o horário das aulas presenciais realizadas antes do distanciamento social imposto pela pandemia.

Decorrente do contexto de limitações e ao mesmo tempo de inovação, procuramos elaborar um material específico para a modalidade de educação infantil, visando à facilidade da execução das propostas, seja através de vídeos, materiais impressos, ou pela troca de mensagens com os pais via Whatsapp.

O trabalho de gestão, desenvolvido na unidade de ensino tem sido um trabalho de referência na educação do município, pois a escola procura atender às famílias de forma democrática, procurando fazer o melhor na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Mesmo com as dificuldades, a escola, seguindo as medidas de segurança e prevenção contra o Corona vírus, tem trabalhado no sentido levar, através das mídias digitais e redes sociais, as atividades para as crianças e um trabalho de conscientização aos pais e responsáveis por elas.

É importante também sermos conscientes do contexto em que estamos inseridos visto que, os índices de analfabetismo são grandes e alguns pais reclamam que não conseguem fazer o acompanhamento devido ao trabalho, outros atestam que não sabem ler, mas que se mostram preocupados com a situação dos filhos e com o contexto alarmante que estamos vivendo.

Passamos, a seguir, a refletir sobre os resultados alcançados com os procedimentos e as estratégias pedagógicas adotadas pelo colégio neste período de aulas remotas:

As reuniões pedagógicas *on-line* por área de conhecimento entre os professores e a gestão pedagógica para orientações e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem têm sido muito positivas. Contribuem para integrar e manter o corpo docente motivado, e para uniformizar o planejamento por área de conhecimento, possibilitando a troca de experiências e a melhoria do rendimento escolar.

Por meio do mapeamento da situação dos alunos matriculados relacionada a acesso à internet e a equipamentos tecnológicos digitais, foi detectado um número significativo de estudantes sem acesso à internet e/ou sem equipamento tecnológico. Isso já era esperado por causa da situação e vulnerabilidade socioeconômica da maioria da comunidade escolar. Assim, a gestão orientou os professores a elaborar apostilas para serem entregues a esses alunos a fim de terem condições de acompanhar as aulas, sem prejuízo à aprendizagem.

Com a criação de grupos de WhatsApp para cada turma do colégio, a gestão conseguiu promover a comunicação entre professores, alunos, coordenador pedagógico, gestor pedagógico, secretária, orientadores educacionais e pais/responsáveis. Com isso, foi possível manter o vínculo do aluno com o colégio, possibilitando a continuação do processo de ensino-aprendizagem. A princípio, houve dificuldade na organização das salas por causa da indisciplina de alguns alunos, mas esse problema foi solucionado por meio de ajustes no sistema.

Mediante a sistematização adotada para a realização do ensino remoto a alunos com acesso à internet, está sendo feito o repasse dos conteúdos por meio de redes sociais como WhatsApp, de aplicativos como Google Sala de Aula, Google Meet, Zoom, YouTube, entre outras ferramentas digitais. Dessa forma, ampliaram-se as possibilidades de acesso por esses alunos às informações repassadas pelos professores, tornando-se privilegiados em relação aos demais.

A sistematização adotada para a realização do ensino remoto a alunos sem acesso à internet possibilitou o alcance desse grupo, que seria excluído do processo. De forma imprensada, além do livro didático, esses estudantes vêm tendo acesso ao mesmo material repassado virtualmente aos colegas, embora não disponham de condições de realizar pesquisas na internet para ampliar os conhecimentos.

De posse dos resultados apresentados anteriormente observamos que boa parte dos alunos não tem acesso aos equipamentos de tecnologia da informação e comunicação, bem como os dispositivos para acessá-los.

Apesar dessas constatações os recursos são poucos e infelizmente a secretaria não pode disponibilizar aparelhos tecnológicos para esses alunos, no entanto, o material impresso foi a possibilidade mais viável encontrada por nós para que esses alunos não fossem prejudicados.

Vale destacar o empenho e a dedicação com a qual essas profissionais se debruçam em suas atividades, mesmo sem recursos físicos e também emocionais, já que o atual contexto nos suscita sentimentos de medo e apreensão em relação a nossa saúde e bem-estar de nossos familiares.

A realização dos vídeos feitos pelas professoras é feita de forma amadora, elas utilizam internet e aparelhos tecnológicos próprios para gravarem suas vídeo aulas que são postadas de terça a quinta-feira em suas salas de aulas virtuais, pois nos encontramos em um momento que é preciso nos reinventar como professores, as limitações são muitas, não tivemos nenhum curso de formação para trabalhar com as aulas

não presenciais, estamos nos familiarizando ainda com a manutenção das plataformas educacionais.

O bom funcionamento de uma escola é multifatorial. Entre os fatores que podem influenciar estão à colaboração de todos, onde cada um desempenha as suas funções para se ter um ambiente de trabalho mais harmônico e produtivo. Nesse contexto, compreendemos que o gestor escolar tem um desafio muito grande, no sentido de fazer com que toda a equipe desenvolva um trabalho coerente.

Essas novas estratégias exigiram da comunidade escolar uma adaptação, corroborando com a Nota Técnica da organização Todos pela Educação publicada em abril de 2020. Ela assegura que as dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto são naturais, uma vez que o uso consistente de tecnologias ainda tem presença muito tímida nas redes de ensino no Brasil.

Além disso, de acordo com a nota, “ainda que existam tecnologias educacionais promissoras, seus resultados positivos vêm quando são utilizadas em conjunto com atividades escolares presenciais, que envolvem interação dos alunos com professores, tutores e entre si (ou seja, não totalmente virtual)” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 7).

Ademais, constatou-se que o cenário vivenciado com o ensino remoto tem ocasionado uma sobrecarga de trabalho para o professor com aulas não presenciais, pois as práticas pedagógicas que envolvem o uso de recursos tecnológicos implicam uma inovação na atuação docente, demandando mais tempo para que as atividades sejam preparadas e aplicadas.

Nesse sentido, Abar e Faria (2015, p. 264) argumentam que a atuação docente em ambientes virtuais de aprendizagem “exige o repensar do fazer pedagógico, uma ressignificação de seus saberes e de suas práticas educativas”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Estado de Roraima, as atividades não presenciais tiveram início no dia 6 de abril para os alunos das escolas públicas da rede estadual, após o fechamento dos estabelecimentos de ensino em decorrência dos protocolos de prevenção ao novo Corona vírus. A prática vivenciada pelas instituições de ensino com as aulas remotas é totalmente nova e, por isso, ainda existem muitas lacunas, uma vez que a comunidade escolar não estava preparada para essa situação.

No entanto, percebe-se o envolvimento, principalmente, da equipe gestora e dos professores do Colégio Estadual Militarizado Luiz Ribeiro de Lima, que têm buscado,

dentre de suas possibilidades, criar, experimentar, inovar e se reinventar para adotar o ensino remoto nos níveis fundamental e médio (regular e EJA).

De forma emergencial e com pouco tempo para planejamento e discussões, os professores tiveram de adaptar as atividades, os conteúdos e os planos de aula projetados para o ensino presencial, transformando-os em um modelo de aulas remotas, uma experiência nova para todos (gestores, professores, alunos e pais).

Diante desse desafio, o colégio mantém-se engajado para atender às normativas e às resoluções dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, dando andamento ao ano letivo de 2020. Porém, há de se considerar que o fato de não atingirmos um número significativo de alunos participando ativamente das atividades propostas pode comprometer a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Alves (2020, p. 360) afirma que “o contexto aqui apresentado se torna preocupante, pois, mais uma vez, o processo, que deveria ser prazeroso e rico, torna-se estressante, desgastante e frustrante para os sujeitos do processo de ensinar e aprender, incluindo, nessa situação singular, os seus pais”.

Nesse cenário, com base na literatura analisada para a composição deste relato, destaca-se que a defasagem de aprendizagem, o abandono escolar e o estado de saúde mental dos alunos, das famílias e da equipe escolar, haja vista o processo de readaptação, os riscos de contágio e de uma nova onda da Covid-19, por causa de aglomerações e/ou falta de medidas preventivas de higiene, surgem como preocupações dos gestores em relação ao retorno das atividades presenciais. Isso exigirá um plano de ação em diversas frentes dos sistemas educacionais brasileiros.

Desse modo, compreende-se que o papel das instituições de ensino deve ser sempre alvo de reflexões e abertura para novas metodologias, de querer construir novas perspectivas para as práticas pedagógicas no contexto escolar. Esse entendimento corrobora a tese defendida por Freire (1996, p. 22) de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

As experiências vivenciadas pelo Colégio Estadual Militarizado Luiz Ribeiro de Lima neste período de aulas remotas, compartilhadas neste relato, contribuíram para o crescimento pessoal e profissional de toda a comunidade escolar, sobretudo do corpo docentes e da equipe gestora. Portanto, sentimo-nos preparados para enfrentar os novos desafios que virão com o retorno das atividades presenciais.

## REFERÊNCIAS

- ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira; FARIA, Elisabeth Cristina de. **A Inovação na Prática de Professores de Matemática no Ensino a Distância**. In: ROSA, Maurício; BAIRRAL, Marcelo Almeida; AMARAL, Rúbia Barcelos. (Org.). Educação Matemática, Tecnologias Digitais e Educação a Distância: pesquisas contemporâneas. São Paulo: Livraria da Física. 2015.
- ALVES, Lynn. **Educação Remota: Entre a ilusão e a realidade**. Revista Interfaces Científicas. Aracaju: V.8, N.3, p. 348 – 365, 2020.
- BANERJEE, D. **The COVID-19 outbreak: crucial role the psychiatrists can play**. *Asian Journal of Psychiatry*, v. 50, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102014>.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm), acesso em 23 de junho de 2020.
- BROOKS, S. K.; WEBSTER, R. K.; SMITH, L. E.; WOODLAND, L.; WESSELY, S.; GREENBERG, N.; RUBIN, G. J. **The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence**. *The Lancet*, v. 395(10227), p. 912-920, 2020.
- CERETTA, M. J. S.; JESUS, A. **Desafios da Gestão Escolar**. Revista Gestão Universitária, 11/05/2018. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/desafios-da-gestao-escolar>. Acesso em: maio de 2020
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Positivo, Curitiba, p. 23, 2009.
- MARTINS, A. P. M.; BROCANELLI, C. R. **O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar**. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, v. 7, n. 2, p. 80- 85, jul/ dez 2010.
- REIS, Nelio; OLIVEIRA, Cristina Corrêa de; ANDRADE, Alequexandre Galvez de. **Covid-19 e o calendário escolar brasileiro: medo e frustração**. 2020.
- SKRSYPCSAK, D.; SCHMITD, C. L. **Princípio democrático e participativo na gestão escolar**. *Revista Missioneira, Santo Ângelo*, v. 20, n. 1, p. 57-76, jan./jun. 2018.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica: O retorno às aulas presenciais no contexto da Covid-19**. Todos pela Educação, divulgada em 09 Mai, 2020. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/433.pdf?1194110764](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/433.pdf?1194110764). Acesso em 30 jun. 2020.

VELOSO, L.; CRAVEIRO, D.; RUFINO, I. **Participação da comunidade educativa na gestão escolar.** Educ. Pesqui. vol. 38 n°. 4 São Paulo Oct./Dec. 2012 Epub Mar 08, 2012.



## CAPÍTULO 15

---

# O PENSAMENTO DE CELSO FURTADO E FERNANDO HENRIQUE CARDOSO: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

*Mirabel Silva dos Santos<sup>1</sup>  
Afonso Henrique Souza de Assis<sup>2</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.15

---

1 Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL; Mestre em Economia Aplicada pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

2 Graduado em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES; Graduando em Ciências Econômicas pelo Centro Universitário Cidade Verde - UNIFCV.

## RESUMO

O estudo apresenta uma discussão sobre a Teoria da Dependência de dois grandes cientistas brasileiros: Celso Furtado e Fernando Henrique Cardoso, apontando as semelhanças e contrastes teóricos presentes em suas obras. Destacamos suas propostas para promover a aceleração do crescimento econômico do Brasil e da América Latina como um todo. Para tanto, nos amparamos em estudiosos do pensamento desses autores, assim como nas obras consagradas de Celso Furtado e Fernando Henrique Cardoso, construindo um diálogo entre os pressupostos fundamentais desses pensadores de forma resumida, mas procurando aprofundá-las. Conclui-se que apesar das diferenças teórico-metodológicas e nas propostas para acelerar o desenvolvimento da economia brasileira, os dois autores, consideravam fundamental para o crescimento do país a inserção no sistema capitalista, ultrapassando sua condição de capitalismo periférico.

**Palavras-chave:** Teoria da Dependência. Desenvolvimento e subdesenvolvimento. Celso Furtado. Fernando Henrique Cardoso.

## ABSTRACT

The article presents a discussion about the development theories of two great Brazilian scientists: Celso Furtado and Fernando Henrique Cardoso, pointing out the similarities and theoretical differences present in his work, as well as his proposals to promote the acceleration of the economic growth of Brazil and America Latin America as a whole. In order to do so, it uses articles from scholars of these authors, as well as works by Celso Furtado and Fernando Henrique Cardoso, constructing a dialogue between the fundamental presuppositions between the theories of these theorists in a summarized but comprehensive way. It is concluded that despite the theoretical-methodological differences of the authors and in the proposals to accelerate the development of the Brazilian economy, the two authors considered the insertion in the capitalist system to be fundamental for the growth of the country, surpassing their condition of peripheral capitalism.

**Keywords:** Theory of Dependency. Development and underdevelopment. Celso Furtado. Fernando Henrique Cardoso.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, diversos pensadores brasileiros se destacaram no campo das Ciências Sociais, Sociologia e Economia com estudos sobre a formação política, social e econômica do Brasil, especialmente cerca da necessidade de inserção do país no sistema capitalista, enquanto economia subdesenvolvida. Dentre esses pensadores

destacam-se o economista Celso Furtado e o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que explicaram a condição do Brasil dentro da dinâmica do capitalismo, diagnosticando uma situação de dependência da economia brasileira – da América Latina de um modo geral – diante das nações capitalistas, hegemônicas financeiramente e industrializadas.

Assim, cada um dos estudiosos utilizando perceptivas teórico-metodológicas distintas e convergindo e divergindo em diversos aspectos, apresentaram propostas que visavam contribuir para superar a situação brasileira de economia subdesenvolvida, promover o desenvolvimento e a industrialização do país.

O presente trabalho foi construído a partir de um estudo de caráter analítico-descritivo, tendo por base uma revisão da literatura de ambos os autores e outras bibliografias que trabalham com as ideias de Fernando Henrique Cardoso e Celso Furtado, na intenção de empreender uma reflexão mais atenta sobre o tema.

No contexto das discussões sobre a situação do Brasil como uma economia subdesenvolvida, que surge a chamada Teoria da Dependência. Não se tratava de uma teoria propriamente dita, mas sim um arcabouço teórico formado por estudos que tratavam da relação entre as chamadas “economias periféricas” (formada por países subdesenvolvidos, de industrialização incipiente, exportadora de matérias-primas e com diversos problemas sociais), e sua relação com as ditas “economias centrais” (totalmente industrializadas, exportadora de bens manufaturados e bastante desenvolvidas), das quais as nações subdesenvolvidas necessitavam para se sustentar. É nessa dinâmica que o capitalismo circunscreve e se desenvolve: a partir da relação de dependência dos países subdesenvolvidos em relação às nações ricas – e no qual, o Brasil, encontrava-se inserido enquanto economia dependente e agroexportadora.

Dessa forma, o presente trabalho também busca realizar um esforço teórico, cujo objetivo é desenvolver análises comparativas e ainda discernir acerca das ideias de Celso Furtado e Fernando Henrique Cardoso. Contudo, longe de pretender apresentar um estudo completo da obra destes autores, o estudo tem como foco realizar um debate sobre os conceitos fundamentais ao invés de apresentar conclusões definitivas sobre as teorias da dependência da qual trata os teóricos.

Assim, Celso Furtado e Fernando Henrique Cardoso surgem com seus estudos, explicando a situação do Brasil de economia periférica, oferecendo propostas de superação dessa realidade. Furtado (2003), defendia um capitalismo autônomo, no qual o Estado ocupasse papel central para desenvolver a indústria. Era o chamado “nacional desenvolvimentismo”. Já Fernando Henrique Cardoso (2010), acreditava em um capitalismo dependente associado, posto que, segundo o sociólogo, no Brasil não existiam

condições de desenvolver um capitalismo autônomo. Contudo, apensar das diferenças de suas propostas, existiam algumas semelhanças teóricas, as quais merecem ser apresentadas e discutidas.

O presente estudo está organizado em cinco partes. A primeira delas a introdução, que faz uma contextualização do tema abordado justificando sua importância, seus objetivos do estudo e a metodologia utilizada. A segunda parte aborda o Desenvolvimento e Subdesenvolvimento na visão de Celso Furtado. O que possibilitará compreender a interpretação do autor em relação ao capitalismo, crescimento das economias industrializadas e seu ponto de vista sobre a dependência.

Na terceira parte, discutimos o conceito do capitalismo “dependente associado” na ótica de Fernando Henrique Cardoso. Na quarta parte apresentaremos as semelhanças e diferenças sobre o desenvolvimento e subdesenvolvimento na visão do economista Celso Furtado e do sociólogo Fernando Henrique Cardoso. E, por fim, a conclusão da pesquisa.

## **2 DESENVOLVIMENTO E SUBDESENVOLVIMENTO NA OBRA DE CELSO FURTADO**

Para Szmrecsányi (2001), Celso Furtado é um dos grandes pensadores brasileiros e um dos economistas nacionais mais respeitados no mundo. Responsável por estudos de grande qualidade científica que englobam áreas como História Econômica, Teoria do Desenvolvimento, Política Econômica e Planejamento. São trabalhos de enorme alcance acadêmicos, político e social, fazendo do autor um dos grandes teóricos da economia nacional. Ao longo das obras, Celso Furtado, discutiu questões relacionadas à dinâmica da economia latino-americana e sua condição face ao capitalismo mundial, dando ênfase, sobretudo a relação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento circunscrita na economia capitalista.

De acordo com D’Arbo (2004), para Furtado, o subdesenvolvimento seria um fenômeno social e econômico, resultado de condições históricas e estruturais específicas, consequência da expansão das economias industriais mais avançadas. As configurações do capitalismo com o avanço da industrialização deram origem às chamadas “economias periféricas e centrais”. Em que as primeiras fornecem matéria-prima e alimentos para os países industrializados e a segunda eram os grandes centros econômicos produtores de bens manufaturados e de economia desenvolvida.

Portanto, segundo D’Arbo (2004), para Celso Furtado, a economia é marcada por desigualdades entre produtividade e renda. Já que, ao passo que nos países industrializados, as economias eram dinâmicas e bastante produtivas, enquanto nos países

periféricos, se baseavam em economia de subsistência, baixa produtividade e técnicas bastante rudimentares.

Segundo Furtado (2003), para entender as dinâmicas entre desenvolvimento e subdesenvolvimento era essencial conhecer o processo histórico da inserção das economias periféricas dentro do capitalismo era essencial. Esse é o pressuposto central da sua Teoria da Dependência, como demonstra o trecho abaixo.

Desenvolvimento e subdesenvolvimento devem ser considerados como dois aspectos de um mesmo processo histórico, ligado à criação e a forma de difusão da tecnologia moderna. (FURTADO, 2003, p. 88).

Em uma de suas grandes obras *Desenvolvimento e Subdesenvolvimento* (1961), o autor vai explicar que o crescimento das economias industrializadas europeias se deve a vários fatores, dentre os quais a transformação de sua estrutura socioeconômica.

O primeiro diz respeito aos fatores causais – genéticos do crescimento, os quais passam a ser endógenos ao sistema econômico. O segundo é um aspecto particular do primeiro e se refere ao imperativo do avanço tecnológico, que se traduziu em íntima articulação do processo de formação de capital com o avanço experimental (FURTADO, 1961, p. 242).

Afirma ainda que:

A acumulação de capital tem sua origem no fato de observação corrente de que toda coletividade humana, mesmo nos mais rudimentares níveis de divisão do trabalho, é capaz de criar um excedente, isto é, de produzir mais do que o necessário à sobrevivência dos seus membros. (...) A forma de utilização do excedente de produção e a posição social do grupo que dele se apropria constituem elementos básicos do processo social que engendra o desenvolvimento (FURTADO, 1983 p. 115-135).

De acordo com Machado (1999), a dependência em Furtado era vista como resultado de um processo histórico que levou à sujeição e subordinação das nações de economia agroexportadora (como o Brasil), que exportavam matérias-primas para os países industrializados produzirem seus produtos. Evento que gerou uma acumulação de capital centralizado, dando origem ao crescimento industrial e tecnológico destes países. Contudo, esse crescimento produziu a estagnação dos países periféricos que mesmo diante de esforço para dinamizar sua economia esses se mostraram insuficientes.

No entanto, Machado (1999), salienta que não existe uma teoria da dependência, de fato, construída por Furtado que possa se equiparar ao *status* de uma doutrina, mas simplesmente:

[...] a dependência dentro do sistema internacional de relações de força e poder. O que se pretendeu chamar de *teoria da dependência* é uma obviedade histórica; uma tentativa de nova versão do modelo neocolonial, já descrito e conhecido desde o século XIX quando, então, o sistema político das nações hegemônicas impôs às ex-colônias um novo *modelo* socioeconômico e político de exploração em nome do liberalismo triunfante (MACHADO, 1999, p. 199).

Pode-se afirmar que aquilo que foi considerado uma teoria da dependência, pode ser entendido dentro da História como: a exploração de povos e nações considerados mais desenvolvidos e civilizados, em relação a outros, tidos como pobres, estes últimos inseridos na economia capitalista mundial de forma subordinada. Por fim, construindo uma relação de interdependência que pautou os rumos do capitalismo durante séculos.

Furtado (1964) defende que foi à industrialização e o desenvolvimento tecnológico dos países desenvolvidos, que contribuíram imensamente para fomentar a “dependência”. Já que, na medida em que necessitavam de matéria-prima para fabricação de produtos, os países periféricos, necessitavam de bens de consumo. Ocorre que as economias dependentes não possuíam um sistema de produção e indústria suficientes para abastecer a população, o que os fazia recorrer a importação, gerando a dependência/interdependência econômica.

Para captar a natureza do subdesenvolvimento, a partir de suas origens históricas, é indispensável focalizar simultaneamente o processo de produção (realocação de recursos dando origem a um excedente adicional). E forma de apropriação desse excedente), e o processo da circulação (utilização do excedente ligada à adoção de novos padrões de consumo copiados de países em que o nível de acumulação é muito mais alto), os quais, conjuntamente, engendram a dependência cultural que está na base do processo de reprodução das estruturas sociais correspondentes. Certo, o conhecimento da matriz institucional que determina as relações internas de produção é a chave para compreender a forma de apropriação do excedente adicional gerado pelo comércio exterior; contudo, a forma de utilização desse excedente, a qual condiciona a reprodução da formação social, reflete em grande medida o processo de dominação cultural que se manifesta ao nível das relações externas de circulação. (FURTADO, 1964, p.80-81).

Portanto, a relação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, ou a dependência, na perspectiva de Furtado (1964), era que as economias periféricas necessitavam de maiores investimentos, mas não tinha uma indústria desenvolvida para supri-las, posto que, careciam de:

Ampliação da sua capacidade produtiva em razão da ausência histórica de acumulação interna, dos reduzidos salários e da crônica exclusão do mercado da maioria populacional, do outro a política de importar bens e serviços, contrair empréstimos para a criação de infraestrutura e modernização do equipamento e atrair o capital estrangeiro levava à maior descapitalização e ao endividamento crescente pela via dos juros a serem pagos, das importações de matérias-primas e do repatriamento do capital internacional estabelecido, o que agravava a dependência externa. (MACHADO, 1999, p. 200).

Todavia, na perspectiva furtadiana, os países periféricos superariam a situação de exploração e dependência quando os Estados Nacionais tomassem a frente o desenvolvimento das economias. E exercendo um papel efetivo nos investimentos e controle da economia, fomentando seu crescimento econômico.

Portanto, para Celso Furtado, diante de um setor industrial deficiente, tal como os dos países periféricos, o ideal, seria que o Estado assumisse a responsabilidade dessas economias para promover o seu desenvolvimento social e econômico, suprimindo a dependência em relação às economias centrais.

### 3 FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E O CAPITALISMO “DEPENDENTE ASSOCIADO”

Fernando Henrique Cardoso (1931) é um dos grandes sociólogos e políticos brasileiros (foi o 34º presidente do Brasil entre 1995 e 2003), que dentro da chamada Teoria da Dependência contribuiu ao analisar a relação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento a partir de uma perspectiva weberiana. Segundo Duarte e Graciolli (2009), Cardoso contribuiu com a versão do capitalismo dependente associado, oferecendo outras perspectivas para análise da relação desenvolvimento- subdesenvolvimento.

Uma de suas mais importantes obras *Dependência e Desenvolvimento na América Latina* (2010), escrita em parceria com o sociólogo Enzo Faletto, apresenta críticas às posturas de economistas da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), e suas ideias de criar um capitalismo autônomo. Esses autores procuram compreender a dinâmica das estruturas sociais em vez de restringir às análises somente as dimensões que circunscrevem o processo social. Trazem várias críticas às teorias vigentes, segundo as quais “[...] a dominação e as relações socioculturais como “dimensões”, analiticamente independentes entre si, e em conjuntos independentes da economia, como se cada uma delas correspondesse a esferas separadas da realidade.” (FALETTO; CARDOSO, 2008, p. 6).

De acordo com Duarte e Graciolli (2009), o principal argumento defendido por Cardoso é que o desenvolvimento econômico dos países periféricos não deveria ser direcionado autonomamente, “desenvolvimento para dentro”, postura defendida por Celso Furtado. Posto que, não seria suficiente para atender as demandas sociais do país. O capitalismo periférico não teria condições de se desenvolver autonomamente, argumenta Fernando Henrique Cardoso. Segundo Faletto e Cardoso (2008), um primeiro passo era entender o capitalismo latino-americano a partir de uma perspectiva histórico-cultural, visando à compreensão dessa forma de capitalismo e propondo que as economias nacionais se desenvolvessem a partir da integração com o mercado internacional.

É necessário para nós reconhecer desde o começo que as estruturas sociais são o produto do comportamento coletivo dos homens. Portanto, apesar de duradouras, as estruturas sociais podem ser, e de fato são, continuamente transformadas por movimentos sociais. Logo, nossa abordagem é tanto estrutural como histórica: ela enfatiza não só o condicionamento estrutural da vida social, mas também a transfor-

mação histórica das estruturas pelos conflitos, movimentos sociais e lutas de classe. Nossa metodologia é, pois, histórico-estrutural (FALETTTO; CARDOSO, 2008, p. 6).

A interpretação e proposta para o desenvolvimento do capitalismo latino-americano era francamente contra ideias “revolucionárias de esquerda” e do “nacional desenvolvimentismo”, estas últimas defendidas por Celso Furtado. Inversamente, Cardoso era favorável a um “desenvolvimento dependente associado”, ou a chamada “versão interdependência”.

Segundo Ferreira (2016), na época da divulgação de suas ideias – final dos anos 1950 e começo dos anos 1960 –, os defensores do nacional desenvolvimentismo viram seus projetos ou seus planos serem frustrados. Já as ideias de capitalismo dependente associado de Fernando Henrique Cardoso se ascenderam como uma referência dentro da economia. Eram ideias modernas, críticas e inovadoras, cujas propostas sugeriam promover o desenvolvimento do Brasil e a América Latina como um todo.

Ainda sobre as ideias de Faletto e Cardoso (2008), Duarte e Graciolli (2009, p. 4) afirmam que:

A ideia central defendida pelos autores é a de que o desenvolvimento é, em si mesmo, um processo social. Para a análise global do desenvolvimento, mais do que somar aos condicionantes estruturais a compreensão dos fatores sociais, era necessário que ambos fossem interpretados em suas relações de determinações recíprocas. Isso porque não só as condições históricas particulares eram responsáveis pelo processo de desenvolvimento, mas também os conflitos entre grupos e classes, já que tais conflitos colocam em marcha as sociedades em desenvolvimento. Ou seja, na análise da atuação dos grupos sociais, para além de aproximar os componentes econômicos e sociais do desenvolvimento, fazia-se necessário construir uma análise que os vinculasse de forma concreta.

Continuando, Duarte e Graciolli (2009, p. 5), explicam que:

[...] A dependência é em si um componente estrutural do capitalismo, em especial na forma como este se desenvolve na periferia do sistema. Na determinação dessa condição deveria haver, além de uma associação entre os fatores internos e externos, uma conexão destes com a contraditória estrutura social interna – compostas por classes dominantes e dominadas. É do conflito existente no interior dessas classes e de sua organização, ou seja, da conformação do ambiente e das relações políticas, que se dará à expansão ou diminuição da dependência da periferia em relação ao centro.

Logo, é importante que as economias latino-americanas estabeleçam conexões com os países centrais. Mas, antes, era fundamental compreender o desenvolvimento em sua totalidade global, bem como para assegurar a construção do capitalismo dependente associado que Fernando Henrique Cardoso defendia:

Seria irrealista (se não apologético) acreditar que a existência de um processo efetivo de desenvolvimento capitalista nas economias periféricas eliminaria problemas e conflitos sociais aí existentes. Desenvolvimento, neste contexto, significa o progresso das forças produtivas, principalmente através da importação de tecnologia, acumulação de capital, penetração de empresas estrangeiras nas economias locais,

números crescentes de grupos assalariados e intensificação da divisão social do trabalho. É realista esperar uma alteração na arena onde se desenrolam as lutas, ou o desdobramento de questões que suscitam tais conflitos. Não é realista imaginar que o desenvolvimento capitalista resolverá problemas básicos para a maioria da população. Ao fim, o que deve ser discutido como alternativa não é a consolidação do Estado e a realização plena do “capitalismo autônomo”, mas sim a sua superação. A questão relevante, então, é como construir caminhos para o socialismo (FALLETO; CARDOSO, 2008, p. 19).

Dentro das ideias de Faletto e Cardoso (2008) *apud* Duarte e Graciolli (2009), o papel da política no interior da relação centro e periferia é fundamental. O que acontece na medida em que seriam eles a organizar as relações político-sociais dos grupos internos dentro dessas economias e sua articulação com as economias centrais, visando a promoção do desenvolvimento.

Spinelli (2016), afirma que o pensamento de Fernando Henrique Cardoso sobre o capitalismo latino-americano merece sua visibilidade por perceber as inconsistências do “nacional desenvolvimentismo”. Pois, já na década de 1960, essas ideias já não mais eram viáveis; quer pela fraqueza do desenvolvimento capitalista interno; quer da fragilidade da classe trabalhadora. Contudo, segundo o autor, tal situação poderia ser superada a partir da relação do nosso sistema industrial com as economias centrais.

Nessa medida, o papel de Fernando Henrique Cardoso não pode ser subestimado. A ele coube acentuar as inconsistências teóricas das diversas correntes que dirigiam intelectualmente as lutas populares dos anos 1950/1960 e propor, em seu lugar, a convivência pacífica com a ordem capitalista dependente, abrindo espaço para a organização e expressão dos “grupos de interesse” no terreno da democracia competitiva, enquadrada num Estado de Direito Democrático aberto às lutas das classes trabalhadoras e médias por redistribuição do produto social sem questionar o modo de produção capitalista mundialmente constituído que, àquelas alturas, já dava sinais definitivos de que venceria o grande conflito ideológico, econômico e político da Guerra Fria (SPINELLI, 2016, p. 92-93).

Em contrapartida as ideias de Fernando Henrique Cardoso são bastante criticadas, já que declaradamente são contra a estatização da economia e a favor da abertura do mercado interno ao capital estrangeiro que favoreceria aos investidores externos e poderia prejudicar os interesses dos trabalhadores.

Segundo Spinelli (2016), para Cardoso, essa nova dinâmica da economia poderia trazer consequências, as quais não poderiam ser previstas facilmente. No entanto, Spinelli (2016), afirma que desde os anos 1950 as implicações político-sociais desse sistema já poderiam ser vistas como a ascensão de movimento dos trabalhadores da região ABC Paulista, que foram cruciais para delinear a dinâmica política do país décadas depois.

#### 4 CELSO FURTADO E FERNANDO HENRIQUE CARDOSO: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO-SUBDESENVOLVIMENTO

Embora as propostas de aceleração do crescimento econômico defendida por Celso Furtado e Fernando Henrique Cardoso sejam bastante antagônicas, ambos os autores apresentam bastante semelhanças teóricas. Trata-se de dois grandes nomes que contribuíram para compreensão da dinâmica e inserção dos países da América Latina – em especial o Brasil – no capitalismo mundial. A relação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento à industrialização no país e a questão da dependência, são temas que perpassam suas obras.

Portanto, a relação centro e periferia dentro do capitalismo mundial é uma das grandes semelhanças presentes na teoria de ambos os autores. Outro ponto semelhante diz respeito a crença na industrialização para a promoção do desenvolvimento do país. Reconhecem a importância de promover a industrialização e o uso da tecnologia para impulsionar o crescimento econômico no Brasil. Todavia, tal absorção é proposta de diferentes maneiras entre os autores.

Ambos os autores, também acreditavam que a dinâmica inscrita pelo capitalismo favoreceu a criação de economias centrais, desenvolvidas e industrializadas. Fornecendo bens de consumo, ao mesmo tempo em que foi capaz de criar economias periféricas, com industrialização incipiente e apenas produtora e exportadora de matéria-prima. Essa situação favorecia o subdesenvolvimento e a manutenção de economia periférica.

Outra semelhança nas teorias furtadiana e cardosiana é a percepção de que a estrutura socioeconômica do Brasil pode ser alterada, promovendo o desenvolvimento a partir da industrialização e o avanço da tecnologia. A participação ativa do estado e dos grupos sociais internos a fim de que possa promover a manutenção de um equilíbrio econômico, é também um ponto de convergência entre ambos autores.

Por outro lado, há bastante divergência no pensamento dos autores, sendo uma das principais a forma de promover o desenvolvimento econômico no país. Tendo em vista que Celso Furtado, enquanto um “nacional desenvolvimentista”, acreditava que o crescimento da economia deveria acontecer através de um planejamento econômico e interno, com ativa participação do estado. Para Celso Furtado, a superação da situação de periferia se daria pela promoção da industrialização interna e não ficar restrito a uma economia exportadora de matéria-prima.

Na perspectiva furtadiana, a promoção do desenvolvimento econômico nas economias periféricas, seria possível através de um programa socioeconômico definido e orientado pelo Estado, com ações planejadas e autônomas em relação as economias centrais. Desse modo, ações como: promoção do desenvolvimento social, diminuição da importação de produtos para o mercado interno, incentivar investimentos estrangeiros, reforma agrária e outros, são iniciativas que contribuiriam para o Brasil sair da situação de dependência.

Já Fernando Henrique Cardoso em seus estudos sobre desenvolvimento e subdesenvolvimento, evidencia que a melhor alternativa seria a promoção de um capitalismo dependente associado. O autor mostra ainda, que a absorção de investimentos estrangeiros era um fator fundamental na promoção do desenvolvimento socioeconômico no Brasil. Cardoso e Falleto (2008), defendiam a tese de que era possível o desenvolvimento do socioeconômico aliada aos investimentos estrangeiros, promovendo a industrialização e dinamização da economia brasileira. Cardoso (2008), diz que o Brasil não tinha uma elite suficientemente empreendedora para desenvolver um capitalismo autônomo, tal qual nos países mais avançados. Ou seja, não havia uma classe empresarial com vigor necessário para promover o crescimento econômico em nosso país e sair da situação de periferia.

Neste sentido, o mais razoável seria se aliar ao capital estrangeiro, promovendo o capitalismo dependente associado. Pois, um projeto autônomo tal qual defendia Furtado, não seria possível no Brasil. Este, por sua vez, acreditava que intervenção estrangeira na economia brasileira subordinaria a nossa classe política aos interesses econômicos do grande capital. Contudo, é preciso frisar que as ideias de Fernando Henrique Cardoso se fundamentavam em um contexto socioeconômico em que o “nacional desenvolvimentismo” já se mostrava insuficiente, posto que, uma nova dinâmica econômica estava surgindo e a social-democracia parecia exaurir suas forças.

Apesar da distância de suas propostas em relação à promoção do desenvolvimento industrial e econômica no Brasil, o pensamento de Celso Furtado e Fernando Henrique Cardoso, foram fundamentais para a compreensão da situação de economia periférica, assim como para apontar quais os melhores caminhos para superar a condição de país subdesenvolvido.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria da Dependência, conforme dito ao longo deste artigo, não consistia em um arcabouço teórico propriamente dito, mas em estudos, obras e pesquisas desenvolvidas por pensadores brasileiros da área da Economia, Sociologia e Ciências Sociais. E tinha como objetivo, tratar sobre a condição de economias periféricas dos países da

América Latina, em especial o Brasil, e como se engendrava a dinâmica inscrita pelo sistema capitalista a partir da relação periferia-centro.

Dentro da Teoria da Dependência, escolhemos tratar de dois pensadores brasileiros que se destacam por suas excelentes obras: O sociólogo Fernando Henrique Cardoso e o economista Celso Furtado. Estes, a partir de métodos teórico-metodológicos distintos, procuraram analisar a situação de economia periférica dos países da América Latina e dos problemas do avanço da industrialização no Brasil, que até então, se restringia a uma economia do tipo agroexportadora.

Neste estudo, apontados os pontos de convergências e divergências teóricas e metodológicas dos autores, bem como suas propostas para promover o desenvolvimento industrial e econômico no Brasil. Celso Furtado, enquanto um nacional desenvolvimentista acreditava que o país através da intervenção do Estado pudesse desenvolver um capitalismo autônomo, enquanto Fernando Henrique Cardoso, defendia um modelo dependente associado aos investimentos estrangeiros, com intuito de acelerar o crescimento econômico e industrial no país.

Assim, apesar das divergências em relação às propostas de aceleração do crescimento econômico e social do Brasil, ambos os autores acreditavam que era essencial para o crescimento do país inseri-lo na dinâmica do sistema capitalista. O que resultaria na superação da sua condição de capitalismo periférico. Contudo, observamos que a maior divergência entre Cardoso e Furtado se encontrava no campo político, posto que, Furtado era contra a intervenção do capital estrangeiro para promover o desenvolvimento econômico. Já Cardoso, acreditava que sem tal intervenção, a industrialização do país não seria possível, sugerindo que essa “intervenção” fosse controlada pelo Estado e pelos grupos sociais internos, ambos interessados no avanço econômico do país.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina. Ensaio.** 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. Repensando dependência e desenvolvimento na América Latina. In SORJ, Bernardo; CARDOSO, Fernando Henrique; FONT, Maurício. (Org.). **Economia e movimentos sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. Disponível < <http://books.scielo.org/id/rjfv9/pdf/sorj-9788599662595-02.pdf> > Acesso em 14 abr. 2021.

D'ARBO, Renata. Progresso técnico e subdesenvolvimento: uma síntese das abordagens de Raúl Prebisch, Ragnar Nurkse e Celso Furtado nos anos 50. **Revista História Econômica & História de Empresas**, v. 7, n. 2, p: 133-164, 2004. Disponível < <http://>

[www.abphe.org.br/revista/index.php/rabphe/article/view/177/138](http://www.abphe.org.br/revista/index.php/rabphe/article/view/177/138) > Acesso em 15 abr. 2021.

DUARTE, Pedro Henrique Evangelista; GRACIOLLI, Edílson José. **A teoria da dependência: interpretações sobre o (sub) desenvolvimento na América Latina.** 2009. Disponível < [http://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt3/sessao4/Pedro\\_Duarte.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt3/sessao4/Pedro_Duarte.pdf) > Acesso em 14 abr. 2021.

FERREIRA, Rafael Leite. Não esqueçam o que ele escreveu: o sociólogo Fernando Henrique Cardoso e a (prática da) Teoria da Dependência. **Temporalidades** – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. Belo Horizonte, v. 8, n. 1, jan. / mai. 2016. Disponível < <https://seer.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/3420> > Acesso em 15 abr. 2021.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil.** 32 ed. São Paulo: Editora Nacional, 2003.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

\_\_\_\_\_. **Teoria e política do desenvolvimento econômico.** São Paulo: Abril Cultural, 1983

MACHADO, Luiz Toledo. A teoria da dependência na América Latina. **Revista Estudos Avançados**, v. 13, n. 35, 1999. Disponível < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141999000100018&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141999000100018&script=sci_abstract&tlng=pt) > Acesso em 12 abr. 2021.

SZMRECSÁNYI, Tamás. Celso Furtado (1920-2001). **Revista Estudos Avançados**, v.15, n.43, p: 347-362, set/ dez 2001. Disponível < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000300025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300025) > Acesso em 15 abr. 2021.

SPINELLI, José Antônio. Fernando Henrique Cardoso: sua contribuição para os estudos sobre dependência. **Revista Cronos.** Natal, v. 17, n. 2, jul. / dez 2016. Disponível < <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/13727/pdf> > Acesso em 15 abr. 2021.



## CAPÍTULO 16

---

### A MISÉRIA RESTAURADA: DIREITA INTRANSIGENTE, NEOLIBERALISMO E DESPROTEÇÃO SOCIAL

*RESTORED MISERY: UNTRANSIGENT RIGHT,  
NEOLIBERALISM AND SOCIAL DISPROTECTION*

*Fábio José de Queiroz<sup>1</sup>  
Nivânia Amâncio<sup>2</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.16

---

<sup>1</sup> Professor Associado do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA), Graduado em História (URCA), Mestre e Doutor em Sociologia (UFC), com Pós-Doutorado em Educação (FACED/UFC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9851-3423>

<sup>2</sup> Professora da Rede Básica de Ensino, Historiadora, Mestra em Educação (FACED/UFC) e Doutoranda em Educação (FACED/UFC).

## RESUMO

Este artigo analisa o fenômeno do neoliberalismo, em sua acepção teórica e pragmática, tomando como referência o Brasil, notadamente no período que se abre com a queda do governo Dilma Rousseff (2016), assunção de Temer e o início de um irrefreável movimento de aplicação de ferozes medidas de caráter neoliberal, que, em larga escala, ajuda a entender o robusto viés de desconstrução das mínimas formas de proteção social existentes no país, que, com inusitada celeridade, deu as bases para um salto no processo de depauperamento de amplas massas da população trabalhadora, o que, de maneira simples e direta, denominamos de a miséria restaurada, entendendo que essa, depois de sofrer uma ligeira e tímida redução, retorna o seu percurso histórico, tomando como fundamento a radicalização de um receituário econômico em que o social sucumbe diante de poderosos interesses ligados ao capital financeiro, e, por extensão, às chamadas forças de mercado.

**Palavras-chaves:** Neoliberalismo, desmonte do Estado, desproteção social, miséria restaurada.

## ABSTRACT

This article analyzes the phenomenon of neoliberalism, in its theoretical and pragmatic sense, taking Brazil as a reference, notably in the period that opens with the fall of the Dilma Rousseff government (2016), Temer's assumption and the beginning of an unstoppable movement of application of ferocious measures of neoliberal character, which, on a large scale, helps to understand the robust bias of deconstruction of the minimum forms of social protection existing in the country, which, with unusual speed, gave the bases for a leap in the process of depletion of large masses of the working population, which, in a simple and direct way, we call restored poverty, understanding that this, after suffering a slight and timid reduction, returns to its historical path, based on the radicalization of an economic prescription in which the social succumbs to powerful interests linked to financial capital, and, by extension, to the so-called market forces.

**Keywords:** Neoliberalism, dismantling of the State, social deprotection, restored misery.

## 1 INTRODUÇÃO

Há duas questões no livro *Os sentidos do trabalho*, de Antunes (2000), que conjugadas, dão uma primeira panorâmica do significado geral do neoliberalismo, notadamente no que concerne às mudanças nas relações Estado-mercado e os retrocessos no campo dos direitos sociais que, em regra, dizem respeito à vida da classe trabalhadora.

Para o autor há pouco citado, o neoliberalismo aposta em uma agenda que implica “privatização de tudo que havia sido mantido sob controle estatal” e “legislação fortemente desregulamentadora das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais” (ANTUNES, 2000, p, 66).

De fato, essa passagem do livro se referencia na Inglaterra da época de Margareth Thatcher, mas uma genealogia do neoliberalismo, que nos permita alcançar as décadas posteriores ao apogeu da “dama de ferro”, seguramente, há de evidenciar não só a continuidade desses elementos na agenda neoliberal, mas o aguçamento do apetite das chamadas “forças de mercado”, no sentido de ampliar e acelerar as “mudanças”, as “reformas”, isto é, a aprovação pelas instituições de Estado de medidas que se coadunam àquilo que a sociologia nomeou de “nova cultura empresarial” (ANTUNES, 2000, P. 67). Em nome da modernização econômica, os ideólogos neoliberais levantam a necessidade de reduzir e flexibilizar os direitos sociais, bem como transferir para o controle do capital financeiro o que deveria representar tarefas e investimentos do Estado voltados, de certo modo, ao atendimento de demandas próprias ao mundo da população trabalhadora.

No movimento de compreensão do fenômeno, estaremos atentos às conexões entre o liberalismo contemporâneo, em sua forma mais extrema, e o florescimento e desenvolvimento de uma extrema-direita com forte viés de intolerância política, até porque, nos limites dessa “nova cultura”, a desdemocratização da política pode ser considerada uma vantagem se esse processo vier acompanhado da adoção de medidas que reforçam práticas privatistas e desregulamentadoras, i.e., de completa liberalização do mercado.

Nessa perspectiva, quando às vésperas do segundo turno da eleição presidencial de 2018, no Brasil, o jornal *O Estado de São Paulo*, em um artigo de opinião, se referiu a “uma escolha muito difícil” <sup>1</sup>, no caso entre Jair Bolsonaro e Fernando Haddad, é possível interpretar que o suposto embaraço nasceria do fato de ter de escolher entre uma candidatura que reforçava a estratégia de desdemocratização e outra que não trazia consigo a plena garantia de que a agenda econômica seria aplicada rigorosamente, conforme às demandas do “mercado”.

Dir-se-ia que a democracia, nesse cálculo, era desejável, mas não inteiramente necessária, ao passo que o receituário neoliberal era não só almejado, bem como indispensável. Nessa lógica, embora difícil, a escolha estava feita. Essa escolha, com efeito, começou antes, partindo do *impeachment* de Dilma Rousseff (2016) e avançando por meio do governo de Michel Temer, no qual a política neoliberal ignorou todo e qualquer limite de razoabilidade social. A aprovação do “teto de gastos” e da “reforma tra-

1 *O Estado de São Paulo*, 18.out.2018.

balhista”, em última análise, indicou um caminho e formulou uma estratégia em que o desmonte do Estado de proteção social se ligou à aceleração das políticas neoliberais. Nesse sentido, pretendemos examinar o neoliberalismo, partindo, necessariamente, da discussão teórico-histórica, mas, descendo o debate à terra, baseados, ainda que não inteiramente, no estudo do impacto dessas duas medidas aprovadas pelo congresso nacional.

Assim, o primeiro objetivo deste artigo será o de analisar o fenômeno do neoliberalismo e as suas formas de tradução na realidade brasileira, sob o signo da situação política aberta em 2016, e, em segundo lugar, avaliar e compreender os descaminhos, natureza, dinâmica e reflexos das terapias neoliberais no terreno das políticas sociais que interessam, sobremaneira, ao universo das classes trabalhadoras.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O extremismo liberal de direita: genealogia e crítica histórica

Uma cuidadosa revista a história há de nos mostrar que ao neoliberalismo corresponde um primeiro período de hibernação que converge com o auge do Estado de bem-estar social, no imediato pós-segunda guerra, e um segundo período que, grosso modo, é o equivalente do seu lado eruptivo, ou, mais precisamente, do seu ascenso, a datar dos anos 1970. Mas não há como negar que a sua doutrina representa o fundamento de uma direita intransigente que confere prioridade a uma agenda econômica em que o aparelho estatal é cooptado pelo mercado, ao passo que o poder público elimina ou subtrai do seu campo de prioridades os aspectos voltados a atender o que, de modo simples, poder-se-ia chamar de finalidades sociais.

Apesar das inúmeras lendas contadas pelos próprios ideólogos neoliberais, esse é o âmago real da doutrina. A respeito dos apóstolos do neoliberalismo, pelas mesmas causas, não de lutar os que se consideram liberais nos terrenos dos costumes e da política e as vertentes conservadoras que, amiúde, adotam o liberalismo unicamente no plano econômico. Ao que tudo indica, elas se distinguem com base nesses prismas, mas ambas pertencem a uma direita politicamente intransigente.

Anderson (2002), por meio de uma análise oportuna, alertou para o real significado de uma “direita intransigente”, que não se permite limites, condições ou mediações, mas preconiza a aplicação do seu programa econômico *à la lettre*. Embora não seja intenção deste artigo a estratégia metodológica de mergulhar diretamente nos textos dos inspiradores do neoliberalismo, não nos parece correto deixar de evocar os dois teóricos que, décadas antes do ápice do liberalismo contemporâneo, empreende-

ram grande esforço com vistas a estabelecer as suas bases de princípio: Ludwig von Mises e Friedrich Hayek.

Mises, por exemplo, fez em sua obra uma “defesa irredutível de um modelo puro de capitalismo de livre mercado” (ANDERSON, 2002, p. 329). De modo ainda mais eloquente, Hayek,

a figura mais expressiva desse discurso no pós-guerra, nunca deixou de esgrimir “a necessidade da desigualdade social” (idem, p. 331) e o pulsar de suas teorias, principalmente as reunidas na obra *O caminho da servidão*, influenciou gerações de neoliberais, inclusive Milton Friedman. Quando F. Hayek dividiu o Prêmio Nobel de Economia com Gunnar Myrdal, em 1974, decerto, o mundo estava recebendo um sinal, mas o seu mais genuíno significado só seria conhecido, de forma cabal, nas décadas subsequentes, quando o neoliberalismo se tornaria o percurso preferencial do capitalismo contemporâneo.

Mas não nos detenhamos aí. Nas décadas que se seguiram à simbólica premiação, herdeiros de Hayek e confrades, no Brasil e no mundo, mostraram-se plenamente convencidos da atualidade e praticidade dos discursos de sacralização do mercado e devastação dos direitos sociais. Assim, para pessoas e grupos solidários a essas teses, o liberalismo econômico, em especial, em sua versão contemporânea, não é só uma marca, mas o horizonte insuperável da humanidade.

A recuperação da gênese e dos princípios norteadores do nosso objeto está feita, mas é preciso ir além, descer mais fundo em seu horizonte antissocial. De saída, vemo-nos de acordo com Netto e Braz (2012), para quem o neoliberalismo é “o capital sem controles sociais mínimos” (P. 237). Para esses autores, “qualquer tipo de controle ou regulamentação repugna à natureza do capital – ele não avança segundo a sua lógica se encontra barreiras e limites que aqueles que derivam da estrutura do seu próprio movimento” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 237).

Ao longo do século XX, a luta social promovida pelas classes trabalhadoras se refletiu na imposição de uma série de travas à dinâmica do capital, realidade que, de certo modo, se viu estampada na adoção de políticas de assistência social, com regulamentações e proteções laborais e coletivas. A crise capitalista dos anos 1970, com contração de mercado e ciclos de crescimento cada vez mais curtos, conforme descreveu Pires (2012), abriu as portas para a entrada em cena de uma política de contestação dos controles sociais mínimos estabelecidos nas legislações dos estados nacionais. Diferença tão profunda de abordagem, salientou-a Pires, em um texto elucidativo: “Supostamente, a economia deveria se tornar mais ‘flexível’ para se livrar da crise, eliminando

uma série de garantias sociais que protegiam em ‘demasia’ o trabalhador, e liberando a grande empresa privada de sua rigidez característica” (2012, p. 373).

Notar-se-á que o princípio da flexibilidade, desde então, irá marcar quase que religiosamente o andar da economia sob a égide das crenças neoliberais, embora o novo credo não tenha conseguido se estabelecer plenamente em todas as partes, segundo era o desejo de seus arquitetos, pelo menos até os anos 1990.

Apenas com o aprofundamento da crise econômica, nos anos 1980, e as mudanças no leste europeu na dobra da década, ensejou, no decênio seguinte, a uma expansão vertiginosa das políticas e práticas neoliberais, que depois de um período rápido de euforia, sofreram alguns revides, principalmente nos primeiros anos do século XXI, sem que isso representasse a sua demolição como modelo. Por fim, uma nova crise cíclica do capitalismo, a datar de 2008, reduz as margens de manobra das classes e do Estado, e uma declaração de guerra a todo tipo de controle regular e de proteção social, outra vez, é proclamada. Uma versão ainda mais dogmática do modelo neoliberal ganhou notoriedade em alguns poucos países, em especial, no Brasil. Neles, mercado flexível e fim de qualquer tipo de proteção social iluminam-se com luz recíproca.

Defrontando-nos com esse processo, é uma questão interessante entrever que, sob a governança do neoliberalismo, não somente a noção de reforma sofreu brutal redesignação, implicando na perda de direitos pelos trabalhadores, mas a própria democracia parlamentar, representativa, se tornou apenas um mecanismo funcional com vistas a alcançar o horizonte desenhado pelo ideário neoliberal, em direção ao qual quanto mais se anda, maior é a estrada a ser caminhada e maiores os malotes dos quais afloram os lobos ferozes da desigualdade social.

A respeito desse debate, escreveram Netto e Braz: “A ideologia neoliberal, sustentando a necessidade de ‘diminuir’ o Estado e cortar as suas “gorduras’, justifica o ataque que o grande capital vem movendo contra as dimensões democráticas da intervenção do Estado na economia” (2012, p.239). Neste ponto, é válido admitir o quanto se torna visível e inequívoco o que poderíamos nomear de déficit democrático, posto que as instituições do Estado são capturadas pelas “forças do mercado” e se tornam vias preferenciais quanto à aprovação das selvagens terapias propostas com base no ultraneoliberalismo.

Avançando um pouco nessa reconstituição, caso considerássemos como justas as pregações dos pastores do neoliberalismo, haveríamos de chegar à seguinte divisa: não há alternativas econômicas ao mercado flexível e desregulamentado, sabendo, desde já, que esse é o princípio basilar que norteia a bússola dos ideólogos neoliberais. Para eles, a ordem econômica liberal é tudo, o destino das pessoas, nada. Esse é o teorema.

Quando confrontamos essas observações mais gerais e o que tem se passado no Brasil, nos últimos anos, a conclusão mais pertinente é a de que o limitado repertório de medidas socioeconômicas paliativas, no cenário de cobertor curto, sofre objeções e os seus arautos são apontados com suspeita e, em parte, sofrem campanhas aniquiladoras. Em suma, o discurso e o programa que, ao menos, sugeriram atenuantes sociais, são estigmatizados, e dizê-los é quase um sacrilégio.

Nesse panorama, as reformas, tais eram compreendidas no passado, i.e., como fundadoras de novos direitos, são arroladas à categoria de falsas soluções. Reformar, atualmente, significa cortar, retirar, subtrair. Mas essa subtração recai no terreno das políticas sociais, que se tornam o alvo prioritário de uma terapia que cura os ganhos do capital e agrava às condições de vida daqueles que pertencem ao mundo do trabalho. Por esse prisma, é perfeitamente admissível presumir “que o objetivo real do capital monopolista não é a ‘diminuição do Estado’, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais” (NETTO; BRAZ, 2012, p.239).

Em resumo, e já afunilando essas discussões todas, diríamos que a retórica liberal extrema bateu em retirada sob o signo da depressão econômica dos anos 1930, e retomou, a começar dos anos 1970 (Pinochet e Thatcher) e 1980 (Reagan). De modo didático, podemos circunscrever os anos 1970-1980 no quadro de uma primeira fase do neoliberalismo. Depois do Consenso de Washington (1989) e das profundas transformações no leste europeu, abre-se uma nova fase do neoliberalismo, na qual esse ideário antissocial não respeita as fronteiras dos continentes, tampouco de cada Estado nacional. Há de comum entre as experiências o fardo da liberação do mercado, em seu nível mais alto, e a assunção de uma direita intransigente.

Esses traços comuns, provavelmente, estariam nos alicerces dos processos mais visíveis de desdemocratização, em que o conjunto das instâncias do Estado subsume diante da agressiva política de um liberalismo perigosamente redivivo e veemente, que, no mundo interior de suas convicções mais íntimas, avoca e organiza a uma vertente de direita, ao mesmo tempo, extremada, beligerante e irrenunciável em seus propósitos.

Nessa perspectiva, embora tratando especialmente do neoconservadorismo norte-americano, Boron (2003) descreveu que o “deslocamento do centro de gravidade para a direita permitiria falar até de uma “fascistização em fermentação” (p. 151). Acrescenta o autor que a “decomposição do liberalismo”, no âmbito político, abre asas a uma “perigosa fascistização da ideologia burguesa”, reveladora de “transformações autoritárias do capitalismo maduro” (BORON, 2003, p.153).

Aqui, abrimos um parêntese. No Brasil, a existência de um governo de extrema-direita é mais um teste decisivo aos que, aqui, se reclamam liberais. Recentemente, em sua edição 2724, de 10 de fevereiro de 2021, a revista *Veja* estampou em sua capa a manchete “A segunda chance” e lista um leque de propostas dos agentes do mercado de cunho indiscutivelmente neoliberal (“reforma administrativa”, privatizações etc.). No momento em que Jair Bolsonaro sofre acusações de genocídio, diante do tratamento indevido à pandemia da Covid-19, e crescem as propostas de *impeachment* do presidente, a revista da Abril admite uma nova chance ao governo, desde que ele adote as medidas defendidas por banqueiros, rentistas etc. Essa conduta de *Veja* não surpreende, mas tipifica o comportamento-padrão da mídia empresarial brasileira.

Posto isso, e, portanto, fechado o parêntese, ao ouvir um analista da mídia comercial não é difícil perceber que nele, gramscianamente falando, a ideologia se tornou partido, e indo mais longe, as receitas neoliberais viraram um credo.

Nesse sentido, Boron advertia que, “Em relação à nova classe de intelectuais liberais ou radicalizados, a proposta neoconservadora é dura e inflexível: guerra sem tréguas contra a ‘cultura adversária’ e seus ideólogos” (2003, p.173). Na ótica dessa categoria de intelectuais, as reivindicações populares representam, invariavelmente, o perigo de criar sobrecargas ao sistema político e ao modelo econômico, que não há solução, salvo dissimular a sua existência ou simplesmente esmagá-las. Daí as críticas constantes ao “populismo” e o estímulo a um Estado de segurança que, se necessário, pode abrir mão até do devido processo legal.

Nesses termos, estamos diante de uma radicalização do liberalismo: o ultraneoliberalismo. A sua realização obedece a uma carta de princípio, da qual a desdemocratização não é descartada. A vitalidade da democracia decorre da brutalidade desse capitalismo eivado de canibalismo. Talvez, não devesse se falar de vitalidade, mas de existência puramente moral do regime político democrático.

Nas pegadas dessa direita intransigente, o que desde logo se estabelece é que as conquistas sociais, inscritas nas leis ordinárias e constitucionais, gradativamente, são erradicadas e o que havia de “democracia social” dentro da democracia representativa, de forma melancólica, segue sucumbindo. Os ideólogos do capitalismo, há muito tempo, abandonaram as ideias do Welfare State, que foram funcionais em um determinado momento da luta de classes. No Brasil, em que esse tipo de Estado sempre se revelou muito frágil, a gravidade da situação é muito mais sentida.

### 2.1.1 Teto dos gastos e “reforma trabalhista”: da fórmula neoliberal do desmonte do Estado à crise SOCIAL

A austeridade social, no caso brasileiro, é sinônimo não somente de pobreza, mas de fome, miséria, desamparo e degradação. A explosão da pandemia da Covid-19 apenas destampou e trouxe à luz um quadro de iniquidade que é anterior à crise sanitária. A nova patologia, na realidade, aprofundou e deixou mais nítido o que havia por baixo do invólucro de silêncio e apagamento social.

Isso expresso, a um só tempo, abordaremos agora os desdobramentos sociais e, por conseguinte, as evidências empíricas do significado do ideário neoliberal e da estratégia de liberalização financeira.

Sob a determinação última das forças do mercado, o parlamento brasileiro, no último período, aprovou um conjunto de leis que, em última análise, tem sentido de austeridade econômica e desmonte dos direitos sociais, o que, sem meios termos, quer dizer uma austeridade seletiva, na qual o rigor é reservado às classes, grupos e indivíduos socialmente mais vulneráveis. Observemos, neste ponto, que a lei do teto de gastos é o marco zero de um elenco de normas e regras legais que mudaram o arcabouço do Estado Brasileiro.

Quatro anos depois da sua aprovação, em meio à crise humanitária da Covid-19, surgiram vozes lúcidas discutindo a necessidade do Estado de se desfazer dessa lei de desmedida severidade social. Imediatamente, Hayek se mexeu no túmulo e os seus veneradores trataram logo de vociferar perante essa apostasia econômica.

Desse modo, na linguagem de economistas e analistas políticos da mídia, ligados ao mercado financeiro, a lei do teto dos gastos é irremovível e traz em si a aura de uma entidade sacrossanta. Para eles, trata-se de uma “conquista”. O problema é: para quem? Independentemente da resposta que se dê a essa pergunta provocativa, já que a esfinge traz em si a sua decifração, o importante é que a aprovação da lei antes citada demonstra a disposição dos neoliberais de adotar medidas duras e de forte impacto no mundo social.

A poeta Danielle Magalhães nos fornece uma pista da repercussão no andar de baixo de uma política em que as questões sociais devem ser enfrentadas, não por meio de políticas públicas, mas do aguçamento da violência contra os mais desafortunados:

somos matáveis  
apenas mais ou menos  
matáveis  
mais rapidamente ou mais vagorosamente

matáveis  
isso sempre foi grave  
mas a gravidade hoje talvez  
recaia  
no assombro de ver  
que isso está explícito  
desvelado sem véus descarado” (MAGALHÃES, 2019, p.10).<sup>2</sup>

A lei do teto dos gastos, à medida que congela, e, conseqüentemente, reduz os investimentos sociais, eleva a fúria dos privilegiados contra os “matáveis”, pessoas que vivem em comunidades nas quais o Estado deixa de passar perto, salvo pelas ações policiais, em geral, violentas e letais. Com essa lei, em última instância, há o congelamento do que, antes, era investido em áreas sensíveis como educação, saúde, moradia e assistência social, malgrado todo limite conhecido no que diz respeito às políticas públicas nessas áreas de delicado equilíbrio. Sem ter acesso às mediações dessas políticas, ou as tendo de maneira reconhecidamente reduzida, resta aos moradores da periferia, por exemplo, tratar de seus problemas diretamente com a famigerada autoridade policial.

Nessa trama, não é que antes as políticas não protegessem os mais bem nascidos. O “assombro” é que o teor corrente do desmonte é “explícito”, “desvelado”, “sem véus”, “descarado”. Os últimos quatro anos, no Brasil, testemunharam em grandes linhas, a pobreza social se desvestir de toda e qualquer proteção por parte do Estado. O que era mínimo, se tornou menor. A nudez dos mais pobres, de tão popular, quase se transformou em artigo de feira. Mesmo o número de pessoas atendidas pelo programa Bolsa-Família, não deixou de sofrer revezes, uma vez que parte importante dos beneficiados perdeu o direito ao usufruto dessa tímida franquía social.<sup>3</sup>

O que parece mais doloroso na lei do teto de gastos é que a sua extensão atravessa mais do que o território de uma geração de indivíduos e grupos sociais. Dado esse contexto, a sua longevidade chega a ser aterrorizante. Fixemos, contudo, que a Emenda Constitucional 95/2016 (lei do teto) instaura<sup>4</sup> formalmente a nova fase da terapêutica neoliberal no Brasil; mas, na condição de um território extenso, essa terapêutica, amparada em um evangelho repetido cotidianamente nos meios de comunicação de massa, se alonga nos anos imediatos.

2 Respeitamos a grafia e a forma na qual a poeta ordenou o seu texto, inclusive com as iniciais minúsculas.

3 Com a pandemia da Covid-19, o congresso aprovou o auxílio emergencial, que, ainda em meio à catástrofe sanitária, quedou suspenso, o que ensejou uma discussão a respeito ou de sua continuidade ou de seu cancelamento definitivo. A aflição dos neoliberais, todo o tempo, concerne à perpetuidade do teto dos gastos, reivindicado mesmo em meio a uma tragédia de saúde pública.

4 Não seria despropositado, talvez, indicar a “Ponte para o futuro”, e, dentro dele, o programa de privatizações do governo Michel Temer, apelidado de “Projeto Crescer”, antes da Lei do Teto, como o marco inaugural da nova fase do ultraneoliberalismo no Brasil, mas, provavelmente, esse programa não ganhou a dimensão da Emenda Constitucional 95/2016, cuja força e representatividade na estratégia neoliberal se manifestam nas duras contendas que, quase meia década depois de sua aprovação, seguem dividindo águas entre as classes, os partidos e o campo intelectual.

Posto isso, se a adoção do congelamento dos gastos do Estado representou a nulificação dos investimentos sociais e o dilaceramento da proteção social por um longo período, a reforma trabalhista recontou a história dos anteparos à força de trabalho formalizada, cujo percurso já compreendia quase oito décadas. A “reforma trabalhista” de 2017 alterou mais de 200 pontos na CLT, que, efetivamente, sofreu uma investida afrontosa que os adeptos da “nova cultura empresarial” receberam como um bafejo de “modernidade” nas relações patrão-trabalhador. De repente, a classe trabalhadora brasileira, notadamente a parcela que labuta nas fábricas, canteiros de obra, comércio, escritório e assalariamento rural, viu-se reduzida a uma multidão legalmente exposta e socialmente vulnerável. O trabalho precarizado recebeu amparos legais ainda mais abrangentes. A agenda neoliberal, nesse devir insano, se afirmou brutalmente. O que era implícito e sempre se aplicou na longa noite da história brasileira, agora podia ser praticado em plena luz do dia, atendendo a uma nova ossatura legislativa no campo laboral.

As instituições do Estado – presidência, congresso, judiciário – e o que Gramsci (2004) definiu como *aparelhos privados de hegemonia*, nomeadamente a mídia que opera o chamado jornalismo profissional, atuaram no sentido de produzir essa nova ordem social de coisas, na qual as mediações sucumbem à linha reta de ordenamento em que expressões como amparo, suporte, agasalho e cuidados saíram da pauta.

Essas mudanças prepararam a “reforma da previdência” e o incremento da terceirização, que marcaram o primeiro ano do governo Bolsonaro, temas que exigiriam um estudo à parte, e, dessa maneira, não serão explorados a fundo neste artigo, que contém pretensões mais modestas.<sup>5</sup> O fundamental é entender que a fúria do mercado prescreveu o remédio e a dosagem. A austeridade fiscal desmontou as políticas estatais de colchão social e a “angústia dos subalternos” – tomando aqui de empréstimo a expressão consagrada por Braga (2012) – viu-se na contingência de afrontar o silêncio, a insensibilidade, o descaso e forças de segurança que não cessam de reprimir.

O que nós sabemos realmente é o seguinte: a fórmula de desmontar o Estado, em uma perspectiva neoliberal, implica concentrar a parte mais compacta e afluyente da riqueza nas mãos de estratos sociais aforados, designadamente banqueiros e milionários, e depositar o peso da crise social nos ombros dos que perderam as suas ocupações profissionais e dos que, preservados os seus empregos, viram-se na contingência de a eles serem negados os resguardos das antigas leis trabalhistas. A política de austeridade fiscal é uma convincente demonstração de que o desmonte do Estado é unicamente

<sup>5</sup> Como este artigo reflete a dinâmica de uma pesquisa em andamento, fizemos uma escolha metodológica, qual seja: não examinar de maneira mais detida a ofensiva neoliberal no governo vigente, ressaltando, no entanto, o seu compromisso inadiável com o “programa do mercado”, inclusive por meio de exemplos concretos, bem como o fato do atual condomínio governamental demonstrar pouco (ou nenhum) apreço pelas liberdades políticas, e, em vista disso, o seu elo com a linha mais dura da desdemocratização.

para um lado da sociedade, que sofre com os cortes nas políticas públicas e nos direitos sociais.

Resumindo, assim como não se deve separar as políticas e práticas do neoliberalismo da supremacia exercida pelo capital financeiro, em escala internacional, parece pouco funcional, do ponto de vista da análise, isolar as graves questões da desigualdade social dessa peculiaridade que configura o atual cenário econômico e político. Nesse espírito, tratar as “reformas” e, por conseguinte, a política do Estado, sem os devidos nexos com a economia e a sociedade, faz com que todo o esforço analítico tenda a naufragar. As dimensões econômicas, políticas e sociais estão articuladas por milhões de pequenos fios que as conectam, e os que almejam compreender os processos, em sua globalidade, precisam estar atentos a essa minudência nada desprezível.

Conforme alerta Iamamoto (2009), “O triunfo dos mercados é inconcebível sem a ativa intervenção das instâncias políticas dos Estados nacionais, no lastro dos tratados internacionais” (p. 25). A ação estatal, no entanto, é muito mais vasta e perigosa do que indica a autora nessa passagem, e as contrarreformas intermináveis retratam isso muito bem. À título de ilustração, enquanto escrevemos este artigo, o congresso nacional, articulado ao poder executivo, acaba de aprovar a autonomia do Banco Central, uma antiga reivindicação do capital financeiro. Em certos aspectos cruciais, essa deliberação congressual afeta à democracia representativa, uma vez que o presidente eleito, independentemente de quem seja ele, a partir de agora, não terá o menor controle do órgão responsável pela definição da política cambial, de emissão de moeda, da supervisão dos bancos e da política de juros.

De pronto, podemos localizar com relativa precisão que o aprendizado histórico mais relevante dos estudos acerca do neoliberalismo é que essa vertente ideológica age sempre buscando capturar o Estado e não simplesmente reduzi-lo, o que quer dizer que os neoliberais não atuam à margem do próprio aparato do Estado. Nesse movimento, a captura do Estado pelo capital financeiro é a garantia de que poderá desfrutar do aparelho estatal em prol de seus negócios, ao passo que o faz minguar como indutor de políticas públicas atenuantes das disparidades sociais mais extremas, sem se falar que, sob a égide das privatizações, o capital privado usurpa nacos do Estado.

De 2016 para cá, o que era uma captura parcial e ligeiramente disfarçada, torna-se uma conquista aberta, indissimulada. A votação do projeto do teto dos gastos, em 2016, durante o governo Michel Temer, atesta esse caminho que, em parte, compreende uma luta sem quartel pelo controle do “fundo público”. A esse respeito, Iamamoto é categórica, ao dizer que a representação do capital financeiro, de modo consciente, disputa e avança sobre o que o Francisco de Oliveira denominou de “fundo público”,

instrumento “formado por parte dos lucros dos empresários e do trabalho necessário de trabalhadores, que são apropriados pelo Estado sob a forma de impostos e taxas” (2009, p. 26).

Para designar a obra do neoliberalismo é preciso intuir que quando os parlamentares aprovaram a Emenda Constitucional 95, com efeito, o que estava em questão era estabelecer um teto de gastos sociais, e não dos gastos em si, visto que a lei aprovada termina por se constituir na contrapartida necessária para o sucesso do pagamento da dívida pública, que, em grandes linhas, está sob a regência do capital financeiro. Nesse mesmo sentido, quando menos de cinco anos depois, o parlamento delibera pela autonomia do Banco Central, uma vez mais um vasto espaço é oferecido ao capital financeiro, de feito, o grande beneficiado.

Fizemos tudo isso para retomar o tema do fundo público. A política social no capitalismo e a conservação de uma estrutura profissional e necessária de funcionários públicos dependem do uso que o Estado faz desses impostos e taxas. Ao coagir o Estado em relação ao uso desse fundo e limitar os investimentos sociais, a lei do teto de gastos avança contra o modelo de política e de estrutura agora delineados. A lei de responsabilidade fiscal, ainda no governo FHC, já havia determinado severas restrições ao gasto público, mas o tiro de misericórdia coube ao governo de Michel Temer. Em essência, na escala do Estado-Nação, essa política não é o aniquilamento do fundo público, mas mais fundo público para poucos. Provavelmente, o coroamento desse processo pode vir a ocorrer no próximo período, em virtude de que, nesse instante, o parlamento começa a examinar a proposta de “reforma administrativa”, que prevê uma agressiva investida contra as garantias fundamentais do funcionalismo público, inclusive no que diz respeito ao estatuto da estabilidade.

Nesse cenário, evidentemente, obstáculos sociais se levantam e, contra o pano de fundo destes estorvos, os movimentos sociais intentam soluções, que para parte deles, implica repropor o modelo que ruiu com os acontecimentos de 2016, numa tentativa de reproduzir-vivenciar o passado. Esse é um tema controverso, ainda que os atores partam de uma compreensão correta, qual seja, a de que o alicerce das mudanças retrógradas que, desde então, se verificaram no figurino sociopolítico e econômico, seguramente, nasceu no período que precedeu e se seguiu aos episódios de perto de cinco anos passados.

Nesse ponto, portanto, metade de uma década já se passou e as consequências das mudanças para a ordem política do Brasil ainda são objeto de disputas de análises. Independentemente disso, as alterações no modelo não alcançaram os resultados anunciados pelos patronos da austeridade fiscal. Não por acidente, a recessão já prati-

camente se iniciara no Brasil antes da pandemia. A queda do PIB em 2019, em comparação com 2017 e 2018, era um sinal de que a situação econômica em lugar de se recuperar, diferentemente do que se supunha, testemunhava o seu temerário viés de baixa.

Pode-se afirmar, portanto, que o grande impulso econômico prometido se resume a mais desregulamentação, queda do poder aquisitivo da massa popular, empobrecimento da força de trabalho regular, piora dos indicadores sociais, pauperização e maior dependência de fatores exógenos. No plano político, a escalada do extremismo de direita findou no enclausuramento do poder central por um grupo que enaltece formas de poder autocráticas, enaltece a tortura e flerta com um software que certas correntes sociológicas inserem na categoria pouco convincente de “populismo de direita”.

Isso expresso, não custa rememorar que diversas pesquisas têm posto em evidência que, nos países em que as frações mais extremas do radicalismo de direita chegam ao governo, a desdemocratização se acelera, conforme se observou nos EUA, com Trump,<sup>6</sup> e ainda em nações tão distantes como distintas umas das outras, a exemplo de Brasil, Hungria e Índia.

É evidente que, para um observador da atualidade, a pior maneira, talvez, de analisar a quadra histórica em curso, é desprezar os sinais de mudanças que ela sugere. Acenos às bandeiras neofascistas e supremacistas, certamente, são um dos traços que caracterizam frações políticas do campo da direita intransigente. Esse fato merece uma atenção redobrada, uma vez que essas vertentes, comumente, ligam a sua passada ao mau tempo das formas mais agudas da desdemocratização, entendendo essa, sobretudo, consoante já indicado, na esteira da destruição dos elementos de “democracia social” dentro da democracia representativa, e, do mesmo modo, a refutação dos canais próprios e definidores da democracia política.

O fato é que as políticas ultraneoliberais se mostraram coetâneas da ultradireita, que chega ao poder sob a influência de uma quadra histórica na qual as ideias de Mises, Hayek e Friedman recebem endosso de uma militância beligerante nas redes sociais, desvelando que o caminho da servidão não exclui a mescla de convicções neoliberais e ideologias afeitas aos desideratos desdemocratizantes.

Decorrem desse encontro, a insistência dos ideólogos ultraneoliberais na desqualificação até de tímidos programas focalizados e compensatórios que, segundo esses ideólogos, só merecem sobreviver se estiverem subordinados à lei suprema do teto de gastos. Daí a ideia de uma segunda chance ao governo Bolsonaro, que merece ser conservado à medida que interaja com o universo das propostas liberalizantes. As críticas

<sup>6</sup> A esse respeito, destacamos o trabalho de Castells (2018), *Ruptura – a crise da democracia liberal*.

ao programa de costumes são pontuais, ao passo que o gesto solidário ao programa econômico de Bolsonaro-Guedes é recorrente e cheio de eloquência.

Nesse horizonte nublado, em que cresce o número de trabalhadoras e trabalhadores por conta própria e a precarização continua o seu trajeto lúgubre, ainda há dúvidas se estamos no início ou no meio de uma longa e penosa corrida de obstáculos. A questão de fundo é que a miséria restaurada deixa pouco tempo a uma reflexão mais longa. O que talvez falte, atualmente, é a articulação de movimentos sociais que, em tempos tão difíceis, operam, amiúde, nos limites de suas fronteiras pouco porosas. Ainda que não seja pauta deste artigo, as dificuldades e possibilidades das forças populares não constituem um tema de menor relevância quando se trata do neoliberalismo, pois a grandeza desse é determinada, também, pela dimensão e magnitude dos movimentos que sejam capazes de produzir aquelas forças.

Recentemente, os profissionais do magistério exteriorizaram a sua capacidade de arregimentação, não apenas física, mas, igualmente, intelectual, e venceram a batalha ideológica em relação ao FUNDEB (fundo estatal que é de grande importância na preservação do poder aquisitivo do professorado e da qualidade do ensino ofertado). Mais do que isso: a categoria conquistou uma vitória política no parlamento, que votou, não em conformidade com o governo de Jair Bolsonaro, mas segundo a força demonstrada por professoras e professores. O movimento do magistério é um bom parâmetro no sentido de indicar o potencial dos movimentos sociais e a contradição de ferro existente entre o programa preconizado por esses e o receituário neoliberal.

Enquanto os conflitos sociais não adquirem a magnitude necessária para fazer frente à avalanche neoliberal, a renda se concentra, ainda mais, na faixa do 1% dos mais ricos e, pouco a pouco, se dissipa quando o olhar se volta aos 50% mais pobres, cuja participação na renda nacional é deploravelmente diminuída, segundo demonstram as sondagens e averiguações mais recentes.<sup>7</sup>

Examinadas as particularidades históricas da época, à luz da análise da catástrofe social produzida pelo ultraneoliberalismo, dificilmente haveria de se discordar da afirmação cabal e segura de Yamamoto:

Nessa perspectiva, a questão social é mais do que as expressões de pobreza, miséria e “exclusão”. O predomínio do capital fetiche conduz à banalização da vida humana, à descartabilidade e indiferença perante o outro, o que se encontra na raiz das novas configurações da questão social na era das finanças (2009, p.29).

7 A insuspeita organização não governamental Oxfam informa que a parcela de 1% dos mais ricos do mundo detém mais do dobro da riqueza possuída por 6,9 bilhões de pessoas, algo como 20% da riqueza mundial. No caso do Brasil, o primeiro em desigualdade social, essa concentração alcança o patamar de 28%. O Chile, país parteiro do neoliberalismo, é o terceiro mais desigual do planeta. Nas contas do IBGE, na passagem do governo Temer para o de Bolsonaro, a renda dos 1% mais ricos é 33,7 vezes a dos 50% mais pobres. Em 2016, a razão era de 30,5 vezes, o que evidencia o agravamento das desigualdades sociais a datar do instante em que a direita clássica se apodera das rédeas do Estado e aplica, de maneira mais drástica, o seu programa econômico (Globo.com, 19 de jan. de 2021).

### 3 METODOLOGIA

Antes de entrar nos resultados e conclusões da pesquisa que oportunizou este artigo, cremos que é inevitável um aparte relativamente demorado que, de modo genérico, ofereça uma panorâmica dos métodos que nos conduziram até aqui.

Este estudo é o resultado de uma série de palestras proferidas ao longo da crise pandêmica da Covid-19. Ao se tratar de uma temática atual, a realização das atividades exigiu o estudo de materiais da imprensa, naquilo que eles traziam de *update* no terreno das discussões das políticas econômicas antissociais inspiradas no neoliberalismo. Nesse sentido, esses objetos constituíram fontes primárias indispensáveis ao trabalho de restauração das ideias-chave que orientam o pensamento neoliberal.

Pode parecer, à primeira vista, que a virtude desse material é de ordem puramente técnica, mas não o é. Com efeito, ele se insere em uma sistema de pesquisa que busca responder às questões introduzidas pelo tempo presente, apresentando, ao fim e ao cabo, uma faculdade de compreensão do imediato e do histórico, em última análise, alicerçada em uma crítica qualificada dos próprios documentos-base.

Ao lado disso, fomos em busca de novos testemunhos que, *grosso modo*, se deixavam sugerir nos apetrechos e objetos oferecidos pelas redes sociais, e deles retiramos o que, muitas vezes, o erro e as lacunas, na aparência, mais escondem do que revelam. Desse modo, o valor relativo do documento de que fala Domoulin (1993), é a marca d'água deste texto.

A outra opção teórico-metodológica que o distingue é a dileção pelo debate com a literatura que, nos últimos anos, moveu o tabuleiro de xadrez das contendidas em torno de questões que, em última hipótese, dão significado à investigação a que, desde o início, nos propomos, notadamente no que se refere ao neoliberalismo, à desproteção social e ao extremismo de direita.

Esses pontos constituíram pautas específicas das palestras que proferimos nos últimos meses e os esforços de compreensão teórica dos fenômenos históricos em exame, identificados em autores como Anderson (2002), Antunes (2000), Boron (2003) e Iamamoto (2009), revelaram-se necessários ao bom encaminhamento das discussões, dando-lhes um embasamento e uma consistência que, no fim das contas, aguçaram o desejo de sistematizar por escrito toda a discussão, fato que ensejou a ideia de escrever um artigo que desse conta do estado atual das controvérsias à volta do neoliberalismo.

A tarefa de construir uma história crítica do neoliberalismo é o fundamento que nos conduziu às palestras, que, por seu turno, reclamaram menos os documentos

primários do que propriamente uma revisão da bibliografia crítica que, nas últimas décadas, foi engendrada por diversos autores, dentro e fora do Brasil. Desse diálogo proveio a base metodológica deste estudo, que partindo da realidade brasileira, vasculha e esmiuça as relações entre as políticas neoliberais, a destruição dos direitos sociais e a emergência de uma direita intransigente.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos que empreendemos dos materiais e trabalhos que, que última instância, estabeleciam paredes-meias com o tema do neoliberalismo, evidenciaram que as políticas e práticas inseridas no que, comumente, tem sido chamada de doutrina neoliberal produzem não somente uma acumulação de riqueza em um polo da sociedade, mas forja um processo brutal de pauperização entre as amplas massas da classe trabalhadora.

O discurso do ultraneoliberalismo, fincado no rigor fiscal, ao ser rigorosamente escrutinado, demonstra o caráter antissocial das bases que sustentam esse pensamento, que cogita o lugar da riqueza econômica como antagônico à existência de um mercado de trabalho regularizado e direitos sociais devidamente normatizados.

Anderson (2002) e Boron (2003) certificaram que o ultraneoliberalismo não é incompatível com os processos de esgotamento e prostração da democracia representativa, e, muito menos, com a formação, no escopo de uma direita intransigente e de uma nítida depreciação das liberdades políticas, de uma vertente autoritária que flerta com o ideário neofascista.

O lúgubre concerto entre neoliberalismo e debilidade da democracia representativa, notadamente no Brasil, a partir de 2016, tem produzido um quadro de iniquidade social, permeado por um processo de perdas de conquistas históricas por parte da classe trabalhadora, complementado pelo avanço da informalidade e da precarização das condições gerais de trabalho.

Depois de hibernar por um ¼ de século, depois da Segunda Guerra Mundial, as ideias de Mises e Hayek voltaram a ganhar relevo na década de 1970, e a ofensiva contra os sistemas de proteção social ganharam força sob a regência de governos pouco afeitos aos métodos democráticos, a começar do ditador Augusto Pinochet, no Chile, e, posteriormente, alcançando a governança de países de economia capitalista avançada e democracias estáveis, a exemplo da Inglaterra, com M. Thatcher, e Estados Unidos, durante o governo de Ronald Reagan.

Hoje, o neoliberalismo, com fluxos e refluxos, a depender do país e da região do planeta, domina o plano político e ideológico em países como o Brasil, no qual os

limites ao antissocial e à desdemocratização da vida sofreram sérios reveses, nomeadamente nos últimos cinco anos.

Com o advento da pandemia da Covid-19, uma vez mais, a discussão acerca desses limites voltaram a compor a agenda política e intelectual. Em meio a uma explosiva combinação de crises – econômica, social, sanitária e política –, o Brasil começa a discutir qual o seu futuro, perpassado pela presença de um governo de extrema-direita e estrangulado pelas políticas fiscalistas de inspiração neoliberal.

Nesse sentido, este trabalho é uma intervenção pública nesse quadro de perplexidade e de busca de saídas ante a vasta dimensão das crises em curso. Toda a lógica que o ordena aponta para a necessidade de se superar o legado das políticas ultraneoliberais e o seu recital macabro. Se a crítica é a antessala da mudança, este artigo traz como seu principal resultado a dessacralização do neoliberalismo, apontando para indispensabilidade de substituí-lo como política econômica de curto e longo prazo, repensando a questão social na era das finanças, conforme delineou Iamamoto (2009). Do contrário, o recital macabro seguirá pedindo passagem, com mais “reformas” e desproteção social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo o enfoque teórico não esmaece a focalização de matriz empirista, pois, todo o tempo, buscamos construir ligações entre eles. Cremos, inclusive, que o estudo de novos arquivos econômicos, que está em curso, pode enriquecer de elementos empíricos e documentais as pistas, alusões pontuais e análises críticas de textos como este.

Estamos persuadidos, aliás, de que já é possível constatar que o neoliberalismo é a novidade interminável de meio século de experiências malsucedidas. Cada novo erro, cada novo desastre, estranhamente, equivale a um motivo para que se dê a ele uma nova chance. É assim que têm se comportado os seus áulicos sob o alicerce de cada novo fracasso e de cada nova catástrofe. Em uma apoteose teórica, esgrimem por mais e não menos “reformas” de corte neoliberal.

Em *A bolsa e a vida*, Le Goff (1989, p.90) escreveu que “A esperança de escapar ao Inferno, graças ao Purgatório, permite ao usurário fazer avançar a economia e a sociedade do século XIII em direção ao capitalismo”. Hoje, inversamente, a esperança de enriquecer mais à custa da retirada de direitos e à restauração da miséria de milhões de homens e mulheres, permite ao neoliberal fazer recuar a economia e a sociedade do século XXI em direção à barbárie social.

O designado êxito do neoliberalismo, em parte, se deve ao fracionamento dos diversos agrupamentos que sofrem esse processo de perda de direitos, de desumanização e de restabelecimento das condições mais severas de miséria social. A chave para a compreensão da importância da unificação dos que sofrem as agruras do neoliberalismo repousa embaixo de um tapete à espera de dias melhores que, decerto, não virão sem que se remova o tapete e retire a chave de sua posição de conforto. Esse aprendizado histórico está em curso, e o que pode vir depois não pode ser antevisto, salvo como um prognóstico.

Todas as potencialidades das lutas que se avivam em países muito distintos entre si, dentre eles, EUA, Chile, Bolívia, Argentina, Peru, Polônia e França, em que os movimentos e coletivos organizados avançam na objeção ao neoliberalismo e às opressões no terreno dos costumes, bem como à direita intransigente e a sua política de desdemocratização, sinalizam que as cartas estão na mesa, o jogo está sendo jogado e a deliberação do futuro, em última hipótese, repousa na tão desmentida e recusada luta de classes.

## REFERÊNCIAS

1% MAIS RICOS DO MUNDO DETÊM MAIS DO DOBRO DE 6,9 BILHÕES DE PESSOAS, APONTA ONG, **Globo.com**, São Paulo, 19 de jan. 2021, disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/19/1percent-mais-ricos-do-mundo-detem-mais-do-dobro-de-69-bilhoes-de-pessoas-aponta-ong.ghtml>. Acesso em 08/04/2021.

ANDERSON, Perry. **Afinidades seletivas**, São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho, São Paulo: Boitempo, 2000.

BORON, Atilio. O neoconservadorismo norte-americano e as tradições políticas do liberalismo e do socialismo, in: **Filosofia política do marxismo**, São Paulo: Cortez, 2003.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura** – a crise da democracia liberal, Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**, São Paulo: Boitempo, 2012.

CHILE TEM A TERCEIRA MAIOR CONCENTRAÇÃO DE RENDA NO 1% MAIS RICO, São Paulo, 28 de out. 2019, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/chile-tem-a-terceira-maior-concentracao-de-renda-no-1-mais-rico/>. Acesso em 08/04/2021.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil, in: **Política social no capitalismo** – tendências contemporâneas (orgs.: Ivanete Boschetti et.al), São Paulo: Cortez, 2009.

LE GOFF, Jacques. **A bolsa e a vida**, São Paulo: Brasiliense, 1989.

MAGALHÃES, Daniele. Amáveis, in: **Cult** – antologia poética, n. 1, São Paulo: Editora Bragantini, 2019.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política** – uma introdução crítica, 8.ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Marcos Cordeiro. A nova ordem mundial e o Consenso de Washington: a introdução das políticas neoliberais na América Latina, in: **Formação econômica da América Latina** (orgs.: marina Gusmão de Mendonça; Marcos Cordeiro Pires), São Paulo: LCTE Editora, 2012.

UMA ESCOLHA MUITO DIFÍCIL. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 08 de out. de 2018, disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,uma-escolha-muito-dificil,70002538118>. Acesso em: 13 de abr. de 2021.

VEJA. Edição 2724, ano 54, n.5, São Paulo: Editora Abril, 10 de fev. de 2021.

## CAPÍTULO 17

---

### **A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LIBRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NA ESCOLA ESTADUAL MAJOR ALCIDES NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA- RORAIMA**

*THE PERFORMANCE OF THE PROFESSIONAL  
INTERPRETER OF LIBRAS IN THE LEARNING  
PROCESS OF THE DEAF STUDENT AT THE  
MAJOR ALCIDES STATE SCHOOL IN THE  
MUNICIPALITY OF BOA VISTA- RORAIMA*

*Edson Maia<sup>1</sup>  
Adalberto Siqueira Divino<sup>2</sup>  
Tarcilane Jardim da Silva<sup>3</sup>  
Angela Márcia Costa Pereira<sup>4</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.17

1 Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima – SEED/RR. E-mail: uranois@gmail.com  
2 Escola Estadual Presidente Castelo Branco – Caracarái/RR. E-mail: siqueiramat@hotmail.com  
3 Escola Estadual Presidente Castelo Branco – Caracarái/RR. E-mail: tarcy\_jardim@hotmail.com  
4 Conselho Estadual de Educação de Roraima – CEE/RR. E-mail: marcia.2d@hotmail.com

## RESUMO

O presente estudo aborda sobre a atuação do profissional intérprete de Libras no processo de aprendizagem do aluno surdo na escola estadual Major Alcides no município de Boa Vista – Roraima. Trata-se de uma pesquisa realizada numa escola de ensino médio da rede estadual de ensino, na busca de conhecer de perto o trabalho do intérprete na sala de aula analisando os resultados alcançados pelo aluno deficiente auditivo. A metodologia aplicada foi a pesquisa qualitativa, com a utilização de entrevistas semiestruturadas e observações em lócus. Com base nessas considerações, o presente estudo tem como foco discutir sobre questões que perpassam a profissão do Intérprete de Língua de Sinais, focando especificamente no âmbito educacional e o processo de aprendizagem do aluno Surdo. Os objetivos almejados para a realização deste trabalho são identificar as dificuldades enfrentadas pelos Intérpretes da Língua de Sinais e suas possibilidades de trabalho; analisar a interação do professor regente/intérprete; além de descrever como se dá a formação dos mesmos. A análise das experiências vivenciadas, fundamentadas em estudos sobre o tema, possibilitou concluir que os Intérpretes educacionais ainda são pouco reconhecidos, até mesmo no próprio ambiente de trabalho, visto que há alguns fatores que dificultam a atuação deste profissional, como a falta de acesso aos conteúdos curriculares das disciplinas antecipadamente, a pouca formação inicial e continuada e até mesmo a relação Intérprete/professor. Assim, faz-se necessário repensar as políticas públicas e a própria ação dos profissionais das escolas frente à atuação dos Intérpretes da Língua de sinais, pois, estes são essenciais para a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

**Palavras-chaves:** Tradutor. Intérprete. Aluno Surdo. Processo de Aprendizagem.

## ABSTRACT

This study addresses the role of the professional interpreter of Libras in the learning process of the deaf student at the state school Major Alcides in the municipality of Boa Vista - Roraima. This is a research carried out in a high school in the state education network, in an attempt to get to know the interpreter's work in the classroom up close, analyzing the results achieved by the hearing impaired student. The applied methodology was qualitative research, with the use of semi-structured interviews and observations in locus. Based on these considerations, the present study focuses on discussing issues that pervade the profession of the Sign Language Interpreter, focusing specifically on the educational scope and the learning process of the Deaf student. The objectives aimed at carrying out this work are to identify the difficulties faced by Sign Language Interpreters and their job possibilities; analyze the conducting teacher / in-

terpreter interaction; in addition to describing how they are formed. The analysis of the experiences, based on studies on the theme, made it possible to conclude that the educational Interpreters are still little recognized, even in the work environment, since there are some factors that hinder the performance of this professional, such as the lack of access to the professionals. curricular contents of the subjects in advance, little initial and continuing training and even the Interpreter / teacher relationship. Thus, it is necessary to rethink public policies and the very action of school professionals in the face of the performance of sign language interpreters, as these are essential for the quality of teaching and learning of deaf students.

**Keywords:** Translator. Interpreter. Deaf Student. Learning Process.

## 1 INTRODUÇÃO

A necessidade em conhecer o processo de interlocução espontânea entre o intérprete de LIBRAS e o aluno surdo, e os diálogos propostos para o aprofundamento dos conteúdos curriculares ao interagirem pela Língua de Sinais (LIBRAS) no contexto escolar; visando contribuir na criação de contextos mais significativos para a aprendizagem dos alunos surdos inseridos no ensino regular.

Para compreender a educação dos surdos tem-se início com um breve relato histórico e educacional do Surdo nas principais sociedades da época. A busca pelo reconhecimento e pela legitimidade da comunidade surda passou de atos individualizados a direitos conquistados em leis. O atual momento em que vivemos deu ao surdo/deficiente auditivo o reconhecimento enquanto uma comunidade com atenção especial. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se tornou um marco para o processo educacional, assim como a oficialização profissional do tradutor intérprete de Libras.

A escola como um espaço educativo teve como função a preservação e a transmissão cultural e, para isso, foi essencial que se tornasse um espaço acessível para todas as pessoas, independentemente de suas potencialidades ou deficiências. Ao se abordar a educação da pessoa surda, é essencial que se conheça como ela vem acontecendo atualmente, quais as ferramentas e adaptações utilizadas e, especialmente, os personagens que integram esse cenário.

Assim, torna-se cada vez mais importante compreender o papel do intérprete de LIBRAS, pois seu trabalho está relacionado com a interação comunicativa social e cultural para a inserção das pessoas com surdez na sociedade. Sabe-se que o reconhecimento da Libras como sistema linguístico é muito recente e o papel do intérprete ainda precisa ser compreendido nesse contexto.

É sabido que a interação entre professor e aluno contribui para uma participação mais ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. A adequada formação desse profissional, que é uma das peças fundamentais para o bom êxito da educação de surdo em nosso estado. Percebemos também a discrepância entre a formação desse profissional e sua atuação no âmbito educacional, já que muitos tradutores/intérpretes não apresentam uma formação específica, como também uma competência linguística na primeira língua que, por conseguinte, pode implicar falhas e omissões de sinais no processo de interpretação no contexto da sala de aula.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A Língua Brasileira de Sinais - Libras

Ao contrário do que muitos imaginam a Libras não é uma língua recente. Segundo Honora e Frizanco (2009), na idade média encontravam-se os primeiros fatos que apontaram a utilização de sinais como forma de comunicação. O relato menciona que, naquela época, a Igreja Católica tinha participação ativa no modo de vida social. Os surdos não podiam se confessar nem participar dos sacramentos, pois não tinham uma língua que os fizessem ser entendidos, logo suas almas eram consideradas mortais.

No Brasil, na década de noventa, diversos pesquisadores desenvolveram vários estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais, a influência desta pesquisa associada à contribuição dos estudos da pesquisadora Alice Freire, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que após reivindicação dos alunos, professores e direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES desenvolveu, com a contribuição dos professores, uma proposta de ensino de Língua portuguesa como uma segunda língua para os alunos surdos.

A Lei nº 10.436/2002 institui a Libras no Brasil, como língua materna da comunidade surda, sendo regulamentada no ano de 2005, pelo Decreto nº 5.626. Com a regulamentação do Decreto Lei, que reconhece a legalidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como forma de expressão e comunicação da comunidade surda brasileira, desta forma, a comunidade surda passa a ter direito a uma língua materna oficial para os surdos, sendo no Brasil a segunda língua oficial.

Na Língua de Sinais, as unidades analisadas para compreensão dos sinais, são consideradas como unidades mínimas que permitem a interação e compreensão do significado. Os sinais formam-se a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo ser feito em uma parte do corpo ou em um espaço neutro. A articulação das mãos e a direção são outras unidades mínimas na formação do sinal.

Segundo Quadros (2004), a construção de uma palavra em língua de sinais, consideram-se os parâmetros espaciais e faciais. Essa estrutura apresentada é complexa e mostra que a Língua de sinais possui características próprias. No caso de LIBRAS, o contato acontece nas comunidades surdas, aonde a cultura surda vai formando seus hábitos e costumes, neste caso, é importante o contato entre as pessoas surdas, para formar uma interação favorável a aquisição e desenvolvimento de uma identidade linguística.

## 2.2. A Libras Como Metodologia no Ensino de Alunos Surdos

A forma de conduzir ou selecionar os interesses para o aprendizado depende muito da visão que se tem das relações com o mundo. Assim como as relações construídas entre as pessoas com deficiência e as que não possuem algum tipo de deficiência é fato questionável, pois infelizmente vivenciam comportamentos, atitudes e valores que insistem em diferenciá-los. Independentes do âmbito de discussão estão inseridos em um meio social que marca o indivíduo em suas diferenças e dessas surgem preconceitos que muitas vezes engessam as mudanças e negam os valores que lhes são devidos.

No espaço escolar o preconceito linguístico pode ocorrer entre os profissionais de educação, ao se tratar da Língua Brasileira de Sinais, por não terem o conhecimento da língua e não conseguirem estabelecer um diálogo com o aluno. De acordo com Frias (2010) a inclusão dos alunos Surdos na escola regular devem contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades do aluno Surdo; requer também elaboração de trabalhos que promovam à interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos.

O profissional Tradutor intérprete de LIBRAS (TILS) é fundamental para a comunicação. Esse profissional surgiu com a necessidade da comunidade surda de possuir um mediador no processo de comunicação com os ouvintes. Sabe-se que informalmente membros da família faziam essa função, por não conhecerem a Língua de Sinais, construíam uma comunicação usual própria, diferente da Língua de Sinais, com assuntos relacionados apenas as necessidades básicas e momentâneas da criança Surda (CASTRO, 1999).

O intérprete, dentro da sala de aula atua como canal comunicativo entre o aluno surdo e o professor ouvinte. Em sala de aula, o intérprete precisa ter a consciência de que ele não assume o papel do professor regente e em situações relacionadas com o ensino-aprendizagem do aluno Surdo, precisa remeter-se ao professor, cumprindo com excelência a mediação comunicativa em sala de aula (QUADROS, 2004, p. 31).

Muitas vezes, o trabalho exercido pelo intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os próprios alunos Surdos acabam direcionando questões ao intérprete sobre conteúdos escolares, resultando em diálogos e discussões em relação aos assuntos abordados em sala com o intérprete e não com o professor.

Dessa forma, hoje sabemos que a comunicação oralizada não é a única, que existem outros meios, e que não basta apenas que o surdo saiba Língua de Sinais e língua portuguesa, é preciso que essa aprendizagem seja coletiva, todos devem aprender língua de sinais, seja ouvinte ou surdo. Não basta apenas que as leis sejam sancionadas, é necessário que saiba o primeiro passo para essa longa caminhada, ou seja, não adiantará cobrar que a língua de sinais seja obrigatória se o espaço educacional não poder oferecer essa aprendizagem.

### **2.3. Pluralidade Cultural do Aluno Surdo**

Ao incluir estratégias de identidade de grupo composta por pessoas que se veem ligadas por uma cultura, uma língua e uma narrativas comuns, amplia-se o conceito de nacionalidade. É nesse ponto – o da linguagem comum – que a surdez e o discurso da incapacitação se encontram com o movimento nacionalista. Silva (1997, p. 10) diz que no caso das pessoas surdas, a língua é uma importante característica definitiva. Diferente da cegueira ou da incapacitação que estão ligadas ao movimento, por exemplo, a surdez é invisível. Ela só se torna visível quando a pessoa surda se envolve em alguma ação comunicativa. O grupo de pessoas surdas define-se como “uma população cuja capacidade distintiva consiste no uso necessário de um sistema linguístico que não exige comunicação auditiva/oral”.

Salles (2005) afirma que a surdez ainda é vista, pela maioria dos ouvintes, como uma condição desfavorável a adaptação da pessoa surda à vida social, por ter um órgão funcional a menos. Assim, a cultura surda é o conjunto de produções culturais, materiais ou objetos, de um determinado grupo social, bem como tudo que se vê e sente quando se está em contato com a cultura de uma comunidade.

O sujeito surdo percebe o mundo a sua volta através da visão. Os movimentos, coisas e objetos são observados pelos surdos e a partir daí sintetizam as conclusões referente às situações vivenciadas. A interação entre os sujeitos surdos é fundamental para ter acesso às informações e conhecimentos, também para construir sua identidade. Logo, é importante considerar que na aquisição da linguagem pela pessoa surda, se desenvolverá com eficiência quando tiver contato mais cedo com a língua de sinais (SALLES, 2005, p. 07).

A cultura dos surdos é diferente da cultura dos ouvintes. Percebe-se que essa cultura surda possui normas, valores, tecnologia e linguagem diferentes da dos ouvintes, porém há aspectos comuns entre os costumes dos surdos e ouvinte. Por esse motivo tem muitos aspectos comuns entre a cultura surda e a ouvinte, mas se diferenciam nos seus aspectos principais, como a história de vida e pensamento, além da língua do surdo, que é completamente diferente da usada pelos ouvintes (COSTA, 2009, p. 32).

Portanto, há existência de recursos e aplicativos tecnológicos, não substitui a presença e o trabalho executado pelo profissional intérprete, que muitas das vezes está presente de forma participativa nos eventos e atividades promovidas pela comunidade surda e principalmente na vida escolar do aluno.

#### **2.4. O Processo de Inclusão do Aluno Surdo na Escola Regular**

Vive-se em uma sociedade democrática que tem por definição a pluralidade, o convívio e a interlocução na diversidade. Nesse sentido, a educação é posta como um direito de todos, pois propaga-se a ideia de que há oportunidade para todos. Nesse cenário, as pessoas com deficiência esforçam-se para serem aceitas, e a sociedade também empreende esforços para acolhê-las, esforço este que, em si, não expressa qualquer incapacidade das pessoas com deficiência. Ao contrário, percebe-se que o mundo em que se vive é incapacitante, devendo-se, portanto, disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implantação em todos os estados e municípios brasileiros.

A educação inclusiva é um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa e solidária, sabendo-se, no entanto, que a inclusão não acontece num passe de mágica. É uma conquista que exige muito estudo, trabalho e dedicação de todos os envolvidos no processo: aluno surdo e ouvinte, família, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e demais elementos da escola.

A legislação do Brasil prevê a inclusão do educando com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Essa inclusão, no entanto, deve ser um processo individual, fazendo-se necessário estabelecer, para cada caso, o momento oportuno para que o educando comece a frequentar a classe comum com possibilidade de êxito e progresso.

Esse direito dos surdos se comunicarem em sua língua natural foi regulamentada pelo decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 concedendo a criança surda o direito de ter uma educação baseada em uma proposta bilíngue, na qual deve haver a valorização e o reconhecimento da língua a, qual o surdo tenha domínio.

Com base nos dispositivos da Legislação Brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução n. 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O parágrafo 2º do artigo 12 dessa resolução diz:

Devem ser assegurados no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciada dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado a língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (CNE, n.2/2001, Art.12, § 2º).

Atualmente, a Linguística da Língua de Sinais, é uma disciplina em expansão no mundo todo e suas pesquisas demonstram a importância dessa forma de comunicação na construção do sujeito surdo. Nesse contexto, muitas vezes o professor propõe ordens ou resoluções de problemas que não são compreendidas pelo surdo, que ignora ou não atinge os objetivos propostos pela tarefa, simplesmente por não entender o conteúdo da mensagem veiculada.

No que se refere ao desenvolvimento da criança com problemas auditivos, Fernandes (2000, p. 49) explica que “desenvolver-se cognitivamente não depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas dominar uma língua garante os melhores recursos para as cadeias neurais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos”. No tocante às formas de comunicação, várias pesquisas comprovaram que crianças surdas procuram criar e desenvolver alguma forma de linguagem, mesmo não sendo expostas à língua de sinais. Essas crianças desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual com semelhança com outros sistemas desenvolvidos por outros surdos que nunca tiveram contato entre si e com as línguas de sinais já conhecidas.

## 2.5 A Atuação do Intérprete de Libras na Educação

A história da existência de intérprete atuando na educação de surdo para intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes, é tão antiga quanto à existência das pessoas surdas. Essa intermediação sempre ocorreu através de familiares, amigos, instituições religiosas ou pessoas que conviviam normalmente com o sujeito surdo. No Brasil, Denise Coutinho foi a primeira pessoa a interpretar publicamente LIBRAS, no final da década 80, época que não havia incentivos e consideravam como um retrocesso à imagem dos surdos e dos intérpretes (LEITE, 2009).

A educação de surdos deve ser diferenciada, por se tratar de uma modalidade de ensino que demanda especificidade linguística, cultural, pedagógica, dentre outras, porém sabemos que a realidade da educação de surdos está inserida nas escolas de

ensino regular e por tais motivos se ver a importância do profissional intérprete de LIBRAS nas salas de ensino regular.

No entanto, o Ministério da Educação tem uma política que consiste na contratação de intérprete para atuar em sala de aula, em cumprimento ao Decreto 5.626/2005. O aluno surdo é incluso em salas regulares e o intérprete atua como intermediador da comunicação. Porém, a alguns estudos, como de Leite (2009) apontam que a participação do intérprete em sala de aula não atende todas as necessidades de aprendizagem dos alunos surdos e muitas vezes a figura do intérprete é substituída pelo cuidador.

A surdez, na concepção clínico-terapêutica, consiste no entendimento da surdez como limitação, com seus fundamentos no olhar biológico e na necessidade de normalização. Para Gesser (2009, p. 78), a surdez não é um problema para o surdo, mas para a sociedade que tenta o tempo todo buscar a normalidade, buscar recursos cirúrgicos para tornar o surdo “normal” e se enquadrando assim no grupo majoritário da sociedade.

No entanto, a concepção socioantropológica consiste no entendimento da surdez como uma experiência visual e cultural. Sua construção cognitiva é concretizada por meio da língua de sinais; no acesso a uma educação bilíngue, tendo como segunda língua a língua portuguesa e, em geral é uma concepção que se valoriza não apenas do que as pessoas pensam dos surdos, mas do que eles mesmos pensam sobre si.

Dessa forma, percebe-se que o papel do intérprete tem valor inestimável ao se tratar da comunicação entre surdos e ouvintes na sociedade. O intérprete é o profissional que interpreta de uma língua fonte para outra língua. Já o tradutor é considerado a pessoa que traduz um texto escrito de uma língua para outra (QUADROS, 2004). O intérprete, diferente do tradutor que tem à sua mão o texto para possíveis consultas, tem apenas o texto que está sendo transmitido naquele momento, e o seu trabalho é feito sem nenhuma consulta, por isso, se faz necessário ao intérprete conhecer a fundo tanto a língua fonte quanto a língua alvo.

Portanto, o papel do intérprete vai muito além de interpretar uma língua para outra, sua função é maior que ser apenas a ponte para uma boa comunicação. Ele está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação (QUADROS, 2004).

### 3 METODOLOGIA

Para realizar esse trabalho, o método empregado foi de cunho qualitativo. Duarte (2002) ressalta que, ao utilizar a metodologia de base qualitativa, dificilmente o nú-

mero de sujeitos que irá compor a pesquisa poderá ser determinado a priori, pois isso dependerá da qualidade das informações adquiridas em cada momento da pesquisa.

O campo de pesquisa limitou-se à realidade de uma determinada escola pública de Boa Vista onde possui um aluno surdo e um professor assistente na função de intérprete de Libras, numa turma de 3º ano do Ensino médio. O acompanhamento e observação das aulas foi o principal meio para acompanhar a realidade do dia-a-dia do intérprete e do aluno surdo. Por meio das observações foi possível identificar se a inclusão de fato acontecia, como o intérprete realizava a função que lhe compete e também procurou constatar se a prática caminha com os estudos teóricos referentes à educação e inclusão dos surdos.

Como método usado foi a pesquisa qualitativa, os instrumentos utilizados na pesquisa foram: o questionário respondido pela intérprete, entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula.

Os procedimentos aplicados preocuparam em descrever, explicar, interpretar e compreender os significados que um grupo específico (neste caso, as pessoas com deficiência auditiva) atribuindo às suas ações e vivências diárias.

Segundo Alvarenga (2012, p. 51) a investigação qualitativa geralmente se dá em ambiente natural, onde se encontram os indivíduos envolvidos no estudo, a fim de obter um conhecimento profundo do fenômeno estudado. Assim, foram feitas entrevistas com alunos, professores, tradutor/intérprete e observações em sala de aula e análise documental, sendo que, o roteiro da entrevista foi realizado com perguntas semiestruturadas, em que se combinaram questões fechadas e abertas, sendo que estas últimas possibilitaram ao informante discorrer de forma mais livre sobre o tema da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre pelos participantes garantindo a segurança e integridade das pessoas envolvidas na pesquisa. O presente estudo foi desenvolvido na Escola Estadual Major Alcides Rodrigues na cidade de Boa Vista/Roraima, a turma a qual foi aplicado o instrumento da pesquisa foi o 3º Ano, do ensino médio, turma 301, turno vespertino. A escolha da escola se deu por atender aluno surdo e ter tradutor/intérprete, visto que as demais escolas do estado não dispunham de alunos surdos na rede regular de ensino acompanhado por tradutor, a maioria são acompanhados por cuidadores ou professores auxiliares sem nenhuma formação específica.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O papel do profissional intérprete de Libras em sala de aula sempre foi envolto a muita discussão, pois embora muitas vezes o papel do intérprete se confunda com o papel do professor, os dois profissionais desenvolvem papéis diferentes em sala de aula. O professor é a figura responsável pelo ensino, assim como por seus alunos. O intérprete atua como mediador entre o professor e o aluno, fazendo a interpretação dos conteúdos trabalhados pelo professor para a linguagem de sinais.

A verdade é que a inclusão de alunos surdos assim como as demais deficiências tem passado por adaptações ao longo dos anos e ainda passa por processos de adaptação. As leis asseguram o direito dos alunos, mais na prática muita coisa está envolvida ou necessita ser colocada em prática. A inserção desses profissionais, precisa ser feita com cuidado e reflexão, uma vez que a prática inclusiva observada até o momento aponta para a evidência de desconhecimento da realidade das comunidades surdas, de falta de preparo e de oportunidades para discussões sobre essas possibilidades.

A utilização da língua de sinais deve ocorrer no processo educativo, quando houver a presença de aluno surdo, visto que este possui dificuldades para compreensão de informações através da língua oral. Dessa forma, os professores precisam dominar a Língua Brasileira de Sinais como também ter o apoio de um profissional capacitado nesse assunto, no caso, um intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Quando acontece a inclusão de um aluno surdo, partindo da escola especializada para a escola comum, é importante que alguns pontos sejam levados em consideração. O principal empecilho é a falta de vocabulário tanto para se comunicar, quanto para compreender os conteúdos e informações transmitidas. É nessa perspectiva que surge a necessidade de um profissional auxiliando o aluno, nesse caso, um intérprete de Libras.

Assim, o intérprete de Libras tem como atribuição principal estabelecer a intermediação comunitária entre usuários da Língua Brasileira de Sinais, interpretando a língua oral para a língua gestual, e vice-versa, interpretando fielmente, com emoção.

Além disso, essa atuação exige uma demanda de trabalho intensa, dedicação de várias horas diárias, necessidade de disponibilidade quase que integral para a atividade, já que, muitas vezes, o intérprete precisa se preparar e estudar temas, para poder passá-los ao aluno surdo nas aulas.

O intérprete atualmente assume a função de auxiliar no desenvolvimento educacional, mais muitas vezes sua função tem-se resumido em cuidador o que torna desfa-

vorável o processo de aprendizagem e faz com que o aluno surdo perca o interesse em aprender passando a ser apenas um indivíduo “presente”.

Segundo Leite (2009), não existe nenhum intérprete capaz de entender de todos os assuntos trabalhados em sala de aula, para piorar a situação, existem muitos intérpretes que não têm formação e qualificação adequada para a função. Outro problema a se observar é que os alunos surdos, na inclusão, ficam dispersos nas escolas, e considerando a opinião de diversos especialistas em educação, que a criança surda precisa ter contato com outras crianças e adultos surdos para se desenvolverem socialmente, formando sua identidade cultural e facilitar a aquisição da Libras, como língua materna.

Outro problema preocupante é que a língua portuguesa, segunda língua para os alunos surdos, é ensinada igualmente para os alunos ouvintes. Num dado momento da pesquisa, a professora regente se esqueceu do aluno surdo e ministrou a aula como se eles não estivessem lá. Outro momento que se percebeu a mesma situação foi na aula de química. A intérprete também encontrou muita dificuldade de repassar o conteúdo para o aluno.

Dentre tantas outras questões analisadas, apenas essas citadas já fica evidente a falta de definição quanto ao papel do intérprete e do professor regente. Outra questão preocupante é que os alunos surdos não são completamente incluídos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não tiveram aula planejada na maioria das disciplinas.

Os dados que obtivemos acerca da formação do tradutor/intérprete de LIBRAS que atua na Escola Major Alcides é que o mesmo possui formação em pedagogia e curso de atendimento educacional especializado e dois cursos de Libras nível 1 e nível 2. A partir dessa informação podemos afirmar que o tradutor da escola não possui formação específica visto que, o decreto nº 5.636/2005 determina a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio curso superior em tradução e interpretação, caso não tenha profissionais com esse perfil, até 10 anos após a publicação, admitem-se profissionais que possuem, além da formação profissional, o certificado de proficiência em Libras, fornecidos pelo ProLibras, porém as escolas da rede estadual não possuem intérpretes com formação específica e por esse motivo o professor formado em pedagogia com curso de Libras atua na escola auxiliando o aluno surdo na aula.

Entre as dificuldades apontadas pelo professor tradutor, em seu trabalho cotidiano foi a falta de diálogo entre intérprete e professores, o que resulta a quase inexistência de planejamentos prévios para sua atividade; e a precariedade de sinais para

exemplificação de determinados assuntos das diversas disciplinas e a falta de políticas de capacitação e que por esse motivo o mesmo ainda não tem formação específica.

Mediante tal situação encontrada na escola, pode-se observar que o aprendizado de alunos com deficiência auditiva tem sido prejudicado e que não há nenhum interesse por parte do estado em suprir as necessidades educativas oferecendo capacitação para os professores que trabalham diariamente nas escolas desenvolvendo a função de tradutores intérpretes.

Durante o estudo foi sendo observado que muitas vezes o professor na função de tradutor, tinha dificuldades de explicar parte do conteúdo para o aluno e muitas vezes nem repassava para o aluno o que o professor explicava, tornando o processo de aprendizagem falho.

Outra situação encontrada foi a de que o aluno nem sempre tinha interesse em aprender o que era repassado, como se a aula não tivesse nenhum atrativo e assim dispensava qualquer explicação dada pelo intérprete. Para o professor intérprete, as dificuldades estão relacionadas à falta de adaptações dos conteúdos e materiais, pelos professores regentes, que em tese são os responsáveis por todo o processo pedagógico do aluno, porém na maioria das vezes o professor acaba delegando ao intérprete essa responsabilidade e assim o mesmo se torna a referência mais próxima para aluno em questão de ensino.

A participação do tradutor/intérprete de Libras no planejamento de ensino é muitas vezes inviável, visto que o intérprete tem que acompanhar o plano de ensino de cada um dos 7 a 8 professores das demais disciplinas e muitas vezes o intérprete não tem o mesmo conhecimento que o professor tem para aplicar o conteúdo.

Os professores não têm o costume de preparar as aulas fazendo as devidas adaptações para atender o aluno surdo, planejam suas aulas e acreditam que o intérprete apenas traduzindo será suficiente para que o aluno aprenda a falta de diálogo entre intérpretes e professores resultam na quase inexistência de planejamentos prévios para sua atividade. Muitos docentes creem estar diante de pessoas da mesma condição linguística deles e não percebem as especificidades requeridas pelos surdos.

A presença do intérprete em sala de aula, muitas vezes, chega a tranquilizar o professor, que, normalmente, apresenta certo receio de se dirigir ao surdo. Ora, se a presença do intérprete “tranquiliza” o professor, é imprescindível que o profissional que domina a LIBRAS tenha pleno conhecimento do que será desenvolvido durante a aula, para poder intervir de modo satisfatório nesse processo (DIAS JÚNIOR, 2010, p. 30).

A falta de planejamento, ao nosso ver, impede o preparo do intérprete para uma atuação mais exitosa. Isso acarreta uma situação de trabalho que tem poucas possibilidades de se construir com um viés verdadeiramente profissional, já que a “surpresa” é um elemento que impede o intérprete de, por exemplo, pesquisar os conteúdos que serão vivenciados durante as aulas, o que contribuiria significativamente para a melhoria da qualidade de sua interpretação.

Essa dificuldade é agravada pelo fato de que a formação (quando esta existe) do intérprete não é considerada para a sua alocação nas salas de aula (temos conhecimento de que tradutores/intérpretes que são formados em disciplinas humanas, por exemplo, que interpretam matérias como Matemática ou Física, das quais não detêm conhecimento necessário). O intérprete, que, em geral, não têm a formação específica da área que interpreta, pode ter dificuldades de compreensão dos conteúdos abordados durante as aulas, o que, evidentemente, será um obstáculo para a obtenção de bons resultados no processo tradutório e na aprendizagem dos alunos.

Os professores, na maioria dos casos, não possuem capacitação específica para atender os alunos deficientes de maneira geral, por isso que é pontuado como de extrema importância a presença de um tradutor/intérprete de libras em sala, isso não o isenta o professor de buscar capacitação para que o aprendizado do aluno seja mais eficiente.

O fato de o professor não estar preparado para receber o aluno surdo é realidade, e acontece com a maioria dos professores de escola regular. Assim, quando recebe esse aluno, muitas vezes tem ideias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito da responsabilidade recai sobre o intérprete.

As salas de atendimento educacional especializado, instaladas na escola contribuem muito para o aprendizado do aluno em se tratando de preparar o aluno para as aulas regulares e muitas vezes os professores de sala de aula não se aproveitam desse recurso para atingir os objetivos propostos, facilitando o processo de ensino em que o processo toma parte.

Portanto, o papel do intérprete vai muito além de interpretar uma língua para outra, sua função é maior que ser apenas a ponte para uma boa comunicação. Ele está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação (QUADROS, 2004). Ainda, seu papel na educação inclusiva de alunos surdos tem importância ao realizar a mediação linguística entre professores/colegas ouvintes e permitir o acesso do aluno surdo aos conhecimentos escolares.

Para que a inclusão de surdos aconteça, é necessário mais do que a presença da intérprete em sala de aula, precisa da interação de professores e intérpretes para que sua atuação conjunta garanta uma educação que promova desenvolvimento de potencialidades do aluno surdo; preparo para a coordenação pedagógica e para os professores; um olhar especial das autoridades sobre a realidade da inclusão no país; alternativas para que o intérprete não se sobrecarregue em funções que vão além do seu ofício.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o objetivo deste artigo foi de identificar as dificuldades enfrentadas pelos Intérpretes da Língua de Sinais e suas possibilidades de trabalho na Escola Estadual Major Alcides Rodrigues dos Santos perpassando por campos como a Língua Brasileira de Sinais, a capacitação do tradutor/intérprete e também por desafios enfrentados pelo intérprete e aluno no processo de ensino - aprendizagem.

Percebeu-se que as dificuldades enfrentadas pelos Intérpretes vão muito além da questão da formação inicial e continuada deste profissional, observando que nas escolas estaduais não há formação específica, o que exige a tomada de medidas urgentes para que esse quadro se altere em favor tanto dos Intérpretes, visto que a formação do mesmo é insuficiente para o bom andamento do processo de interpretação, o que é imprescindível para a melhor atuação deste profissional e também dos surdos, outro aspecto levantado foi que a falta de interesse do aluno na explicação da matéria muitas vezes que se dá pela pouca expressividade em repassar os conteúdos e que muitas vezes são taxados pelos intérpretes e professores como preguiçosos, quando, na verdade, há falha na forma de interpretação.

O contexto histórico da pessoa surda e as suas relações sociais percebe-se que passaram por muita luta e dificuldades. Através desta pesquisa foi possível compreender que o papel do intérprete de Libras é de grande relevância no contexto da escola regular. Ainda faltam profissionais capacitados, qualificados na área. Sua atuação pode ser considerada como a principal adaptação existente para que o surdo seja efetivamente incluído na escola e possa ter os seus direitos de aprendizagem assegurados.

Para que a inclusão de surdos aconteça, é necessário mais do que a presença da intérprete em sala de aula, precisa da interação de professores e intérpretes para que sua atuação conjunta garanta uma educação que promova desenvolvimento de potencialidades do aluno surdo; preparo para tradutores/intérpretes e para os professores; um olhar especial das autoridades sobre a realidade da inclusão no país; alternativas para que o intérprete não se sobrecarregue em funções que vão além do seu ofício.

Quanto ao papel do professor junto aos alunos Surdos, mesmo aqueles que tiveram vivências anteriores com alunos Surdos, mostraram-se inseguros. Em todos os casos, esses professores pareciam ter dúvidas sobre a quem deveriam se dirigir, se diretamente aos alunos Surdos ou aos intérpretes. Somado a isso, há a questão do professor desconhecer a Língua de Sinais.

A tentativa de atuação, da forma como foi observada, é um “ato desesperado” de não continuar repetindo a exclusão dos Surdos, tal qual nos é relatado ao longo da História. Vale ressaltar também que esta pesquisa não finaliza nestas páginas, pois muito se tem a acrescentar e melhorar nas discussões e, na prática dos Intérpretes de Língua de Sinais, objetivando a melhoria da educação para todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARENGA, Matheus Lin Truglio; CORREA, Diogo Ortiz; OSÓRIO, Fernando Santos. (2012). **Redes Neurais Artificiais aplicadas no Reconhecimento de Gestos usando o Kinect**. In: Anais do Computer on the Beach, Florianópolis.
- BRASIL. (2002). **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002.
- CASTRO, R. G. (1999). **Libras: uma ponte para comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos**.
- DIAS JÚNIOR, Jurandir Ferreira. (2012). **Ensino da língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngues**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
- FRIAS, E. M. A. (2010). **Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. Disponível em: acesso em: 10 de janeiro de 2016
- GESSER, Audrei. (2009). **LIBRAS? que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola.
- HONORA, M. (2015). **Inclusão educacional de alunos com surdez. Concepção e alfabetização**. São Paulo: CORTEZ.
- HONORA, M. (2009). **Livro Ilustrado de Línguas de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural.
- LEITE, J. G. & CARDOSO, C. J. (2009). **Inclusão Escolar de Surdos: Uma análise de livros de alfabetização**. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 3434- 3446. Curitiba: Champagnat.
- QUADROS, R. M., & CRUZ, C. R. (2011). **Língua de Sinais. Instrumentos de Avaliação**. Porto Alegre: Artmed.

QUADROS, R. M., & KARNOPP, L. B. (2004). **Língua de sinais brasileira. Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed.

SALLES, Heloisa Maria Moreira et al. (2005). **Ensino de língua portuguesa para surdo: caminho para prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, p.47.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (1997). **A política e a epistemologia do corpo normalizado**. Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES. Nº 8, Rio de Janeiro: INES, p. 3-15.



## CAPÍTULO 18

---

### ICONOGRÁFIAS E MEMÓRIAS DE UM RIO SUBMERSO: CASO DA VELHA PETROLÂNDIA - PE

### *ICONOGRAPHIES AND MEMORIES OF A UNDERWATER RIVER: CASE OF OLD PETROLÂNDIA - PE*

*Luciano Silva de Menezes<sup>1</sup>  
Flávia Jussara de Santana Menezes<sup>2</sup>*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.18*

1 UNEB - Juazeiro-BA. <https://orcid.org/0000-0002-6911-3412> . E-mail. luciano\_violao@hotmail.com  
2 SEDUC - PE. <https://orcid.org/0000-0002-9087-9172>. E-mail. flavia.jussara@hotmail.com

## RESUMO

As imagens apresentadas nessa pesquisa reavivam memórias coletivas de um passado conjuntural, literalmente, afogado pelo lago da barragem de Itaparica. O principal objetivo desse trabalho é realizar alguns esboços interpretativos dessas imagens que possuem imensuráveis valores historiográficos. A metodologia utilizada é a “interposta” de Vovelle (1987), da iconografia como fonte intermediária entre a oralidade e cultura escrita. Agregada a ele estão o “aspecto contributivo-constitutivo” de Gombich (1969) e a “leitura entrelinhas”, de Burke (2017). Os resultados obtidos confirmam que as imagens que retratam as áreas ribeirinhas agregam variantes do pensamento mítico-nostálgico. Elas configuram simbolismos mistificados de tempos desaparecidos.

**Palavras-chave:** Iconografias; *velha* Petrolândia; rio; memória.

## ABSTRACT

The images presented in this research revive collective memories of a conjunctural past, literally drowned by the Itaparica dam lake. The main objective of this work is to carry out some interpretative sketches of these images that have immeasurable historiographic values. The methodology used is the “interposed” of Vovelle (1987), of iconography as an intermediate source between orality and written culture. Added to it are the “contributive-constitutive aspect” of Gombich (1969) and the “interline reading” of Burke (2017). The results obtained confirm that the images that portray the riverside areas add variants of mythical-nostalgic thinking. They represent mystified symbolisms of disappearing times.

**Keywords:** Iconographies; *old* Petroland; river; memory.

## 1 INTRODUÇÃO

Entendemos que as pinturas e fotografias apresentadas nesse trabalho caracterizam, essencialmente, autoafirmações de comunidades justafluviais. Essas comunidades foram surpreendidas pelas forças impositivas<sup>1</sup> que determinaram o processo de “migração forçada<sup>2</sup>”, nas quais as populações foram reassentadas em áreas muito afastadas das imediações do rio.

Buscamos, nessas imagens, fazer algumas leituras conforme sugere Peter Burke (2001): “leituras entrelinhas”, que busquem detalhes significantes e ausências significativas como pistas para obtenção de novos dados históricos e novas informações. De

1 Fazemos referência às forças imperiosas associadas ao processo de construção e migrações compulsórias em razão da Barragem de Itaparica, na década de oitenta.

2 Cf. “Migração Forçada” associada aos projetos de desenvolvimentos. In: **Glossário Sobre Migração**. Direito Internacional da Migração. N. 22. Genebra, 2009.

certa forma, as pinturas e fitografias se apresentam como autoafirmações materializadas em formas de “iconografias populares”. Elas indicam memórias visuais, outrora reprimidas e, noutras ocasiões, manifestadas. Então, em face dessa amplitude teórica, buscamos assim, de modo exordial, alguns esboços interpretativos em face dos múltiplos recursos e possibilidades.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Gombrich (1969) já entendia que a riqueza da ótica matriz permitia um número infinito de interpretações, na medida em que a examinamos e procuramos seus significados, sejam eles naturalistas ou não.

Vovelle (1987) concede à iconografia um importante papel de intermediadora entre a cultura escrita e a cultura oral. Ele classifica dois domínios nas decodificações iconográficas: o da “semiologia da comunicação” e da “semiologia da significação”.

Na “semiologia da comunicação”, ressalta-se a relação entre o emissor – o pintor e/ou fotógrafo e os telespectadores de ontem e de hoje. Nesse caso, é importante ressaltar esses contrastes entre os telespectadores do passado e do presente. Novas gerações surgiram e irão surgir, incessantemente, outras. Muito embora, as conjunturas apresentadas, sejam inexistentes, do ponto de vista físico, lembranças e resquícios estão estimulados e existentes na mentalidade coletiva. Esses estímulos também têm sido impulsionados, no imaginário social e no inconsciente coletivo, mediante as iconografias.

Na “semiologia da significação” ressalta-se a atmosfera significativa e significante extraídas, pelos eruditos, das decodificações e dos sinais. São as análises e interpretações das representações figurativas.

Segundo Eliade (1979), as imagens mostram uma nostalgia de um passado, reelaborado pictoricamente. Então, o tempo já desaparecido simbolizado nas imagens possui, em sua essência, uma infinidade de sentidos.

## 3 METODOLOGIA

A metodologia aplicada é a “interposta” de Vovelle (1987), da iconografia como fonte intermediária entre a oralidade e cultura escrita. Agregada a ele estão o “aspecto contributivo-constitutivo” de Gombich (1969) e a “leitura entrelinhas”, de Burke (2017).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O “Porto de Manoel Preto” era uma área fluvial – territorial. Tratava-se de um setor bastante conhecido, na extinta cidade de Petrolândia. Ficava, basicamente, numa área central citadina. Havia uma “casinha” sobre uma base de concreto cilíndrica. Nela eram desenvolvidos os trabalhos inerentes à distribuição de água na cidade. Era um “porto” de menor intensidade, em relação à frequência de “banhistas”, de pescadores e de lavadeiras de roupas.

Ao longo da toda faixa litorânea, do lado pernambucano do rio, havia diversos “portos”: pontos de banhos, áreas de pescas e setores muito mais utilizados para lavagens de roupas. É importante salientar alguns desses setores nomeados pelas comunidades. Enfatizamos, em correlações, os domínios correspondentes às áreas dos povoados campestres, que abrangia da Várzea Redonda<sup>3</sup> até à Barragem de Itaparica: “Porto das Mulheres”, “Poço dos Homens”, “Porto da Rua”, “Porto de Beatino”, “Pedras de Beatino”, “Pedra de Nair”, “Porto de Manoel Preto”, “Porto de “seu” Cruz”, o “Cais” e a “Cachoeira de Itaparica”.

Fig. 1 - Pintura da “Casinha da Água”, no Porto de Manoel Preto, “velha” Petrolândia - PE. (Arthur. 1996). (Arquivo pessoal dos autores. 2017).



O acesso a esse suprimido universo justafluvial é permitido por meio dessa imagem, que remonta uma visão parcial das comunidades da época. A imagem também nos auxilia para compreensões de outras conjunturas. De acordo com Burke (2001), as imagens dão acesso diretamente ao mundo social e as visões desse mundo, sejam elas camponesas ou religiosas. Especificamente, no nosso caso ocorrem complexidades que envolvem visões ribeirinhas, camponesas e religiosas.

<sup>3</sup> Várzea Redonda estava situada numa das últimas áreas rurais pertencentes à Petrolândia. A última área rural correspondia à Vila de Barreiras.

Numa certa ocasião uma senhora de aproximadamente oitenta anos me confessor: “Tenho uma saudade tão grande do rio. Eu tomava muito banho. Nadava muito, ali! Se minha mãe deixasse, eu atravessava até o rio, nadando<sup>4</sup>”. Essas formas de reviver e de pensar o passado se afirmam e reavivam espaços e fragmentos históricos apagados totalmente ou parcialmente. Esses relatos de pessoas comuns são suma importância para alcançarmos compreensões sociais mais amplas. Eles ajudam a elucidar cotidianos, modos de vida e conjunturas existenciais.

A partir de uma conversa com um pescador de pouco mais de setenta anos, podemos ter uma noção da grande influência exercida pelo rio, na vida das pessoas que viviam dele e para ele. O pescador, convicto, afirmou: “Eu me lembro mais do rio do que do meu pai e da minha mãe, e dos amigos<sup>5</sup>”.

Um fato relevante chamou a nossa atenção nessa conversa como o pescador. O seu alerta sobre a condição atual do Lago de Itaparica. Segundo ele, precisamos ficar preocupados com o nível das águas, extremamente baixo, os índices de poluição, a escassez e a extinção das espécies endêmicas. Ressaltou o aterramento, quase que total, do antigo curso do rio; a degradação intensiva das margens do Lago, alterando, significativamente, a sua profundidade. É importante dizer que esses problemas referentes ao Lago e a barragem de Itaparica têm sido analisados em alguns estudos<sup>6</sup>.

Retornando as discussões no tocante às imagens, estabelecemos uma tríade de investigações-constructivas: “campo perceptível”, “campo representável” e “campo determinável”. Com efeito, buscamos algumas indagações e, *a priori*, respostas hipotéticas. O que pode ser perceptível? O que pode ser representado ou representável? E, por fim, o que pode ser determinável - delimitado de forma perseverante ou não? Ou seja, o que pode ter sido impregnado ou dissipado no campo do imaginário social?

Nota-se que os contextos já submersos estão materializados, substancializados e, talvez, hipostasiado<sup>7</sup> nas imagens, e certamente constituem uma parte fundamental do imaginário coletivo.

Ao indagar às estruturas das imagens e alguns fatos históricos a elas atrelados, investigamos o que pode haver “por trás” das ilustrações, aparentemente claras e comunicáveis em sua totalidade. As investigações podem ser feitas de forma direta e indireta, uma vez que elas são impulsionadas pelos caracteres gerais e particulares das imagens.

4 Entrevista de 2017.

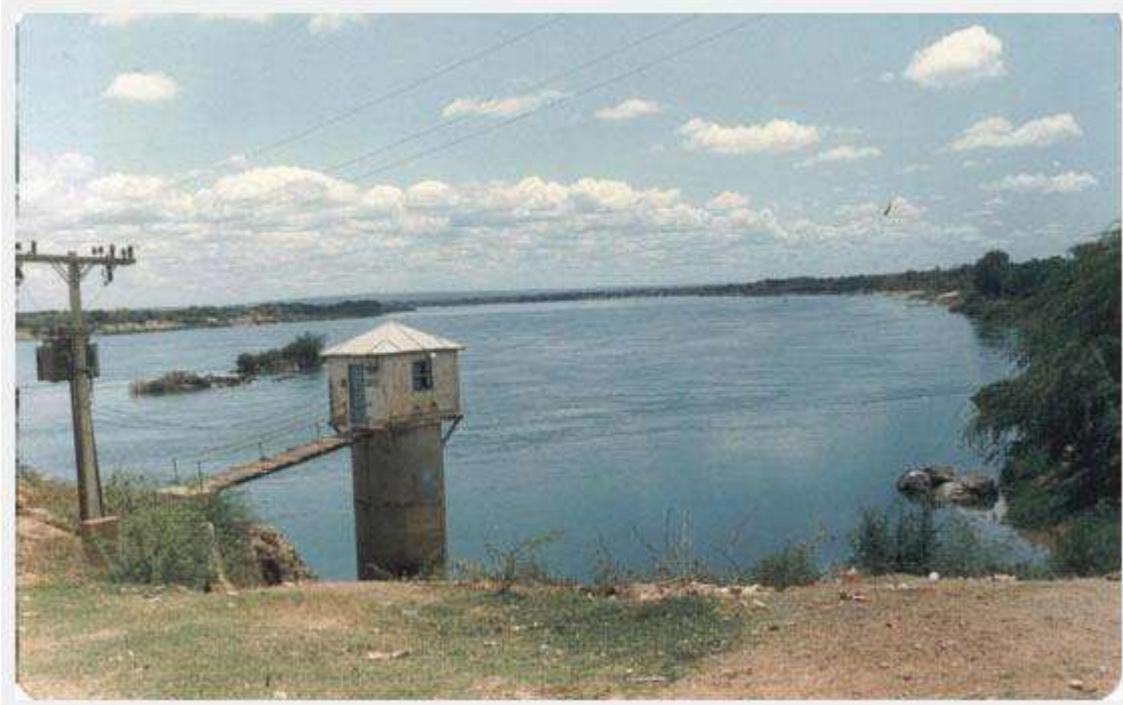
5 Entrevista de 2017.

6 Cf. MARQUES, VAGNER, MENEZES, (Orgs.). **Barrando as barragens**: o início do fim das hidrelétricas. Revista SABEH, 2018.

7 Nesse caso, consideramos a possibilidade dos aspectos abstrativos das imagens - pinturas e fotografias serem deslocados, momentaneamente, do campo abstrato para o campo substancial, para o campo idílico, ou para formular e reformular uma espécie de “símbolo onírico”.

A fotografia abaixo ratifica e representa bem esse “dualismo” de aspectos gerais e particulares.

**Fig. 02** - “Casinha da Água”, no Porto de Manoel Preto, *velha* Petrolândia - PE. (Fotografia de autoria desconhecida).



Nos aspectos gerais, a fotografia do Porto, tal como a pintura acima nos reportam a uma fisionomia hidrológica<sup>8</sup>. Ambas, em certos aspectos, são formas de representações de paisagens reais que geram impactos reminiscentes. Com efeito, nota-se que essas conjunturas aqui retratadas denotam partes emocionais das mentalidades individuais e coletivas. É evidente que esse raciocínio teórico nos faz perceber essas imagens como reproduções mentais do cotidiano e dos fatos históricos. Com isso, podemos afirmar que as aspirações presentes nas imagens compõem partes das existências, das essências e um *sensus sui* – um sentido de si mesma<sup>9</sup>.

No âmbito dos aspectos particulares e dos seus realces, a fotografia e a pintura do porto de “Manoel Pedro” enfatizam fragmentos do que foi vivenciado diretamente pela comunidade. Esse era um espaço geográfico no qual o rio era um elemento decisivo na história e na vida das pessoas que viviam naquela região.

<sup>8</sup> Fazemos referência ao conceito de “hidrologia e meio ambiente”, que envolve elementos das ciências sociais, da economia, da ecologia e da educação ambiental. Cf. SILVA, L. P. da. Hidrologia: engenharia e meio ambiente. 1ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

<sup>9</sup> Ver Cícero, *De Finibus*, III, 5, 16 (=Von Armim, S.V. F., III, frag. 182). Citado por Reale. Cf. REALE, G. **Estoicismo, Ceticismo e Ecletismo**: História da Filosofia Grega e Romana. Vol. 6. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 75.

Na parte inferior da imagem podemos visualizar as “Pedras de Beatino<sup>10</sup>”. “As Pedras de Beatino, nas margens do velho Chico, era onde as lavadeiras marcavam ponto para colocar as conversas em dia<sup>11</sup>”.

É importante sublinhar alguns aspectos que alimentaram o imaginário popular, no tocante às pedras. Antigas crenças populares entendiam que as pedras formavam os astros, e algumas podiam se destacar isoladamente, e às vezes, em chuvas. Verdet (1987) destaca, em alguns casos, a ambivalência da pedra: a pedra é uma imagem telúrica, por excelência. Ela é de origem celeste; é mensageira de Deus. Por meio dela, Deus nos mostra que sabe tudo a respeito do céu e da terra. Destacamos, também, as “pedras de chuvas”, as “pedras de trovão”, as “pedras negras” e as “pedras de raios<sup>12</sup>”.

Logo após as “Pedras de Beatino” havia pontos sequenciais estratégicos utilizados pela população, além de algumas propriedades particulares. Destacamos, principalmente, a “propriedade de Jeremias” e de Zezinho de Celestina<sup>13</sup>, o “Poço dos Homens” e o “Porto das Mulheres” que eram áreas posteriores às “Pedras de Beatino”.

O “Poço dos Homens” era um setor relativamente ermo e demasiadamente estreito<sup>14</sup>. Um, ou no máximo dois pescadores, isolados, com varas de pescas, costumavam a permanecer por horas e horas numa quietude sombria daquele lugar. Era um espaço com uma singularidade físico-geográfica que se dava, essencialmente, por apresentar uma vegetação ripícola que se estendia sobre as águas correntes. Estas se tornavam profundas a poucos metros das margens.

O acesso ao “Poço dos homens” dava-se por uma longa e estreita faixa de terra que era delimitada por duas cercas de arames que sitiavam duas longas faixas de terras – a da “roça de Jeremias”, por um lado, e pelo outro, a da “roça de Zezinho de Celestina”. Nas duas planícies aluviais havia uma quantidade considerável de algarobas - *Prosopis juliflora*, além de outras espécies. Para Ribaski e *et al.* (2009), a invasão de algaroba ocorre, sobretudo, em planícies aluviais, devido a disponibilidade de água. Curiosamente nos períodos de cheias, as cercas ficavam parcialmente submersas, nas extremidades.

Essas características denotavam que ali havia se conservado algumas espécies da vegetação. De acordo com Ribaski e *et al.* (2009), a algaroba não forma povoamentos densos, por isso não causa impactos sobre a riqueza e diversidade das plantas nativas.

10 As pedras de “Beatino” homenageava Beatino, que era irmão Pedro Francisco de Melo e de Adolfo Alexandre de Melo, fundador da Banda marcial de Petrolândia. Beatino era um religioso, rezador, bastante conhecido em Petrolândia.

11 Escrito, informal, de 2016.

12 “As pedras de chuvas” estão ligadas às culturas da Valônia. O choque entre as pedras provocam as chuvas. O choque intenso - “pedra de trovão” provocam as tempestades e trazem aerólitos para os campos. Um gato negro dos ritos da Sumatra, representado por uma “pedra negra”, preside os ritos para fazer chover. É, pontas de flechas tornam-se “pedras de raios”, pois suas configurações evocam o relâmpago.

13 Jeremias e Zezinho de Celestina eram proprietários dessas áreas específicas que ficavam às margens do rio.

14 Não podemos afirmar com precisão o tamanho dessa área, contudo, acreditamos que o reduzido setor, desprovido de vegetações hidrófilas, que era utilizado pelos “banhistas”, era de aproximadamente 30 metros.

Embora houvesse as típicas degradações nesse terraço aluvial, por ele ser um setor pouco frequentado, ou por se tratar de espécies com sensibilidades específicas, esses fatores, talvez, tenham sido determinantes para ter propiciado um crescimento e uma conservação mais proeminentes da vegetação.

Tanto o “Poço dos homens” quanto o Cais eram espaços não frequentados, habitualmente, pelas mulheres. Ambos eram pontos quase que exclusivamente restritos aos homens.

O “Porto das Mulheres” era uma extensa faixa de terra, com predominância de areia de tonalidade amarelada e, em alguns setores, havia argilas escuras e algumas pedras relativamente grandes. Havia algumas encostas de solos argilosos erodidos e parcialmente desgastados com aparências de corrosões, sobretudo, após o “Poço dos Homens”. Apesar das peculiares influências externas exercidas pelas águas do rio nesses solos hidromórficos ou neossolos flúvicos<sup>15</sup>, temos dificuldades de fazermos uma identificação mais precisa. Vieira (1988) afirma que em razão das variedades do horizonte de acumulação de argila que formam o “horizonte argílico ou horizonte B”, as dificuldades de identificações acontecem devido ao fato de que nenhuma característica é comum a todos os “horizontes argílicos<sup>16</sup>”.

A vegetação que era encontrada no “Porto das Mulheres”, a depender do período do ano<sup>17</sup>, mostrava-se mais escassa e havia poucas árvores. Esse era um setor muito frequentado por homens, mulheres, crianças, lavadeiras e, nas extremidades, pelos pescadores.

O excerto a seguir nos apresenta uma perspectiva que faz referência aos “riscos” inerentes ao “Poço das Mulheres”. Nesse depoimento ele aparece como um lugar “perigoso”.

Tinha o Alto da Raposa que era depois da Igreja. Eu ia tomar banho lá. Um lugar perigoso! Mas tinha alguém que dizia a meu pai. Quando eu chegava lá, ele chegava e me pegava pelos cabelos. Mas eu gostava de tomar banho. Eu só ficava na beirinha, por isso que eu não aprendi a nadar. Nunca! Aí, tinha a Pedra de Nair que era muito boa. O povo lavava roupa, lá. Não é! Todo mundo ia lavar roupa, lá. Eu também ia! Na Pedra de Nair! Onde morreu essa Nair. Esse menino que eu te falei, ele sempre dizia que foi porque ela morreu lá e fico registrado. Ali, tinha a Casinha da Comessa. Não sei se você já lembra! Tinha a Casinha, a Pedra de Nair, o Cais. E eu ia muito olhar, porque os meninos pulavam muito<sup>18</sup>.

Compreendemos essas imagens como “paisagens natalícias” ou “paisagens privilegiadas” que são reafirmadas como representações do pensamento e da imagina-

15 Solos úmidos, com sedimentos que margeavam o rio.

16 Segundo Vieira (1988), o umedecimento do solo seco influi marcadamente na formação e na dispersão de argila, pois uma vez dispersado ela move-se com a água e para onde esta parar. (p. 130). Ver também “Caráter Argilúvico”. (p. 38). **Sistema Brasileiro de Classificação dos Solos**. Rio de Janeiro. Embrapa Solos, 2006.

17 Ressaltamos que a vegetação e as margens se alteravam na medida em que o volume das águas do rio oscilava nos períodos e nos ciclos de cheias e secas que ocorriam anualmente.

18 Entrevista de 2017.

ção. “Só uma psicologia da imaginação material poderá explicar a imagem em suas totalidades e em suas vidas reais” (BACHELARD, 1998, p. 124). As imagens esboçam perfeitamente quadros do imaginário com ideias populares, como bem podemos confirmar nesse depoimento de caráter complementar:

A Pedra dos Beatinos! Era muito famosa, onde muita gente tomava banho. E depois era a “Bomba”; onde meu pai trabalhava. Era fundo, lá! Tinha muitas pedras. E de frente tinha um lugar chamado “Serrote”. Era um lugar longe e perigoso. Perigoso por causa do rio. Mas os caras já eram acostumados. Muita gente ia! Eu cheguei a ir. Fui mais de dez vezes de câmara de ar, de carro. Atravessei o rio São Francisco de câmara de ar. De nado, não! Aí, logo após “Bomba” tinha umas pedras chamada: “Pedras dos Cruz”. Não sei se você ouviu falar de uma Tonha Cruz. Ela era uma beata daquelas famosas mesmo, da Igreja. Dizia: “crueldade, oh, crueldade!” Ela morava ali, nas proximidades dessa “Bomba”. E essas pedras foram colocadas porque era a família deles. “Dos Cruz”. E logo após, era a “Pedra de Nair”. Que era um lajedo bem grande onde muita gente lavava roupa. Essa “Pedra de Nair” foi colocada o nome, devido a uma mulher que caiu, lá, numa “panela” e sumiu. E até hoje, nunca encontraram essa mulher. Nunca acharam o corpo. Depois da “Pedra de Nair”, ficava o Matadouro público, que era na beira do rio, também. Ali, ninguém tomava banho não. Aí, chegava ao “Cais do Porto”. Era bom! Limpinho! A gente pulava de todo canto. E depois, tinha “o Pontão”. Era outro lugar que o pessoal gostava de lavar roupa e a gente tomava banho também<sup>19</sup>.

No setor da bomba a profundidade do rio parecia ser mais contundente, talvez, em razão da constante captação de água para o consumo da população urbana. Tornava-se, então, um “lugar perigoso”, tal como as adjacências do “Serrote” – a ilha que visualizamos do lado esquerdo da foto. Quando o volume de água baixava, a ilha ficava mais exposta e era possível desfrutar das terras que ficam submersas durante uma parte do ano<sup>20</sup>.

Ao fundo esquerdo da imagem é possível ver as margens do “lado baiano”. Parecem coadunarem ou, simplesmente, serem unificadas com o lado oposto – do Estado de pernambucano. Temos uma ligeira sensação de estarmos diante de um grande lago. Essa sensação se dá em razão do curso extremamente sinuoso do rio que era ladeado pelas vegetações ripárias que matizam tonalidades em verdes discrepantes.

O rio caracterizou uma força sobrepujante na organização social e hidrográfica, sendo determinante para o corpo social e cultural da cidade de Petrolândia. “A vida das cidades devem a sua história ao meio geográfico” (RECLUS, 2015, p.56).

Ao redimensionar a relevância sociocultural do rio nos aproximamos de seu simbolismo real e abstrato. Acreditamos que essas imagens caracterizam manifestações empíricas e representam paisagens psíquicas<sup>21</sup>. As amarguras e os deleites das experiências humanas estão imiscuídos em forma de simbolismos aquáticos. “A água,

19 Entrevista de 2017.

20 Quando o volume de água baixava era possível jogar bola e se deleitar numa faixa de areia em proeminência. Havia também uma espécie arbórea: arará amarelo - *Psidium cattleianum*.

21 Para Eliade, o homem mais realista vive de imagens; e os símbolos nunca desaparecem da realidade psíquica. Podem mudar os aspectos, porém a função permanece desde que retire as novas máscaras. Cf. ELIADE, M. *Imagens e Símbolos*. Lisboa – Portugal. Arcádia, S. A. R. L, 1979.

substância de vida, é também substância de morte para o devaneio ambivalente” (BACHELARD, 1998, p. 75). Vale ressaltar que, no tocante à Petrolândia, a água representou, literalmente, tanto a vida quanto a “morte” – com a inundação.

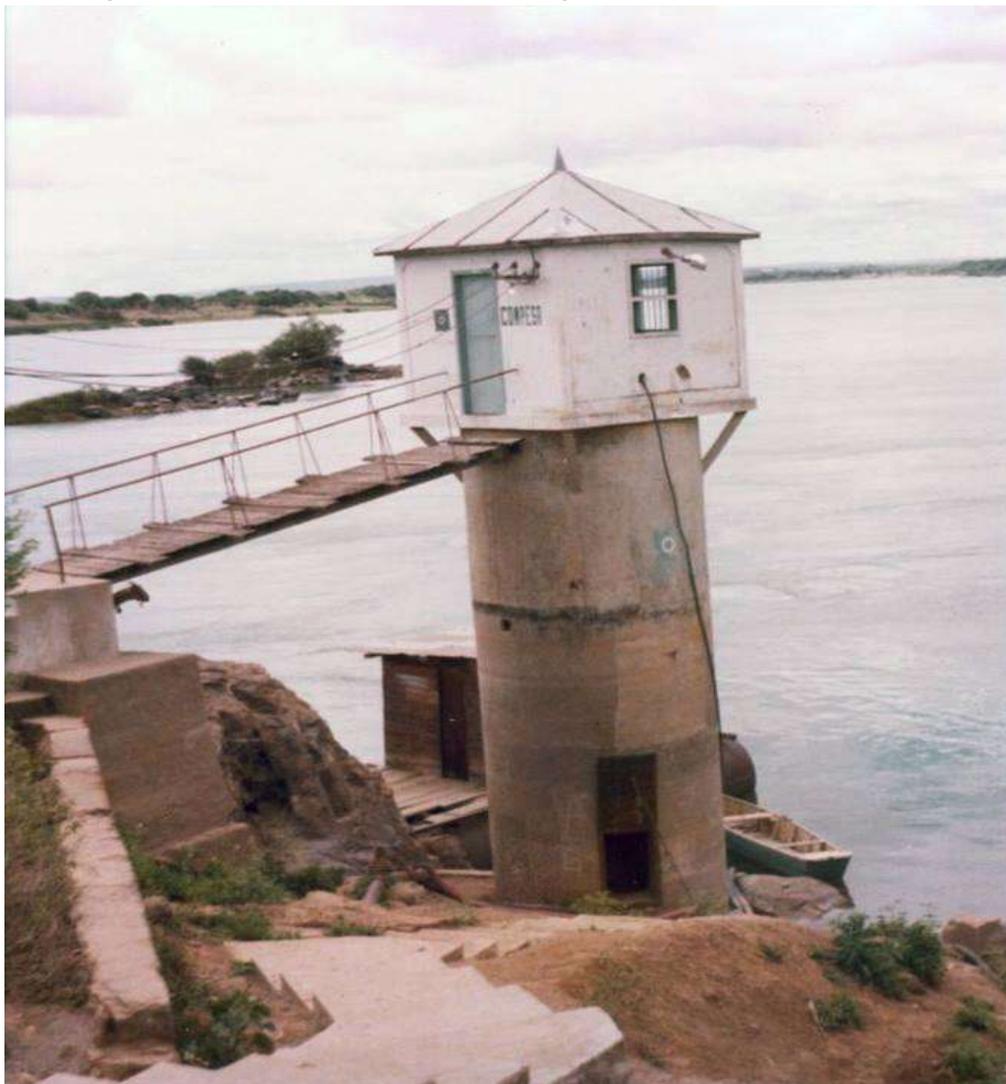
**Fig. 3** - Fotografia, em preto e branco, do Porto de Manoel Preto. (Fotografia, sem data, de autoria desconhecida).



Algumas imagens acabam ganhando novas variantes além de seus aspectos imbuídos de nostalgias e simbolismos. Eliade (1979) afirma que as imagens revelam uma nostalgia de um passado mitificado, transformado em arquétipo. Tal passado é a saudade de um tempo desaparecido. E, nessa ótica, as imagens têm também uma infinidade de outros sentidos. Segundo o autor, as imagens exprimem tudo àquilo que poderia ter sido e não foi. Ressalta-se, então, uma tristeza existencial que só se configura quando deixa de ser outra coisa.

Buscamos fazer reconstruções sintéticas dos espaços que foram inundados. Nelas procuramos fazer descrições pormenorizadas e sublinhar aspectos físicos e geográficos. A partir dessas reconstruções, procuramos esclarecimentos sobre as comunidades e sobre elementos do pensamento simbólico.

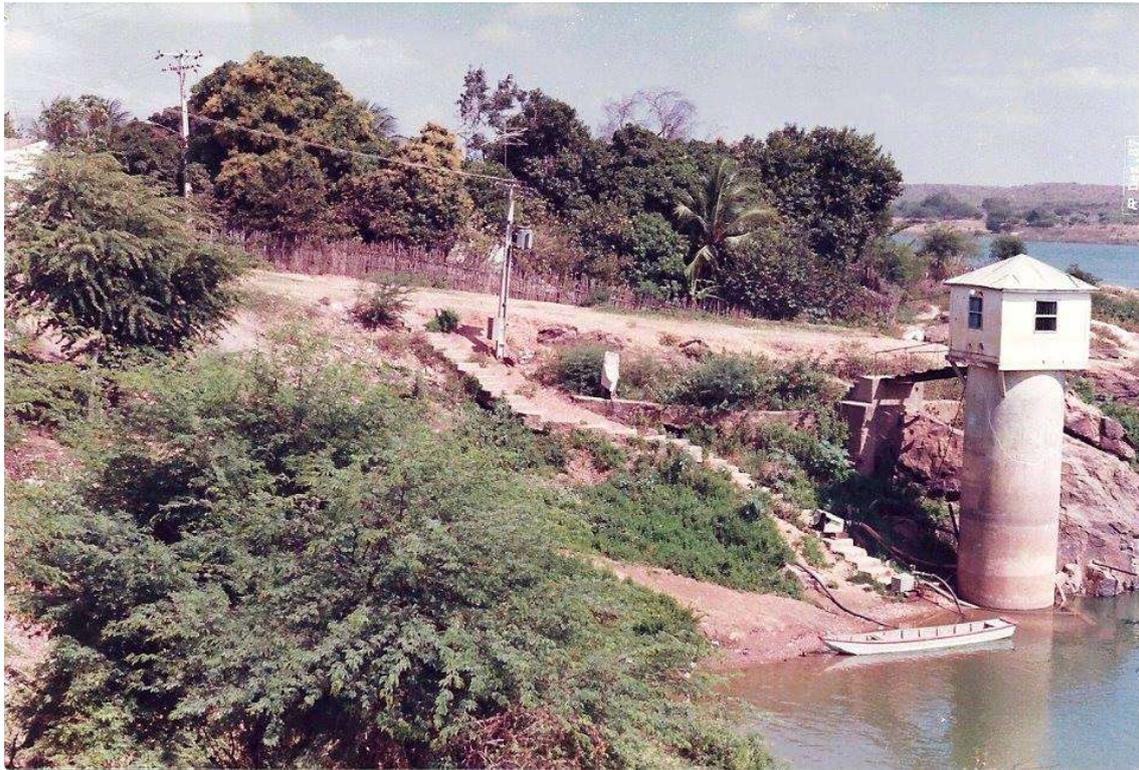
**Fig. 4** - Fotografia do Porto de Manoel Preto. (Fotografia, sem data, de autoria desconhecida).



Trata-se de manifestações empíricas, enfatizadas e materializadas nas iconografias populares. Essas ilustrações de pinturas e fotografias trazem fundos existenciais com reformulações e reconstruções do imaginário. Suas codificações e decodificações dizem mais do que uma mera força intuitiva externada. Menezes e Menezes (2021) classificam essas imagens como “memórias visuais - reprimidas”, e como “marcas topográficas”.

Falamos, portanto, de signos inapagáveis revestidos de sonhos, fantasias, reminiscências, dores, saudades e do inconsciente envolto na simbologia das águas. Bachelard (1998) indica que o inconsciente marcado pela água sonhará para além do túmulo, para além da pira, como uma partida sobre as ondas. Nesse prisma, os valores e costumes racionalizados compreendem melhor os significados dos rios e das lendas.

**Fig. 5** - Fotografia do Porto, de dezembro de 1987. A proximidade de alguns quintais em relação às águas do rio é um fator que merece uma atenção especial. (Fotografia de autoria desconhecida).



Essa aproximação dos quintais em relação às águas nos leva a crer que as sucessivas cheias de 1906, 1919 e 1926, foram responsáveis por redefinições e talvez, reduções, desses quintais. Menezes (2014) afirma que com essas cheias, parte do paredão do Cais desmoronou, provocando uma estagnação definitiva das atividades portuárias.

Evidências de cheias subsequentes são visíveis nas imagens 04 e 05, na base cilíndrica. O fato de sabermos que muitas casas foram reconstruídas mais afastadas das margens do rio, no início do século passado, leva-nos a acreditar que, nesse local, o nível das águas cobria, praticamente, toda a base cilíndrica.

Com o aumento considerável do volume das águas, as terras emersas e as ilhas eram totalmente cobertas e só ressurgiam meses depois. Esses fenômenos das cheias eram determinantes para algumas observações de índices de chuvas nas regiões dos afluentes. Por outro lado, o controle da vazão na Barragem de Sobradinho era um dos fatores interventivos - intermediários. Os efeitos das cheias causadas por esses aspectos eram parcialmente conhecidos por alguns agricultores. Muitos reordenavam seus plantios e colheitas sincronizados com esse calendário fluvial-pluvial.

Quando o rio subia, agente esperava. A natureza dizia quando o rio ia subir. A natureza é sábia! Aí, quando baixava, deixava a terra toda molhada. A água subia numa época também que vinha chuva. Naquela época agente sabia quando chovia e quando não chovia. Não era? Hoje não sabe se chove. Papai sabia tudo! Papai era um sábio! Ela sabia tudo dessas coisas da natureza. Ele olhava assim... Não tinha relógio não. "São dez horas"! "O sol... não sei o quê" ... "A lua... não sei o quê" ... Tudo ele

sabia: tanto sabia o horário de dia, como o horário de noite. A água subia, quando baixava deixava molhado o terreno e agente plantava todas essas coisas: feijão, milho, mandioca... Lá em casa tinha uma casa de farinha. Agente fazia farinha; fazia beiju. Esse feijão de arrancar, agente também podia plantar<sup>22</sup>.

Nas lembranças externadas, a sabedoria popular, no tocante às intercorrências do Sol e da Lua, deixava-se imiscuir-se aos manejos da agricultura. Segundo Verdet (1987), em algumas comunidades tradicionais do Brasil, a Lua é a mãe das ervas. Ele menciona tradições que buscam impulsionar, com ritos, as forças vitais e declinantes do Sol.

Em diversas regiões, os camponeses, ainda hoje, semeiam na Lua Nova, garantindo assim um crescimento em simpatia com o crescimento do disco lunar; em compensação preferem podar as árvores e colher os legumes na Lua Minguante, sem dúvida com receio de contrariar o ritmo cósmico, se destruírem o organismo vivo enquanto a Lua estiver crescendo. (VERDET, 1987, p. 92).

Evidenciam-se características das mentalidades populares que agregam influências do pensamento mítico e cosmogônico. Nesse pensamento, as funções socioculturais dos mitos desembocam em ideias que norteiam plantios, colheitas e noções de fertilidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vovelle (1987) lamentou o fato de que muitos camponeses e cidadãos, ao longo da história, foram reduzidos ao silêncio. É-nos conveniente, portanto, diante desse lamento, valorizarmos as iconografias populares. Mas, *a priori*, é importante sublinhar que, há décadas, a noção de iconografia foi ampliada, fornecendo, assim, uma “massa documental” que abarcou diversos grupos sociais. As novas ordens de informações das iconografias populares e os seus modos de expressões decodificados, outrora ignorados, denotam sensibilidades coletivas e compreensões de formas de vidas dos cotidianos.

Nas representações coletivas, ilustradas nas imagens, encontram-se uma infinidade imensurável de mensagens. As lembranças registradas nas imagens estão nos domínios exploráveis das iconografias e fixam elementos que vão além dos conteúdos inteligíveis. Com efeito, as investigações iconográficas justificam diálogos com a História, com a Semiologia, com a Psicanálise, dentre outros campos de saberes.

Concluimos, então, que com a nossa experiência vivenciada, com o auxílio de algumas fontes e dados e os domínios da semiologia, foram possíveis dar início a algumas interpretações. Buscamos, portanto, reconstituir atitudes individuais e coletivas,

<sup>22</sup> Entrevista de 2017.

de anônimos, a partir dessas iconografias populares que agregam variantes do pensamento mítico-nostálgico. Elas configuram, de certa forma, simbolismos mistificados de tempos desaparecidos.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A Água e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

BURKE, P. *The Uses of Images as Historical Evidence. Picturing History. World History Pictorial*. In: BURKE, P. *eyewitnessing*: 2001. Disponível em: < [https://annasuvorova.files.wordpress.com/2012/08/burke-4\\_319.pdf](https://annasuvorova.files.wordpress.com/2012/08/burke-4_319.pdf) >. Acesso em 10 de set. 2018.

**GLOSSÁRIO SOBRE MIGRAÇÃO**. Direito Internacional da Migração. N. 22. Genebra, 2009.

GOMBRICH, E. H. *The Evidence of images: I the Variability of Vision*. C. S. Singleton (ed.), *interpretation: theory and practice*, 1969. p. 35-68. Disponível em: < <https://gombriearchive.files.wordpress.com/2011/04/showdis22.pdf> >. Acesso em 04 de set. de 2018.

MARQUES, VAGNER, MENEZES. (Orgs.). **Barrando as barragens**: o início do fim das hidrelétricas. 2ª ed. Manaus:UEA: Edições/PNCSA. Revista SABEH, 2018. p. 281. Disponível em: < <http://sabeh.org.br/wp-content/uploads/2018/07/livro-completo-barrando-barragens.pdf> >. Acesso em 27 de maio de 2019.

MENEZES, G. de. **De Jatobá a Petrolândia**: três nomes, uma cidade, um povo. Recife: Autor, 2014.

MENEZES, L. S. de.; MENEZES, F. J. S. Iconografias populares: Evidências Históricas e Visuais da Velha Petrolândia. In: **Pesquisas em temas de ciências humanas** [recurso digital]. Ednilson Sergio Ramalho de Souza (Editor). 1. ed. 4 vol. Belém: RFB, 2021.

REALE, G. **Estoicismo, Ceticismo e Ecletismo**: História da Filosofia Grega e Romana. Vol. 6. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 75.

RECLUS, E. **O Homem e a Terra**: repartições dos homens. Textos escolhidos. São Paulo: Intermezzo, 2015.

RIBASKI, J.; DRUMOND, M. A.; OLIVEIRA, V. R. de.; NASCIMENTO, C. E. de S. Algaroba (*Prosopis Juliflora*): Árvore de Uso Múltiplo para a Região Semiárida Brasileira. Comunicado Técnico. Colombo - PR. 2009.

VERDET, J. P. **O Céu, mistério, magia e mito**. São Paulo: Objetiva, 1987.

VIEIRA, L. S. **Manual da Ciência do Solo**: com ênfase nos Solos tropicais. São Paulo. Ed. Agronomia Ceres, 1988.

VOVELLE, M. Iconografia e História das Mentalidades. In: **Ideologias e Mentalidades**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

## CAPÍTULO 19

---

### AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DIANTE DAS INVESTIDAS DO CENTRO ESPACIAL DE ALCÂNTARA

### *QUILOMBOLAS COMMUNITIES IN FRONT OF ATTACKS OF ALCÂNTARA SPACE CENTER*

*Marisvaldo Silva Lima<sup>1</sup>  
Ricardo Costa de Sousa<sup>2</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.19

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina. <http://lattes.cnpq.br/1278923476586792>. [mlimajornalista@gmail.com](mailto:mlimajornalista@gmail.com)  
<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://lattes.cnpq.br/1114035420386099>. [ricardo\\_lut@hotmail.com](mailto:ricardo_lut@hotmail.com)

## RESUMO

Artigo que objetiva tratar acerca dos impactos sobre as comunidades remanescentes de quilombo resultantes das investidas do Centro Espacial de Alcântara (CEA), localizado no estado do Maranhão. O estudo aborda a organização e estratégias das comunidades quilombolas, bem como dos movimentos sociais arrolados na tentativa de barrar o processo de constantes violações exercidas pelo Estado Brasileiro contra a população negra quilombola. O texto é resultado de pesquisa de cunho bibliográfico e documental e assenta-se na perspectiva do materialismo histórico dialético, de modo a imprimir impactos e apresentar as vozes dissonantes dos atores envolvidos. A pesquisa demonstra as resistências da população negra e quilombola alcantareense ao processo de desapropriação compulsória e às atuais ameaças de expansão do centro espacial presentes no novo Acordo de Salvaguardas Tecnológicas entre Brasil e Estados Unidos.

**Palavras-chave:** Centro de Lançamento de Alcântara. Comunidades quilombolas. Acordo de Salvaguardas Tecnológicas.

## ABSTRACT

Article that aims to address the impacts on the remaining quilombo communities of the attacks from the Alcântara Space Center (ASC), located in the state of Maranhão. The study addresses the quilombola organization and communities, as well as the social movements listed in an attempt to stop the process of constant violations carried out by the Brazilian State against quilombola black population. The text is the result of bibliographical and documentary research and is based on the perspective of historical dialectical materialism, in order to impress impacts and present dissonant voices of the actors involved. The research demonstrates the resistance of the black and quilombola population alcantareense to the process of compulsory expropriation and to the current threats of expansion of the space center present in the new Technological Safeguards Agreement between Brazil and the United States.

**Keywords:** Alcântara Launch Center. Quilombola communities. Technological Safeguards Agreement.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo busca desenvolver uma discussão sobre os conflitos entre as Comunidades Remanescentes de Quilombos e o Centro de Espacial de Alcântara (CEA). Tal empreendimento, de cunho tecnológico e capitalista, ameaça sobremaneira as populações negras e quilombolas que historicamente foram perseguidas e escravizadas. Nesse processo, foi negado a essas comunidades o direito à terra, que representa a con-

dição de liberdade do plantar, colher, festejar e rezar, além de impor-lhes constantes ameaças de deslocamentos compulsórios, dados os interesses nacionais e internacionais de cunho desenvolvimentista sobre o território étnico no município de Alcântara, estado do Maranhão.

A escrita deste texto é resultado de pesquisas de cunho bibliográfico, em que foram consultados (i) referenciais teóricos reconhecidos sobre a temática; (ii) documentos produzidos por entidades, como a Câmara dos Deputados do Brasil, quando tratou de verificar a situação dos quilombolas atingidos pelo Centro de Lançamento de Alcântara, por meio de sua Comissão de Direitos Humanos e Minorias; (iii) material documental do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, ao abordar o Acordo de Salvaguardas Tecnológicas assinado por Brasil e Estados Unidos; e (iv) leis e decretos. A discussão apresentada se assenta na perspectiva do materialismo histórico dialético, de modo a imprimir os impactos e apresentar as vozes dissonantes nesse cenário no qual se circunscrevem os atores envolvidos.

Para melhor desenvolver esta discussão, optou-se por dividir o texto em duas partes. Portanto, na primeira se procurou situar historicamente os conflitos entre as Comunidades Quilombolas e o atual Centro Espacial de Alcântara, ocorridos desde a década de 1980, enquanto na segunda sessão trata-se da assinatura do novo Acordo de Salvaguardas Tecnológicas (AST) entre Brasil e Estados Unidos, que visa a abertura da base militar para realização de lançamentos comerciais privados, discutindo as implicações danosas da medida sobre cerca de 800 famílias residentes na chamada área de expansão deste empreendimento.

## **2 CENTRO ESPACIAL DE ALCÂNTARA: IMPACTOS SOBRE AS POPULAÇÕES QUILOMBOLAS**

Alcântara representa, em suas ruínas, um passado de grande riqueza gerada a partir da mão de obra escravizada, materializada nos casarões, nas construções das igrejas e em inúmeros objetos criados e recriados. Esse testemunho vivo encontra-se em uma vasta documentação histórica salvaguardada no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM) e em outras localidades, que declaram Alcântara como a cidade mais antiga do Maranhão.

O município de Alcântara foi formado por descendentes de africanos, residentes, em sua maioria, em Comunidades Quilombolas, e que hoje, conforme dados publicados pela Fundação Cultural Palmares, em abril de 2021, concentra 156 comunidades remanescentes<sup>1</sup>. No Maranhão e, mais precisamente em Alcântara, o quantitativo de comunidades remanescentes de quilombos surpreende, visto que elas foram formadas

<sup>1</sup> Conforme o levantamento da Fundação, existem 3.467 comunidades reconhecidas no Brasil. Dessas, 846 se localizam no Maranhão, o estado brasileiro que reúne maior quantitativo de quilombos.

por pessoas escravizadas que se recusaram a viver sob o regime escravocrata. E é justamente sobre essas resistências que este texto se debruça.

O certo é que as Comunidades Quilombolas, até pouco tempo, apenas se limitavam a admitir a presença dos militares circulando em Alcântara desde a década de 1980. Em um esforço governamental para envolver a sociedade alcantareense na proposta do Centro Espacial Alcântara (CEA), foi construído um Centro de Cultura Aeroespacial (2005), que resgata a história da conquista espacial. Nesse espaço encontram-se galerias de fotos, mapas, filmes, maquetes dos foguetes e outros engenhos construídos pela Aeronáutica, “talvez, como elemento de consolidação de uma nova identidade, ajustada ao novo modelo de desenvolvimento” (BRAGA, 2011, p. 93).

Houve inúmeras subversões com a instalação do CLA. Contudo, Choairy (2000, p. 68) afirma que à época da instalação da base, um argumento central entre as justificativas da escolha de Alcântara para a instalação do empreendimento era o de que sua proximidade com a Linha do Equador possibilitaria uma redução de custos com lançamentos espaciais em aproximadamente 30%.

Outros motivos para a instalação do CLA, segundo o Diretor do Grupo para Implantação do Centro de Lançamento de Alcântara (GICLA), são: a posição do município em relação ao mar, garantindo maior segurança às operações de voo; o clima, cuja temperatura é pouco variável, garantindo lançamentos em condições favoráveis de segurança; a baixa densidade demográfica, que garantiria um baixo custo no processo de desapropriação; e a possibilidade de utilização de técnicos formados pelo antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de São Luís, hoje Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), no sentido de garantir apoio logístico ao Centro de Lançamento (CHOAIRY, 2000).

O governo do estado do Maranhão realizou a desapropriação da área onde está localizado o CLA na década de 1980, que garantiu ao Ministério da Aeronáutica uma área de cinquenta e dois mil hectares para a instalação da Base Espacial. Neste local viviam duzentas e dezessete famílias de trabalhadores/as rurais de comunidades tradicionais (SAULE JÚNIOR, 2003).

Em relação ao processo de desapropriação, inscrito no Decreto-Lei n. 3.365, de 21 de junho de 1941, oº Art. 2º diz que, mediante declaração de utilidade pública, todos os bens poderão ser desapropriados pela União, pelos Estados, Municípios, Distrito Federal e Territórios. Assim, por força desse decreto, Alcântara entrava para a era espacial (BRASIL, 1941).

Utilizando-se desse Decreto, no dia 27 de outubro de 1980, foi publicado no Diário Oficial do Estado do Maranhão que empreendimentos com fins de “utilidade pública” poderiam desapropriar áreas solicitadas pela Aeronáutica. Diante disso, a população alcantareense temia, e ainda teme, a perda de terras. Tendo em vista o processo de desapropriação, algumas comunidades quilombolas temem serem remanejadas novamente, em virtude de novos projetos do CLA, mesmo em meio às intensas mobilizações dos quilombolas, pois a lentidão dos processos de titulação das terras instaura um estado de incertezas (SOUSA, 2014).

Em relação ao decreto para desapropriação das terras, ditas para fins de “utilidade pública”, Choairy (2000, p. 69) aponta que esse processo vem “gerando uma situação que tem se tornado comum e marcante na história dessa região: a expropriação de vasta população ocupante dessas terras e sua posterior realocação para outras áreas, com graves consequências sociais”. De modo que outro agravante é a forma como o poder público se posiciona diante das situações de sua responsabilidade.

Assim, Meirelles (1983) afirma que a posição da Aeronáutica foi adotar a costumeira tática do silêncio, muito utilizada no país quando se trata da implantação de grandes projetos que possam desencadear reações negativas, principalmente ao se tratar de desapropriação. Nesse sentido, Choairy (2000, p. 69) ratifica que o não pronunciamento dos órgãos oficiais sobre o projeto “deixou margens a uma série de especulações e suposições, em grande parte infundada, por falta de dados oficiais”, passando a criar-se narrativas que, em uma visão ufanista, enxergavam no CLA potencialidades para salvar a economia do município maranhense. Em contrapartida, houve também mobilizações de resistência à proposta.

O relato do brigadeiro Hugo de Oliveira Piva, comandante do Instituto de Aeronáutica Espacial, ressalta que “sem poder mais controlar as especulações e/ou informações sobre a Base, confirmou, no começo de julho de 1981, a instalação em Alcântara da 2ª base de lançamento de foguetes brasileiros” (MEIRELLES, 1983, p. 17). Sobre a decisão tomada, o autor aponta que a Igreja nem sempre se manteve em silêncio, mas se posiciona sobre a política do governo municipal em favor das Comunidades Quilombolas. À época, Cambron, um reverendo residente na paróquia, já orientava sobre a necessidade de organização da comunidade para que “pudessem fazer valer suas reivindicações mais prementes - permanência na área, terras para cultivar, água para pescar, entre outras” (MEIRELLES, 1983, p. 19).

Em 1981, o Jornal do Brasil foi o primeiro a dar a notícia a respeito da instalação da base. Essa notícia ganhou as páginas dos jornais locais, da imprensa nacional e internacional, como também virou assunto nos círculos intelectuais. Uma voz intelectual

de grande relevância no Brasil se ergueu contra tal projeto, o poeta Carlos Drummond de Andrade, conforme apresentado por Meirelles (1983, p. 17), que sentenciava que o projeto da base de lançamentos afetaria o acervo de bens culturais reconhecidos em Alcântara, assim como aos modos de vida da população do município. Ele questionava na ocasião que “não se poderia localizar a estação de mísseis em outro ponto, sem afetar a grave e silenciosa beleza de Alcântara, com seus velhos sobrados convertidos em monumento nacional?” (MEIRELLES, 1983, p. 17).

A posição apresentada por Drummond foi no sentido de alertar, e até mesmo advertir a população alcantarense, assim como a opinião pública brasileira, acerca dos efeitos da instalação da base. As advertências foram fundamentais para que o assunto ganhasse projeção e a sociedade brasileira manifestasse repúdio ou questionamentos sobre o assunto.

Entende-se, a partir de Saule Júnior (2003) que, o Ministério da Aeronáutica e o estado do Maranhão, em 1982, assinaram um Protocolo de Cooperação, no qual o Ministério da Aeronáutica se comprometeu a buscar fundos para adquirir, regularizar e desocupar os lotes necessários à implantação da Base. Então, por sua vez, estado do Maranhão comprometeu-se com a destinação de lotes públicos para reassentar a população afetada. De igual modo, o governo e município de Alcântara também se comprometeu a dar o apoio necessário à efetivação desse empreendimento.

O Decreto n. 88.136, de 1º de março de 1983, foi criado com o único propósito de executar e apoiar atividades espaciais, testes científicos e experimentos de interesse do Ministério da Aeronáutica, e o Centro de Lançamentos de Alcântara (CLA) está, portanto, dentro dessa política nacional de desenvolvimento espacial (BRASIL, 1983).

É importante ressaltar que no mesmo ano de publicação do Decreto de 1983 aconteceu na Comunidade Quilombola Santa Maria um Encontro, denominado “Operação Juntos Venceremos”, em que estiveram presentes representantes de quatorze povoados, além de Sindicatos, do padre da paróquia de Alcântara e de três técnicos da Cáritas brasileira, com objetivo de discutir o processo de desapropriação das famílias quilombolas (SAULE JÚNIOR, 2003).

Diante dessa realidade, é possível dizer que o encontro incitou mais perguntas do que respostas. Meirelles (1983) aponta que uma das grandes indagações era: para onde ir? A partir de respostas, mesmo evasivas, foi dito aos representantes dos quilombolas que eles iriam para as chamadas agrovilas, que, para Saule Júnior (2003 p. 16), significa: “conjuntos habitacionais construídos pelo Centro de Lançamentos de Alcântara para o remanejamento das comunidades tradicionais que viviam próximo à Base”.

O encontro realizado na Comunidade Quilombola de Santa Maria foi produtivo, pois em junho de 1983 foi encaminhado um abaixo-assinado ao Ministério da Aeronáutica, solicitando às autoridades federais, eclesiásticas, políticas, imprensa, entidades democráticas e ao Governador do Maranhão subsídios para a sobrevivência dos quilombolas, tais como: a) terra boa e suficiente para trabalhar; b) praia, pois a maioria da população tira da pesca parte do sustento; c) permanência unida pelo laço de parentesco e amizade; d) água, que nunca falta, onde agora estamos; e) lugar para pastos de animais; e f) título definitivo de propriedade desta terra. Em relação ao novo local, a população solicita: independência nas agrovilas, casa própria, escola, posto de saúde, boas estradas, casa de forno, igreja, cemitério, luz elétrica e tribuna para festejos e reuniões (MEIRELLES, 1983). Algumas das reivindicações foram registradas e protocoladas em cartório. Contudo, apesar de as solicitações das famílias serem ouvidas pela Aeronáutica, tendo inclusive sido firmado um acordo entre ambas as partes e com registro em cartório, as duas grandes reivindicações dos quilombolas, casa e terra para plantar continuavam incertas.

Um novo convênio foi assinado entre a União e o Estado do Maranhão em 1985, sendo de competência deste último a desapropriação de áreas atingidas pelo projeto da Base. O reassentamento das famílias atingidas por essa desapropriação compulsória ocorreu em módulos de terra de quinze hectares, contrariando o Estatuto da Terra, que determina o módulo rural mínimo de trinta hectares, inviabilizando o autossustento dos quilombolas.

Saule Júnior (2003) informa que o Decreto Presidencial de 1991 declara publicamente outra área de dez mil hectares, aumentando a área da Base para 62 mil hectares. Nesse momento, cerca de cinquenta por cento do município de Alcântara já havia sido ocupado pela CLA, estimando-se que cerca de 3.600 famílias estavam dentro da área da Base Espacial. De fato, fica evidente que esse aumento expressivo criou uma série de embargos de natureza jurídica, com graves prejuízos às comunidades.

O discurso das vantagens econômicas, geração de empregos e aumento da renda das famílias alcantarenses, a partir da instalação da Base em Alcântara, foi apresentado por oficiais da Aeronáutica e foi facilmente assimilado socialmente. Conforme Choairy (2000, p. 68): “Essa versão foi legitimada por uma verdadeira rede que contava com cientistas, jornalistas, órgãos oficiais em seus diversos níveis, políticos, empresários etc., incansáveis na defesa das justificativas do Projeto [...]”.

Na verdade, em parte, é possível notar algumas vantagens com a instalação do CLA. Contudo, neste cenário o Estado se eximiu de grande parte de suas atribuições, e tentar atenuar a situação vivenciada pelos quilombolas alcantarenses é tentar reparar

algo para o qual não existe reparação. Se por um lado foram abordadas as vantagens da instalação da Base, por outro, houve a irreparável perda e descontentamento das comunidades quilombolas com o deslocamento compulsório (SOUSA, 2014).

Conforme Linhares (1999, p. 111), os moradores que antes viviam da pesca foram realocados em áreas distantes do mar, o que impossibilitou a pesca, alterando a cadeia econômica pesqueira da localidade, transformando produtores em consumidores. Já os territórios que antes eram amplos e de uso comum, o que possibilitava uma complexa rede de colaboração e solidariedade, foram convertidos em lotes individuais e que têm como característica serem “fracos, erodidos, de baixa fertilidade e ácidos”.

Esse testemunho é vivido cotidianamente pelos quilombolas, mudanças que aconteceram por conta do deslocamento compulsório, principalmente no que se refere aos modos de produção para sobrevivência. Dessa forma, o deslocamento compulsório para as agrovilas repercutiu de forma negativa nas comunidades. Na tentativa de suavizar as relações entre o CLA e os alcantarenses, Braga (2011, p. 92) elenca incentivos e compensações que foram desenvolvidas pelo Estado, sendo elas: o projeto Soldado Cidadão, que desenvolve capacitação técnica de jovens soldados; apoio aéreo no transporte de moradores com problemas de saúde que necessitam acessar o sistema de saúde de São Luís; além de empregos indiretos.

Claramente, há uma tentativa do Estado de atenuar os conflitos existentes, ainda hoje, entre quilombolas e o CLA. Contudo, mesmo que os benefícios às famílias quilombolas existam, como a construção de casas de alvenaria e postos de saúde, empregos, dentre outros, tais benefícios não excluem os prejuízos causados pelo deslocamento compulsório para as chamadas agrovilas (CLÍMACO, 2014), e o fato de que as diferentes estratégias de reparação precisam ser efetivadas com urgência para a população alcantarense. Entraram nessa discussão, desde o início das negociações desse empreendimento, na década de 1980, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); o Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Alcântara (STTRA), este representando os quilombolas; e, posteriormente, o Movimento dos Atingidos pela Base Espacial (MABe), que tem denunciado os fatos. Apesar dos esforços, a sequência deste texto indicará um avançar nas negociações para a expansão do centro.

### **3 O ACORDO DE SALVAGUARDAS TECNOLÓGICAS COM OS ESTADOS UNIDOS E ABERTURA COMERCIAL DO CENTRO ESPACIAL DE ALCÂNTARA**

Apesar da possibilidade existente, desde a instalação da base em solo alcantarense, uma aproximação no setor espacial entre Brasil e Estados Unidos ocorreu somente

em 2019, com a assinatura do Acordo de Salvaguardas Tecnológicas (AST) com o país norte-americano, visando a abertura comercial do CLA, convertido em Centro Espacial de Alcântara (CEA).

Um acordo semelhante entre os dois países já havia sido assinado no início dos anos 2000, mas foi rechaçado pelo Congresso Nacional, por entender, à época, que isso feria a soberania nacional e colocava o Brasil em posição de subserviência aos interesses dos EUA. Posteriormente, em 2003, após o trágico acidente que vitimou 21 técnicos e engenheiros espaciais brasileiros com a explosão do Veículo Lançador de Satélites VLS-1 V03, foi assinado um novo acordo para o setor espacial, dessa vez com a Ucrânia, que foi ratificado pelo Poder Legislativo e resultou na criação da empresa binacional *Alcântara Cyclone Space* (DELLAGNEZZE, 2011).

Após 12 anos de parceria e investimentos da ordem de R\$ 1 bilhão, em 2015, Brasil e Ucrânia romperam o acordo em um processo que teve início com a manifestação da presidenta Dilma Rousseff do desejo de deixar a parceria por falta de visibilidade comercial, dando início à dissolução da ACS. Posteriormente, o então presidente Michel Temer assinou uma Medida Provisória que extinguiu a empresa binacional. O documento foi ratificado pelo Congresso Nacional em 19 de abril de 2019, já no governo Bolsonaro, abrindo caminho para um novo capítulo no setor espacial brasileiro, mas também na histórica de resistência das comunidades de Alcântara (LIMA, 2020).

O novo AST, assinado em 18 de março de 2019 na capital dos Estados Unidos da América, permite que, pela primeira vez, a estrutura da base cívico-militar brasileira seja utilizada para operação de lançamentos comerciais. Entre as justificativas adotadas para defender o AST, o argumento principal é de que mais de 80% da tecnologia utilizada em tais lançamentos é desenvolvida pelos EUA, logo, qualquer acordo comercial deste porte precisa de um documento que estrategicamente impeça a apropriação de conhecimentos nesse setor e proteja as pesquisas norte-americanas.

Segundo esclarece o Ministério da Ciência e Tecnologia em documento, “os Estados Unidos (da América do Norte) autorizam o Brasil a realizar lançamentos de foguetes e espaçonaves para fins pacíficos, de quaisquer nacionalidades contendo componentes americanos” (BRASIL, 2019, p. 3). E orienta que não trata de risco à soberania nacional, pois “[...] não trata de construção ou operação de base norte-americana em Alcântara, entrega ou controle do Centro, acordo militar ou mesmo garantia de uso exclusivo pelos Estados Unidos” (BRASIL, 2019, p. 12).

Entretanto, o AST traz à tona também a velha disputa pelo território em que vivem as comunidades quilombolas de Alcântara, já que a adequação aos padrões internacionais de lançamentos implica a expansão da infraestrutura do CEA pela área

em que vivem cerca de 800 famílias de 27 comunidades, conforme aponta a Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados (CDHM), ao explicar que “[...] embora o Acordo de Salvaguardas não o preveja expressamente, a aeronáutica pretende a expansão do terreno em mais 12 mil hectares – o que é chamado, pelos militares, de consolidação da área do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA)” (CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL, 2019, s/n).

Conforme levantamento dos movimentos sociais em defesa das comunidades quilombolas de Alcântara, em carta enviada ao Congresso Nacional em 2017, se executada, a expansão deve implicar o deslocamento de 2 mil quilombolas de seu território de origem, o que pode ocasionar “[...] irreparáveis danos aos direitos territoriais das comunidades quilombolas de Alcântara, sobretudo, na autogestão do território” (CARTA, 2019, s/n), tal ação, implicaria, portanto, em “enormes retrocessos aos direitos historicamente conquistados por meios dos tratados internacionais de direitos humanos” (CARTA, 2019, s/n).

Novamente o argumento comercial ganha força no debate sobre os impactos da política espacial brasileira sobre as comunidades remanescentes de quilombos, já que é central no entendimento do governo brasileiro que o CEA possibilitará a arrecadação e injeção de bilhões de dólares na economia brasileira (LIMA, 2020). Conforme aponta o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2018, p. 42), o mercado de lançamentos comerciais privados movimentará bilhões de dólares anualmente e, como a base possui o grande atrativo do posicionamento geográfico, o Brasil pode arrecadar muito com a operacionalização de lançamentos, sendo necessário, antes de tudo, a formalização de um acordo com países detentores de tecnologia espacial.

Entretanto, o acordo pode ser considerado pobre, visto que não haverá nenhum intercâmbio tecnológico entre as duas nações (BRASIL, 2019, p. 22) e o Estado Brasileiro esclarece que não receberá dos EUA nenhuma contrapartida financeira, pois o AST “não constitui um aluguel dessas áreas” (BRASIL, 2019, p. 15). Ainda assim, em defesa do projeto, o governo afirma que ele colocará o Brasil em posição de um forte *player* de mercado no cenário global e trará medidas que beneficiarão o município de Alcântara. Esse desenvolvimento será visível “na criação de novas empresas e na ampliação do empreendedorismo e negócios de base local como restaurantes, hotéis, postos de gasolina, barbearias e o comércio/turismo/serviço como um todo.” (BRASIL, 2019, p. 7).

Novamente, a promessa de inserção da comunidade no CEA é argumento amplamente utilizado como estratégia de convencimento. A narrativa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações é a de que famílias quilombolas serão chamadas para prestar serviços ao CLA. Como afirma Pontes no mesmo documento: “dependendo

da qualificação profissional do cidadão e do seu desejo em progredir e adquirir outras qualificações, a existência do centro espacial será sua grande oportunidade de melhoria de vida” (BRASIL, 2019, p. 20). A estratégia é semelhante à adotada na década de 1980, quando eram convocados jovens das comunidades para serem treinados fora de Alcântara e retornarem atuando como uma “tropa montada” que percorria os povoados, a fim de convencer os moradores dos benefícios da vida nas futuras agrovilas (ALMEIDA, 2006).

Uma leitura minuciosa do AST aponta que o documento não menciona qualquer medida quanto ao remanejamento de comunidades remanescentes de quilombos em Alcântara, atendo-se somente aos termos da proteção da tecnologia norte-americana. Entretanto, sua implementação implica diretamente a ampliação da estrutura que o CEA possui, pois somente a construção de novas plataformas de lançamento e a infraestrutura operacional colocariam o Brasil em posição de pleitear lançamentos comerciais de estrangeiros (IPEA, 2018).

Em seu Artigo I, o AST esclarece que o acordo tem como objetivo “evitar o acesso ou a transferência não autorizada de tecnologias relacionadas com o lançamento, a partir do Centro Espacial de Alcântara” (BRASIL, 2019, p. 24), e impõem uma série de medidas restritivas ao Brasil: na Alínea A, o documento esclarece que o país não deve permitir o lançamento de espaçonaves estrangeiras ou veículos de lançamento estrangeiros de países que estejam sujeitos a sanções estabelecidas pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas, ou de governos que tenham “repetidamente provido apoio a atos de terrorismo internacional” (BRASIL, 2019, p. 29). E ainda, conforme a Alínea B da AST, o Brasil não deve permitir a entrada de tecnologias, mão de obra ou recursos financeiros oriundos de países que não sejam signatários do Regime de Controle de Tecnologia de Misseis (MTCR) (BRASIL, 2019, p. 30).

No item 2 do Art. III da AST fica determinado que o Brasil poderá investir em seu programa espacial os recursos provenientes da atividade comercial, mas não no desenvolvimento de mísseis, foguetes e veículos lançadores. O texto esclarece que o governo da República Federativa do Brasil “não poderá usar tais recursos para a aquisição, desenvolvimento, produção, teste, emprego ou utilização de sistemas da Categoria I MTCR (seja na República Federativa do Brasil ou em outros países)” (BRASIL, 2019, p. 30).

No item 4 do mesmo artigo fica claro que o Brasil ficará sujeito à legislação norte-americana. O item menciona que a aprovação de licenças de exportação e importação necessárias à execução de atividades de lançamentos comerciais no CEA devem estar “[...] em consonância com as leis, regulamentos e políticas norte-americanas [...]”

(BRASIL, 2019, p. 30) e complementa que pode evocar “a autoridade do Governo dos Estados Unidos da América para tomar qualquer ação com respeito ao licenciamento, em conformidade com as leis, regulamentos e políticas norte-americanas” (BRASIL, 2019, p. 30).

Destaque-se que não há reciprocidade informativa entre os países. Conforme o item 4 do Artigo V do AST, cabe aos EUA permitir ou não que sejam fornecidas ao governo brasileiro informações sobre a presença na Base “[...] de material radioativo ou de quaisquer substâncias definidas como potencialmente danosas ao meio ambiente ou à saúde humana presença” (BRASIL, 2019, p. 36). Quanto aos Controles de Acesso às áreas internas da Base de Alcântara (Art. VI), o AST determina, no item 1, que “O Governo da República Federativa do Brasil deverá permitir e facilitar a supervisão e o monitoramento de atividades de lançamento pelo Governo dos Estados Unidos da América” (BRASIL, 2019, p. 37). E, no item 2, esclarece que o acesso a veículos de lançamentos, espaçonaves, equipamentos, e dados técnicos dos EUA na Base será controlado pelo governo norte-americano, assim como “O acesso às Áreas Restritas deverá ser controlado pelo Governo dos Estados Unidos da América ou, conforme autorizado na(s) licença(s) de exportação, pelos Licenciados Norte-americanos, por meio de crachás a serem elaborados” (BRASIL, 2019, p. 37).

A leitura do documento aponta que há trechos críticos de desrespeito à soberania e independência nacional que colocam o Brasil em posição de extrema subserviência à legislação dos EUA, em detrimento de boas relações com outros países com quem tem atividades comerciais importantes. O acordo não só restringe com quem Brasil pode executar parcerias no setor espacial, como também coloca o país em uma situação de dependência a decisões dos EUA quanto aos lançamentos de projéteis a partir do CEA.

Quanto às comunidades remanescentes de quilombo afetadas pelo novo acordo no setor espacial, que no processo de aprovação do AST tiveram negado o direito de consulta prévia, livre e informada sobre a medida, como preconiza a Convenção 169 da OIT, a estas resta um cenário de desconsideração e constantes violações dos direitos humanos, portanto, torna-se imperativo algo nada novo: a insegurança jurídica, a não titulação do território étnico reconhecido, o risco de remanejamentos compulsórios, com o qual essas comunidades convivem desde a década de 1980, golpes que enfraquecem as tradições culturais, materiais e imateriais, a organização da economia de subsistência local, entre outros aspectos. Nas palavras do pesquisador quilombola Danilo da Conceição Serejo Lopes, “o AST só é possível em detrimento dos direitos territoriais, culturais, sociais e econômicos das comunidades quilombolas de Alcântara” (SEREJO LOPES, 2020, p. 85).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto tratou das Comunidades Quilombolas diante das investidas do centro espacial de Alcântara, no estado do Maranhão. A instalação do CLA provocou inúmeros conflitos de ordem territorial, ambiental, social e econômica, e, apesar da histórica resistência dos movimentos sociais, este empreendimento se concretizou e várias famílias quilombolas foram deslocadas compulsoriamente para as chamadas agrovilas.

A pesquisa indicou que os alcantarenses conhecem e reconhecem algumas ações tomadas para minimizar os impactos causados às comunidades quilombolas, entre elas, a construção de casas, escolas, postos de saúde, recrutamento de jovens alcantarenses para o serviço militar, dentre outras ações, que, apesar da tentativa de reparação, não conseguiram reverter os prejuízos causados aos quilombolas. É importante dizer que, tanto no passado quanto no presente, os quilombos representam território de luta e resistência contra as violências causadas pelo Estado Brasileiro, como exemplo, ao operacionalizar o deslocamento compulsório de famílias para outras áreas do município, dificultando o acesso ao mar para atividades pesqueiras e de terras produtivas para sobrevivência.

Os dados apresentados também demonstram que o AST EUA-Brasil representa um novo capítulo da velha história com a qual as famílias quilombolas de Alcântara têm de lidar: a luta pelo direito da terra em que vivem, ao passo que o Estado Brasileiro, guiado por interesses desenvolvimentistas de cunho econômico, tecnológico e político não as prioriza no desenvolvimento da política espacial desenvolvida em Alcântara. Tanto na instalação da base, durante a década de 1980, quanto no processo de tramitação do AST no Congresso Nacional (2019), não houve diálogo com a comunidade atingida, e decisões verticalmente impostas colocam em risco trajetórias ancestrais.

Por fim, a pesquisa desenvolvida permite compreender as resistências da população negra e quilombola alcantarenses ao processo de desapropriação compulsória que se torna um traço permanente, frente ao cenário de insegurança jurídica, ameaças de expansão do centro espacial pelo território étnico reconhecido, mas não titulado, e o novo Acordo de Salvaguardas Tecnológicas entre Brasil e Estados Unidos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombos e a base de lançamento de Alcântara**: laudo antropológico. Brasília: MMA, 2006.

BRAGA, Yara Maria Rosendo de Oliveira. **Território étnico**: conflitos territoriais em Alcântara, Maranhão. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Ins-

tituto de Pesquisa e Desenvolvimento, Universidade Vale do Paraíba, São José dos Campos, SP, 2011.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Conhecendo o acordo de salvaguardas tecnológicas Brasil e Estados Unidos**. Brasília, DF: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2019. Disponível em: [https://issuu.com/mctic/docs/folder\\_ast](https://issuu.com/mctic/docs/folder_ast). Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Decreto n. 88.136, de 1º de março de 1983**. Cria o Centro de Lançamento de Alcântara e dá outras providências. Brasília, DF: 2 mar. 1983. Disponível em: **Decreto-lei n. 3.365, de 21 de junho de 1941**. Dispõe sobre desapropriações por utilidade pública. Rio de Janeiro: 21 jun. 1941. Disponível em: **Diligência para verificar a situação dos quilombolas atingidos pelo Centro de Lançamento de Alcântara**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/arquivos/relatorio-final-alcantara>. Acesso em: 18 maio 2021.

CHAGAS, José. **Negociação do azul ou a castração dos anos**. São Luís: Edições AML/Sioje, 1994.

CARTA DE ALCÂNTARA AO CONGRESSO NACIONAL. Alcântara, MA: 28 de jun. 2019. Disponível em: [http://www.global.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Carta-ao-Congresso-Nacional\\_AST\\_Quilombolas-de-Alcantara.Junho2019.v2.pdf](http://www.global.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Carta-ao-Congresso-Nacional_AST_Quilombolas-de-Alcantara.Junho2019.v2.pdf). Acesso em: 18 mai. 2021.

CHOAIRY, Antonio César Costa. **Alcântara vai para o espaço: dinâmica da implantação do Centro de Lançamento de Alcântara**. São Luís: Edições UFMA, PROIN(CS), 2000.

CLÍMACO. Veríssima Dilma Nunes. **Territórios e identidades nas Comunidades Remanescentes de Quilombos da Agrovila Peru no Município de Alcântara - MA**. Lajeado: Univates, 2014, 128 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento, Centro Universitário Univates. Lajeado, 2014.

DELLAGNEZZE, René. Base de lançamento de foguetes e a soberania. **Âmbito Jurídico**, n. 91, 1 ago. 2011. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-91/base-de-lancamento-de-foguetes-e-a-soberania>. Acesso em: 18 maio 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd\\_2010\\_educacao\\_e\\_deslocamento.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf). Acesso em: 7 nov. 2013.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **O Centro de Lançamento de Alcântara: abertura para o mercado internacional de satélites e salvaguardas para a soberania nacional**. Texto para discussão. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2018. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8897/1/td\\_2423.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8897/1/td_2423.pdf). Acesso em: 18 maio 2021.

LIMA, Marisvaldo Silva. **Alcântara vai para o espaço: o discurso da mídia jornalística impressa sobre os conflitos entre comunidades quilombolas e a base de lançamento de foguetes em Alcântara - Maranhão**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade

Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Jornalismo, Florianópolis, 2020.

LINHARES, Luís Fernando do Rosário. **Terra de preto, terra de santíssima:** da desagregação dos engenhos à formação do campesinato e suas novas frentes de luta. São Luís: UFMA, 1999. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís 1999.

MEIRELLES, Sérgio. **Alcântara na era espacial.** São Luís: Cáritas Brasileiras, 1983.

SAULE JÚNIOR, Nelson (org.). **A situação dos direitos humanos das comunidades negras e tradicionais de Alcântara.** O direito a terra e à moradia dos remanescentes de quilombos de Alcântara, MA - Brasil. Relatório da Missão da Relatoria Nacional do Direito à Moradia Adequada e à Terra Urbana. São Paulo: Instituto Pólis, 2003.

SEREJO LOPES, Danilo da Conceição. **A atemporalidade do colonialismo:** contribuições para entender a luta das comunidades quilombolas de Alcântara e a base espacial. São Luís, MA: UEMA, PPGCSPA, PNCSA, 2020.

SOUSA, Ricardo Costa de. **História da educação da população negra no município de Alcântara.** Porto Alegre: UFRGS, 2014, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.



## CAPÍTULO 20

---

### ÉTICA CRISTÃ NAS REDES SOCIAIS

### *CHRISTIAN ETHICS IN SOCIAL NETWORKS*

*Joselaine Cavalcanti de Souza<sup>1</sup>*  
*Wilson Xavier dos Santos<sup>2</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890348.20

<sup>1</sup> <sup>1</sup> Aluno do Centro Universitário Internacional UNINTER. Artigo apresentado como trabalho de Conclusão de curso, 2º - 2020.

<sup>2</sup> Professor Orientador

## RESUMO

Esse artigo tem por objetivo discutir ética cristã nas redes sociais, que através de uma pesquisa bibliográfica, podem-se observar algumas concepções de ética e moral, abordadas por Baptista e Carvalho. Baptista lista situações que podem ser evitadas na internet, a fim de que seu uso pelo cristão seja saudável, com o objetivo de evangelismo e edificação. Ele também vai citar Bauman para afirmar que as redes sociais provocam relacionamentos descartáveis, o que fere o preceito bíblico sobre o amor ao próximo. Contribuições de Varjão, sobre a importância de o amor ser o princípio sustentador da ética, serão suporte que ajudarão na reflexão das mudanças tecnológicas, que segundo Martins, podem ser positivas ou negativas, com a possibilidade de acarretar distorções dos valores éticos cristãos. Nesse contexto, observa-se a importância do ensino a luz da Bíblia, para que os cristãos reflitam sobre suas postagens na internet, a fim de que o evangelho de Cristo não seja escandalizado.

**Palavras-chave:** Ética. Moral. Redes Sociais. Amor.

## ABSTRACT

This article aims to discuss Christian ethics in social networks, which through a bibliographical research, can be observed some conceptions of ethics and morals, addressed by Baptista and Carvalho. Baptista lists situations that can be avoided on the Internet, so that their use by Christians is healthy, with the objective of evangelism and edification. He will also quote Bauman to claim that social networks cause disposable relationships, which violates the biblical precept about love of neighbor. Varjão's contributions, on the importance of love being the sustaining principle of ethics, will support the reflection of technological changes, which according to Martins, can be positive or negative, with the possibility of causing distortions of Christian ethical values. In this context, the importance of teaching in the light of the Bible is observed, so that Christians reflect on their posts on the internet, so that the gospel of Christ is not scandalized.

**Keywords:** Ethic. Moral. Social networks. Love.

## 1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre “Ética Cristã nas Redes Sociais” é um tema polêmico, porém importantíssimo para atualidade. Vemos que a tecnologia está cada vez mais inserida no meio cristão, funcionando como um veículo colaborativo para uma comunicação em massa e, conseqüentemente, na propagação do Evangelho. No entanto, não deixa de ser um assunto que traz consigo uma preocupação preponderante, já que pode também, ser usada de maneira errônea, provocando sérias conseqüências. Segundo Baptis-

ta (2018, p.189), “Quando as novas tecnologias são utilizadas como fuga de problemas ou como substitutas das relações humanas, o chamado avanço tecnológico se torna um verdadeiro retrocesso.”

A falta da ética observada em meio a discussões travadas nas redes sociais tem causado prejuízos para a propagação do verdadeiro evangelho de Jesus, pois não está de acordo com o que a Bíblia orienta:

Continua a lembrar essas orientações a todos, advertindo-os solenemente na presença de Deus, para que não se envolvam em discussões acerca de teorias vazias; isso não produz nada de bom, e serve tão somente para perverter os ouvintes. (2Timóteo 2.14)

O cristão como um ser responsável por testemunhar a Cristo, precisa não só compreender que suas palavras exercem um peso diante da sociedade, como também deve viver, agir e falar de maneira exemplar, para que não venha ser o causador de escândalos.

Tendo o vosso viver honesto entre os gentios; para que, naquilo em que falam mal de vós, como de malfeitores, glorifiquem a Deus no dia da visitação, pelas boas obras que em vós observem. (1 Pedro 2.12)

Não é objetivo deste artigo apontar vítimas ou culpados, mas, por meio de uma pesquisa bibliográfica, chamar a atenção dos usuários para a importância da discussão e a necessidade de repensar e se ensinar o uso ideal das redes sociais.

Faz-se necessário compreender, em primeiro lugar, o papel do cristão no mundo e, como a própria palavra ensina, o modo dele se comportar. Para que venhamos a refletir sobre as possíveis causas desse problema, que segundo Varjão (2017, p.77) “A ética cristã se inicia em indivíduos com o caráter santificado.”

Diante disso, é mister compreender o conceito de Ética e sua importância para um bom relacionamento, onde exista respeito ao próximo também na internet. Porém, sem distorcer a mensagem da Bíblia. Com isso, para que se faça um trabalho de conscientização realizado pelos líderes cristãos.

## **2. PROBLEMÁTICAS, SOLUÇÕES PRÁTICAS E ÉTICA CRISTÃ NAS REDES SOCIAIS.**

Para melhor compreensão deste artigo, é importante a definição da ética, da moral e das redes sociais. Segundo o livro “Práticas Pastorais” (Cap.5.p 185), a realidade humana e sua construção histórica e social, considerando onde nascem, vivem e as relações coletivas dos seres humanos, são as que definem a Ética e que esta é a responsável por estudar os deveres do individuo isoladamente e coletivamente.

Baptista em seu livro “Enfrentando as questões morais de nosso tempo” afirma que:

Ética é o conjunto de valores e princípios que usamos para responder a três grandes questões da vida: 1. quero? 2. devo? e 3. posso? Nem tudo que eu quero eu posso; nem tudo que eu posso eu devo; e nem tudo que eu devo eu quero. Você tem paz de espírito quando aquilo que você quer é ao mesmo tempo o que você pode e o que você deve. Cortella (2014, apud BAPTISTA, 2018,p.6)

Ou seja, a ética como ciência, definirá se o sujeito está ou não respeitando as “normas” e “regras” existentes, seja de maneira isolada ou coletiva. Nesse contexto, podendo ser considerado uma pessoa “ética” ou “antiética”

A ética enquanto ciência pode ser entendida como a parte da filosofia que investiga os fundamentos da moral adotados por uma cultura. Foram os filósofos gregos que começaram a estudar esses fundamentos para então “identificar” uma pessoa como sendo boa ou má e também um ato como sendo bom ou mau. A partir desses fundamentos, alguém pode ser classificado como “ético” ou “antiético”. (Ibid, p.7)

Em se tratando da moral, esta é definida por um conjunto de regras de conduta e lugar.

A moral, por sua vez, refere-se ao comportamento das pessoas e às reações dos indivíduos que compõem uma sociedade em relação às regras estabelecidas pela ética. Como observado, essas regras podem ser diferentes de uma cultura para outra e ainda podem ser modificadas de acordo com as transformações vividas pelos grupos sociais. Tudo depende da fonte de autoridade que lhes serve de fundamento para os padrões de conduta. (Baptista, 2018, p. 8)

Observa-se abaixo, um gráfico traçando um paralelo entre Ética x Moral do Prof. Mário Sérgio Cortella, que com clareza, exemplifica o conceito de cada termo:

<b>ÉTICA</b> <i>Princípios Éticos</i>	<b>MORAL</b> <i>Código de Conduta</i>
<b>ÉTICA É PRINCÍPIO</b>	<b>MORAL É CONDUTA ESPECÍFICA</b>
<b>ÉTICA É PERMANENTE</b>	<b>MORAL É TEMPORAL</b>
<b>ÉTICA É UNIVERSAL</b>	<b>MORAL É CULTURAL</b>
<b>ÉTICA É REGRA</b>	<b>MORAL É CONDUTA DA REGRA</b>
<b>ÉTICA É TEORIA</b>	<b>MORAL É PRÁTICA</b>
<b>ÉTICA É REFLEXÃO</b>	<b>MORAL É AÇÃO</b>
<b>ÉTICA TRATA DO BEM/MAL</b>	<b>MORAL TRATA DO CERTO/ERRADO</b>
<b>Aético = Ausência de ética</b> <b>Antiético = Contrário a ética</b>	<b>Amoral = Ausência de moral</b> <b>Imoral = Contrário a moral</b>

Cortella (apud, LIMA, 2018)

Concernente às classes da ética, podem ser segundo o livro “Práticas Pastorais” (cap.5. p.187): a ética moral e cívica - familiar, social ou religiosa; ética cultural - costumes, hábitos, rituais e cerimônias; ética cristã - regras de conduta para o cristão, tendo por fundamento a Palavra de Deus.

Para este momento, será abordada à ética cristã, a qual está embasada na Bíblia e não pode ser modificada nem relativizada, tão pouco deixada de lado pelo cristão. A palavra do Senhor permanece imutável, seja em qualquer lugar, cultura e/ou geração.

Esses princípios são universais e por isso não se admite uma ética cristã diferente de uma cultura para outra cultura. Os padrões da ética e da moral cristã não sofrem mutações. A verdade bíblica não pode ser relativizada ou flexibilizada para atender o egoísmo e o hedonismo da raça humana. O texto bíblico permanece inalterado e imexível. Por isso, os valores cristãos são permanentes, pois a fonte de autoridade é permanente. (Baptista, 2018, p.10)

No cristianismo, a construção e o uso da ética não se dão por experiências e conceitos humanos, são fatos já definidos por Deus, revelados na pessoa do seu Filho.

[...]Afirma, também, que “a origem da ética cristã não é a realidade do próprio eu, nem a realidade do mundo, tampouco a realidade das normas e valores, mas a realidade de Deus na sua revelação em Jesus Cristo. Bonhoeffer (2009, apud, CARVALHO, 2016, p.66)

Marin em seu artigo “A ética de Jesus”, afirma que para que uma ética seja considerada cristã, torna-se imprescindível ir à fonte, que é o próprio Cristo. Uma ética que em seu tempo, segundo o autor, era pautada na “defesa de uma vida digna e da liberdade de todos os seres humano.” (2018, p.1)

Para Baptista, o cristão foi chamado para viver eticamente, à luz da palavra e não de qualquer maneira, pois pode acarretar consequências sérias para o sujeito que assim escolher. Ele traça um paralelo entre os israelitas e o período que ficaram no deserto, relatado no livro de Êxodo e o capítulo 10 da Epístola do Ap. Paulo aos Coríntios, para melhor exemplificar a desobediência às leis estabelecidas.

As Escrituras alertam sobre o perigo de não vivermos de modo ético. Os israelitas no deserto foram abençoados e sustentados pelo maná (Êx 16.4) e pela água potável (Êx 17.6) que Deus lhes concedia de modo sobrenatural, mas a maior parte deles foi reprovada por não viver a lei moral outorgada por Deus (1Co 10.5). Somente dois israelitas daquela geração, Josué e Calebe, puderam herdar a Terra Prometida (Nm 14.30). No capítulo 10, versículos 1 a

10, da Primeira Epístola de Paulo aos Coríntios, o apóstolo seleciona cinco pecados cometidos pelos israelitas que ficaram registrados, em forma de negação, para nossa advertência: “Porque tudo o que dantes foi escrito, para nosso ensino foi escrito” (Rm 15.4a). (Baptista. 2018. p.14)

Em Práticas Pastorais (Cap.5, p.215) “[...] Bíblia, é o conjunto de valores morais, e é por esse manual que deveríamos regulamentar nossa conduta na presente era – não

somente diante de Deus e de todos os semelhantes, mas também diante de nós mesmos.”

Dessa maneira, “A Bíblia não é o conjunto de regras para que o homem possa se chegar a Deus, mas é a norma de conduta pela qual poderá agradar a Deus [...]”

E, o que se tem nesta presente era, é um uso contínuo e crescente das redes sociais, que aproximam pessoas, mesmo que elas estejam distantes umas das outras. Sites de relacionamento são cada vez mais utilizados, seja para uso profissional ou individual.

Redes sociais, no mundo virtual, são sites e aplicativos que operam em níveis diversos – como profissional, de relacionamento, dentre outros – mas sempre permitindo o compartilhamento de informações entre pessoas e/ou empresas.

Quando falamos em rede social, o que vem à mente em primeiro lugar são sites como Facebook, Twitter e LinkedIn ou aplicativos como Snapchat e Instagram, típicos da atualidade. Mas a ideia, no entanto, é bem mais antiga: na sociologia, por exemplo, o conceito de rede social é utilizado para analisar interações entre indivíduos, grupos, organizações ou até sociedades inteiras desde o final do século XIX.

Na internet, as redes sociais têm suscitado discussões como a da falta de privacidade, mas também servido como meio de convocação para manifestações públicas em protestos. Essas plataformas criaram, também, uma nova forma de relacionamento entre empresas e clientes, abrindo caminhos tanto para interação quanto para o anúncio de produtos ou serviços. <https://resultadosdigitais.com.br/redes-sociais/>

O Facebook e o WhatsApp, no Brasil, se destacam como os principais meios de comunicação social utilizados na atualidade. (Baptista, 2018)

O autor supracitado ressalta, no entanto, que tudo referente às redes sociais é efêmero, breve e pautado em relacionamentos descartáveis, onde comentar, bloquear e excluir pessoas é feito de maneira natural e sem grandes dificuldades ou culpas.

Essa situação representa um declínio das sólidas relações humanas, uma vez que, por meio das tecnologias, a amizade, o amor e o respeito entre as pessoas são facilmente descartáveis (Ec 1.2). BAUMAN (apud, Baptista, 2018, p.191)

Marin afirma que:

Nosso tempo é marcado por uma sociedade líquida e defensora de comportamentos leves e superficiais, na qual o pensamento é débil. Somos continuamente bombardeados por um modo de ser hedonista. Precisamos de permanentes novidades, alimentadas pela publicidade. (2018, p.4)

Varjão acredita que (2017, p.78) “O princípio sustentador da ética cristã é o amor.” Justamente o que a Bíblia ensina e afirma para a base de relacionamentos que possam ser saudáveis, enraizados e de ajuda mútua. Onde o que prevalece não são somente os interesses próprios, mas coletivo, para uma convivência com valores e princípios éticos cristãos.

Vocês ouviram o que foi dito: Ame o seu próximo e odiarás o seu inimigo. Eu, porém, vos digo: Amai vossos inimigos e orai pelos os que vos perseguem. (Mateus 5. 43-44)

O amor é o elo que une pessoas, sejam de qualquer etnia, nação, credo religioso, classe social e idade. Simplificando, a todos!

Não devam nada a ninguém, a não ser o amor de uns pelos outros, pois aquele que ama seu próximo tem cumprido a Lei. (Romanos 13.8)

Varjão ainda incentiva a mudança de mentalidade e atitude dos cristãos que usam a internet. Para que possam servir de exemplo aos demais que também se utilizam das redes sociais.

Somente se os indivíduos que tiveram uma transformação de caráter, juntamente com a comunidade de santos (igreja), podem remar contra esta corrente. Eles devem mostrar aos demais internautas às vantagens da ética do amor e do sacrifício. (Varjão, 2017, p.79)

Segundo Carvalho, em seu artigo “Mídias sociais: um espaço para evangelização utilizado pela Igreja Evangélica Assembleia de Deus no Amazonas”, o amor é a base que sustenta a ética cristã:

Portanto, no cristianismo, a fé, a ética e a moral estão intimamente relacionadas. Aquele que tem fé age de acordo com a ética e a moral daquilo em que acredita, cuja base é o amor, mandamento maior do cristianismo. A prática do amor leva ao agir ético e, esta vem a ser, então, a ética cristã. (Carvalho, 2016, p.66)

E ao ler sobre Jesus, fica nítido que o amor regia suas ações e pensamentos. Ele era movido por esse sentimento por onde quer que fosse. Certamente, se hoje estivesse entre nós, suas redes sociais exalariam amor e generosidade.

A ética de Jesus propõe a generosidade como pauta de vida: “ninguém tem maior amor do que quem dá a vida” (Jo 15,13). A essência da proposta de Jesus é o amor! As primeiras comunidades cristãs compreenderam perfeitamente isso até mesmo na vida do dia a dia: “A multidão dos fiéis era um só coração e uma só alma. Ninguém considerava propriedade particular as coisas que possuía, mas tudo era posto em comum entre eles” (At 4,3). (Marin, 2018, p. 2)

Diante desse fator, percebe-se a necessidade do ensino do uso correto dos sites de relacionamentos, a fim de que a pregação e o evangelismo não fiquem prejudicados somente em textos e nas chamadas “frases de efeitos”, mas haja um bom testemunho dos cristãos que fazem uso dela.

Desse modo, para o bom testemunho nas redes sociais, o cristão não deve postar comentários negativos ou fazer pré-julgamento das pessoas. Deve tomar todo cuidado e precaução com fotos e vídeos que publicar, sejam pessoais, sejam de terceiros. Avaliar o conteúdo, a coerência, o vocabulário e a ética cristã das mensagens antes de postar, comentar ou curtir. Paulo nos ensina a fazer de tudo para ganhar as pessoas para Cristo (1Co 9.22). (Baptista, 2018, p.193)

A igreja e sua liderança não podem se isentar dessa responsabilidade de instrução aos seus fiéis no que tange às novas tecnologias. E isso, necessita ser feito à luz da palavra.

Diante desses fatos, a igreja precisa instruir seus membros no uso das novas tecnologias e buscar métodos da evangelização por meio das redes sociais. O cristão precisa

estar consciente de suas responsabilidades e deveres no mundo virtual. A igreja não pode viver alienada diante dessa realidade cada vez mais presente na vida dos fiéis. (Baptista, 2018, p.187)

E o aprendizado se faz necessário para que se possa tomar as melhores decisões e escolhas em todos os âmbitos da vida.

[...] ética cristã é latente. Ela deve ser colocada em prática no instante em que for necessário. Não precisamos de ameaça, de punição para decidir entre o bem e o mal, temos que escolher o melhor pelo que aprendemos. Por isso, a doutrina é tão importante na igreja. É por ela que temos a ortodoxia (correto ensino), que trará a ortopraxia (correta prática) no dia a dia. Daniel, por exemplo, não tinha pai, nem mãe, nem pastor, sequer tinha igreja em Babilônia, mas devido aos seus princípios propôs no seu coração não se contaminar com as iguarias da mesa do rei (Daniel 1:8). (Lima, 2018. p.3)

A saber, a própria palavra de Deus em Hebreus 12. 1 afirma que “somos rodeados por uma grande nuvem de testemunhas, deixemos todo o embaraço e o pecado que tão de perto nos rodeia [...]”

Percebe-se que a Igreja de Cristo precisa ser atuante no mundo, influenciando também nas plataformas digitais. Mas, lembrando-se que toda ação gera uma consequência e por isso, a responsabilidade do que se publica, compartilha ou se recebe também é importante.

[...]o indivíduo e a igreja (comunidade) devem ser fiéis à vontade divina e serem atuantes no mundo.<sup>42</sup> Em um mundo onde as pessoas delegam as decisões éticas, o cristão deve ser responsável pelas suas decisões. A Bíblia ensina que cada pessoa é responsável por seus atos (cf. Ez 18.20) e pelas consequências (cf. Gl 6.7). A comunidade de crentes deve aceitar o desafio bíblico de influenciar o mundo digital. Sendo assim, a igreja deve ocupar esse espaço, utilizando as mais diversas plataformas disponíveis. Adicionalmente, a reunião dos santos deve mostrar um caminho para as pessoas que estão perdidas na agonia moderna. E, por fim, a comunidade deve abrir as suas portas para a interação com os de fora e permitir que mais pessoas participem desta comunhão digital. Johns e White ( 2001, apud, VARJÃO, 2017, p.78)

Para Martins, em seu artigo “O uso da Rede Social Facebook na comunicação da Fé Cristã”, o importante é observar que esses instrumentos nada fazem por si mesmos, mas sim quem se utiliza deles. Que não devem ser julgados ou condenados. E, com isso, o esclarecimento e questionamento por parte da Igreja sobre esse progresso tecnológico precisam levar em consideração o que o homem tem se tornado com esse avanço, seja positivamente ou negativamente.

Nós, como Igreja, devemos enfrentar honestamente as questões levantadas pelo progresso tecnológico. Devemos questionar se, como resultado disto, o homem torna-se verdadeiramente melhor, «mais amadurecido do ponto de vista espiritual, mais consciente da dignidade da sua humanidade, mais responsável, mais aberto ao outro. Paulus (1979, apud, MARTINS, 2017, p. 81)

É de extrema relevância essa análise e questionamento sobre esse assunto, devido à internet trazer consigo mudanças no processo individual e social ao longo dos anos. O que inclusive pode acarretar em distorções nos valores éticos cristãos.

Ao longo destes últimos anos houve uma revolução mundial no modo de perceber os valores morais. Os novos meios de comunicação social tiveram e continuam a ter importante papel neste processo individual e social, na medida em que introduzem e refletem novas atitudes e estilos de vida. A Igreja reconhece algumas destas mudanças positivas; outras, porém, têm sido negativas. Ao lado dos abusos de sempre, vão-se dando novas violações da dignidade humana e dos valores e ideais cristãos . (Ibid, p.82)

Nota-se que não existe um “filtro” automático que possa conduzir ao que poderia ser considerado “certo” ou “errado”, “ético” ou “antiético”. O que se pode fazer é seguir o conselho do Ap. Paulo quando afirma em 1 Tessalonicenses 5.21 “Examinai tudo. Retende o bem.”

Em 1 Coríntios 6:12 é dito que “Todas as coisas me são lícitas, mas eu não me deixarei dominar por nenhuma.” Baptista (2018) afirma que alguns pontos necessitam ser evitados e ensinados, para o bom uso da tecnologia. Ele também diz que perfis falsos; salas de papo para namoro; compartilhar mensagens, áudios e vídeos que não condizem com a fé cristã; não acessar sites pornográficos; não criar ou compartilhar frases, imagens ou vídeos jocosos contra a qualquer povo, sociedade, entidades e pessoas; debater assuntos tecnológicos ou procurar aconselhamento; falta de privacidade e pudor; dependência tecnológica são fatores que não condizem com a conduta de um cristão que deve ser sal e luz dessa terra. (Mateus 5.13-14)

A internet, conforme dito por ele, tem como serventia levar a mensagem de Cristo ao maior número de internautas e promover a edificação dos irmãos.

Outro ponto a ser levado em consideração é que não haverá na Bíblia assuntos específicos referentes ao comportamento cristão, seja em ações ou pensamentos, mas sim, conselhos práticos que norteiam a vida daquele que decide professar a fé cristã em qualquer época e geração.

[...] “A Bíblia fala de tudo, nos mínimos detalhes para nossa vida?” Evidentemente, não! A Bíblia é um livro de princípios que reflete a realidade de seu tempo (ainda que não muito diferente da nossa) e se dirige a qualquer homem ou mulher de qualquer época. A mesma Bíblia que nada fala sobre maconha, cocaína, cachaça, é a que fala sobre a maldição que cairá sobre aquele que destruir o corpo criado por Deus (I Coríntios 3:17). Não fala sobre sexo virtual, mas fala sobre por coisas más diante dos olhos (Salmos 101:3). Nada fala sobre fakenews, mas abomina a mentira, que é o mesmo princípio (Provérbios 6:16-19). E por aí vai. (Lima, 2018, p.5)

Baptista com base bíblica, também faz algumas sugestões práticas para utilização da mídia, no intuito de que o individuo repense a forma que tem se portado diante dela.

O cristão deve administrar bem o seu tempo para não desperdiçá-lo com coisas triviais (1Co 10.31; Ef 5.16); O cristão deve ser criterioso na escolha do que vai ter acesso (Fp 4.8; 1Ts 5.21; 1Co 6.12; 10.23); O cristão deve possuir domínio próprio, que é uma das características do fruto do Espírito (Gl 5.22,23); O cristão deve priorizar as coisas espirituais e não as coisas passageiras (Mt 6.33; Cl 3.1-3); O cristão deve permitir que o evangelho influencie todas as áreas da sua vida (Ef 4.22-32; 1Ts 5.23; 1 Pe 1.15). (Baptista, 2018, p.01)

E com isso, não podemos esquecer alguns textos bíblicos que deixam claro que toda palavra frívola que sai da boca do homem, Deus pedirá conta. E no contexto das conversas virtuais, pode-se dizer que seriam as escritas através dos teclados dos computadores, smartphones e iphones. Paulo explica em Efésios (4.29) que “Não saia da vossa boca nenhuma palavra torpe, mas só a que for boa para promover a edificação, para que dê graça aos que a ouvem.” E continua o pensamento afirmando que “Nem torpezas, nem parvoíces, nem chocarrices, que não convêm; mas antes, ações de graças.” (Efésios 5.4).

O próprio Jesus Cristo também deixou ensinamentos sobre a necessidade de estar atento ao que sai da boca, enfatizando que pela palavra dita pode-se ser justificado ou condenado.

O homem bom tira boas coisas do bom tesouro do seu coração, e o homem mau do mau tesouro tira coisas más. Mas eu vos digo que de toda a palavra ociosa que os homens disserem não de dar conta no dia do juízo. Porque por tuas palavras serás justificado, e por tuas palavras serás condenado. (Mateus 12:35-37)

As redes sociais precisam ser desfrutadas com temor, responsabilidade, moderação e maturidade. É um veículo que pode ser para abençoar muitas pessoas, mas que também poderá trazer grandes prejuízos e escândalos ao cristianismo se não for utilizado de maneira correta, com consciência e ética cristã. Paulo no livro de Atos 23.1 afirma que “Meus irmãos, tenho cumprido meu dever para com Deus com toda a boa consciência, até o dia de hoje.”

### 3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa, com objetivo de investigar e discutir o que causa a falta de ética cristã na internet. Trazendo para discussão como a Igreja pode influenciar e contribuir para uma reflexão de comportamento frente às redes sociais, a fim de que cristãos não se envolvam em situações antiéticas, as quais o cristianismo, segundo a Bíblia não ensina e nem aprova.

Foi feito um levantamento bibliográfico, através de artigos científicos, livros, dissertações e teses, que trarão fundamentos ao projeto, que segundo Cervo, Bervian e da

Silva (2007) a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos”.

As contribuições trazidas neste TCC poderão colaborar na compreensão e importância da necessidade de um trabalho eficaz dos líderes espirituais com sua membresia, para que não fiquem aquém do avanço tecnológico, que cada vez mais tem tomado espaço na vida do cristão, que por vezes não consegue separar o real do virtual.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das redes sociais tem crescido absurdamente por cristãos de todas as idades, gênero e classe social. Em contrapartida, o seu mau uso, com assuntos que podem trazer problemas, polêmicas e escândalos ao Evangelho, tem sido difundido por pessoas que não analisam suas postagens e nem o que recebem de conteúdo.

O que fica perceptível é que a ética cristã não está clara e fundamentada aos que professam a fé em Cristo. Pois, a própria Bíblia é a palavra que deve orientar os convertidos ao cristianismo. Mas, o que vemos são líderes espirituais e ovelhas usando as plataformas digitais para discussões vãs, pautadas em suas próprias experiências e conceitos de mundo. E não para uma pregação genuína da palavra de Deus.

E nesse contexto, que se torna importante se discutir e fomentar o ensino da ética cristã nas redes sociais também nas classes de estudo, cultos e comunhões. Para que haja conscientização de que o cristão necessita dar testemunho de Jesus em todos os locais em que esteja inserido, incluindo a internet.

A liderança necessita estar atenta a essas demandas e problemáticas, ensinando à luz da palavra a importância da ética cristã, a fim de que a Igreja seja influente e não influenciada, evitando discussões tolas, que podem dificultar a propagação das boas novas.

A internet pode ser benção para difusão do evangelho e na edificação de vidas ou maldição se for usada de maneira incorreta, com textos, imagens e compartilhamentos que em nada refletem os ensinamentos, amor e generosidade de Jesus Cristo. “Não se amoldem ao padrão deste mundo, mas transformem-se pela renovação da sua mente, para que sejam capazes de experimentar e comprovar a boa, agradável e perfeita vontade de Deus.” (Romanos 12:2)

#### REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Douglas. **Valores Cristãos** – Enfrentando as questões morais de nosso tempo. 1ª Edição, Casa Publicadora das Assembleias de Deus (CPAD). Rio de Janeiro, 2º trimestre 2018. Disponível em: <<https://www.apazdosenhor.org.br/profhenri>

[que/Licao13-vc-2tr18-%20%C3%89tica%20Crist%C3%A3%20e%20Redes%20Sociais.htm](#)> Acesso em 09 de julho de 2020.

BAPTISTA, Douglas Roberto de Almeida. **Valores Cristãos – Enfrentando as questões morais de nosso tempo.** SUPERINTENDENCIA DAS EBD'S DAS ASSEMBLEIAS DE DEUS EM PERNAMBUCO. Segundo trimestre 2018. Disponível em: <<https://www.portalebd.org.br/classes/adultos/2378-licao-13-etica-crista-e-redes-sociais-v>> Acesso em 14 de julho de 2020.

Bíblia Thompson – Almeida Edição Contemporânea. Compilado e redigido por Frank Charles Thompson; (Tradução João Ferreira de Almeida). São Paulo: Editora Vida, 2014.

CARVALHO, Israel da Costa. - **Mídias sociais: um espaço para evangelização utilizado pela Igreja Evangélica Assembleia de Deus no Amazonas** - FACULDADES EST PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA. São Leopoldo, 2016. Disponível em <[http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/750/1/carvalho\\_ic\\_tmp467.pdf](http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/750/1/carvalho_ic_tmp467.pdf)> Acesso em 09 de julho de 2020

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

LIMA, Daladier. **O que é ética cristã? Reflexões sobre quase tudo**. Subsídios para lição 01 – 2º trimestre. 2018. Disponível em <<http://www.daladierlima.com/o-que-e-etica-crista/>> Acessado em 14 de julho de 2020.

MARTINS, Antônio de Jesus Gonçalves. **O uso da Rede Social Facebook na comunicação da Fé Cristã** - UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA FACULDADE DE TEOLOGIA MESTRADO INTEGRADO EM TEOLOGIA (1.º grau canónico) – Lisboa, 2017. Disponível em <<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22949/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20vers%C3%A3o%20final.pdf>> Acessado em 09 de julho de 2020.

MARIN, Pe. Darci Luiz. **A ética de Jesus. Vida Pastoral**. Junho de 2018 – ano 59 – número 321. <<https://www.vidapastoral.com.br/edicao/a-etica-de-jesus/>> Acessado em 14 de julho de 2020.

**Práticas Pastorais**/Editora Intersaberes (Org). Curitiba: Intersaberes, 2015.

VARJÃO, Rudnei. Ética cristã na internet nos tempos da pós-verdade e das fakenews. **Revista Ensaios Teológicos**, Artigo parte integrante vol.3. n.2, Dezembro, 2017.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Aluno 70, 71, 72, 73, 75, 87, 88, 117, 158, 181, 183, 187, 189, 230, 231, 232, 233, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244

Apenas 9, 18, 22, 23, 28, 29, 38, 44, 57, 82, 84, 86, 87, 89, 103, 109, 113, 114, 121, 123, 124, 125, 126, 129, 136, 138, 147, 158, 159, 160, 162, 176, 184, 204, 214, 217, 223, 233, 234, 237, 240, 241, 242, 264

Artigo 12, 26, 36, 38, 39, 42, 43, 45, 50, 52, 57, 68, 69, 72, 80, 81, 87, 94, 104, 132, 133, 143, 166, 167, 168, 205, 210, 211, 212, 218, 219, 220, 223, 224, 226, 236, 243, 271, 278, 279, 281, 283, 284

Atividades 20, 21, 39, 46, 60, 64, 70, 85, 86, 115, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 224, 235, 258, 266, 271, 272, 273

## C

Compreensão 26, 27, 30, 37, 41, 47, 72, 73, 76, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 110, 120, 126, 136, 142, 146, 163, 166, 167, 201, 202, 204, 205, 211, 221, 224, 227, 232, 239, 242, 279, 287

Comunidade 22, 23, 29, 76, 166, 167, 170, 171, 172, 175, 176, 181, 183, 184, 187, 188, 190, 191, 193, 231, 232, 233, 234, 235, 252, 265, 270, 273, 283, 284

Conhecimento 4, 9, 69, 71, 73, 75, 95, 106, 109, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 129, 132, 133, 134, 156, 158, 159, 160, 163, 167, 170, 177, 186, 188, 191, 200, 233, 238, 241, 242

Corpo 38, 40, 45, 46, 56, 63, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 173, 174, 181, 188, 191, 232, 245, 255, 285

## D

Democracia 4, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 203, 205, 211, 214, 216, 220, 222, 225, 227

Desenvolvimento 4, 9, 12, 13, 16, 18, 21, 53, 54, 57, 60, 64, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 81, 83, 125, 133, 134, 135, 144, 157, 159, 161, 184, 186, 188, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 233, 236, 239, 243, 264, 266, 270, 271, 273

## E

Economia 16, 17, 53, 156, 162, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 213, 214, 220, 225, 226, 227, 252, 265, 270, 272

Educação 21, 32, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 156, 160, 163, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 218, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 243, 244, 252, 275

Ensino 12, 20, 23, 68, 69, 71, 72, 75, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 109, 110, 111, 114, 116, 135, 162, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 223, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 278, 281, 283, 284, 287

Estudo 26, 27, 39, 47, 52, 53, 68, 69, 71, 80, 81, 83, 84, 85, 90, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 152, 153, 157, 180, 196, 197, 198, 206, 212, 219, 224, 225, 226, 230, 235, 238, 241, 262, 287

Existência 18, 26, 29, 31, 37, 43, 44, 45, 46, 54, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 120, 123, 125, 126, 128, 160, 176, 202, 216, 225, 235, 236, 271

## F

Formação 21, 28, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 109, 112, 134, 135, 157, 163, 181, 182, 184, 189, 196, 199, 200, 225, 230, 232, 238, 240, 241, 242, 243, 254, 275

## G

Governo 12, 16, 21, 27, 40, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 63, 64, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 177, 210, 211, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 272

Grande 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 51, 55, 57, 59, 62, 71, 83, 85, 96, 102, 109, 114, 125, 126, 167, 168, 169, 172, 174, 175, 190, 198, 200, 203, 205, 213, 214, 221, 222, 223, 243, 251, 255, 263, 265, 266, 267, 270, 271, 284

## H

História 9, 35, 36, 38, 47, 48, 79, 86, 88, 91, 108, 110, 115, 116, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 169, 176, 177, 198, 200, 206, 207, 209, 244, 252, 259, 260, 275

## I

Imagens 42, 121, 134, 136, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 285, 287

## M

Militar 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 58, 61, 80, 81, 90, 173, 263, 269, 273

Mundo 4, 9, 21, 23, 27, 38, 44, 46, 51, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 82, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 136, 138, 149, 151, 152, 156, 169, 181, 186, 198, 211, 213, 215, 217, 223, 227, 233, 234, 235, 236, 250, 254, 279, 281, 282, 284, 287

## O

Objetivo 12, 13, 16, 63, 69, 80, 81, 82, 89, 94, 95, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 110, 120, 123, 124, 125, 126, 142, 143, 156, 159, 166, 180, 185, 186, 187, 197, 205, 212, 215, 243, 248, 266, 271, 278, 279, 286

Objeto 28, 37, 40, 41, 70, 81, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 104, 105, 109, 119, 120, 121, 122, 123, 133, 135, 136, 137, 148, 213, 221, 237, 242

## P

Percepção 27, 28, 70, 73, 75, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 126, 138, 146, 147, 204

Pesquisa 18, 36, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 68, 70, 72, 75, 76, 80, 81, 83, 104, 108, 112, 113, 119, 132, 133, 134, 137, 138, 157, 158, 166, 167, 176, 180, 185, 192, 198, 219, 224, 230, 232, 238, 240, 243, 244, 248, 262, 273, 278, 279, 286, 287

Policial 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 218

Política 27, 28, 47, 48, 50, 52, 53, 64, 65, 156, 157, 159, 162, 168, 170, 196, 200, 203, 205, 207, 211, 212, 213, 215, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 235, 237, 245, 265, 266, 270, 273

Processo 13, 15, 16, 19, 23, 29, 31, 33, 36, 38, 39, 62, 64, 68, 71, 72, 74, 75, 88, 89, 90, 105, 112, 116, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 152, 156, 158, 160, 162, 167, 180, 181, 183, 186, 187, 188, 189, 191, 199, 200, 201, 202, 210, 211, 214, 216, 221, 225, 227, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 243, 248, 262, 264, 265, 266, 269, 272, 273, 285

Professores 20, 21, 81, 82, 89, 90, 91, 109, 110, 111, 112, 114, 134, 162, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 223, 232, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244

## R

Realidade 18, 20, 23, 42, 44, 71, 73, 94, 98, 105, 110, 119, 120, 122, 128, 129, 136, 150, 156, 157, 160, 161, 162, 167, 168, 170, 172, 181, 182, 184, 187, 192, 197, 201, 212, 213, 217, 225, 236, 238, 239, 242, 243, 244, 255, 266, 279, 281, 284, 285

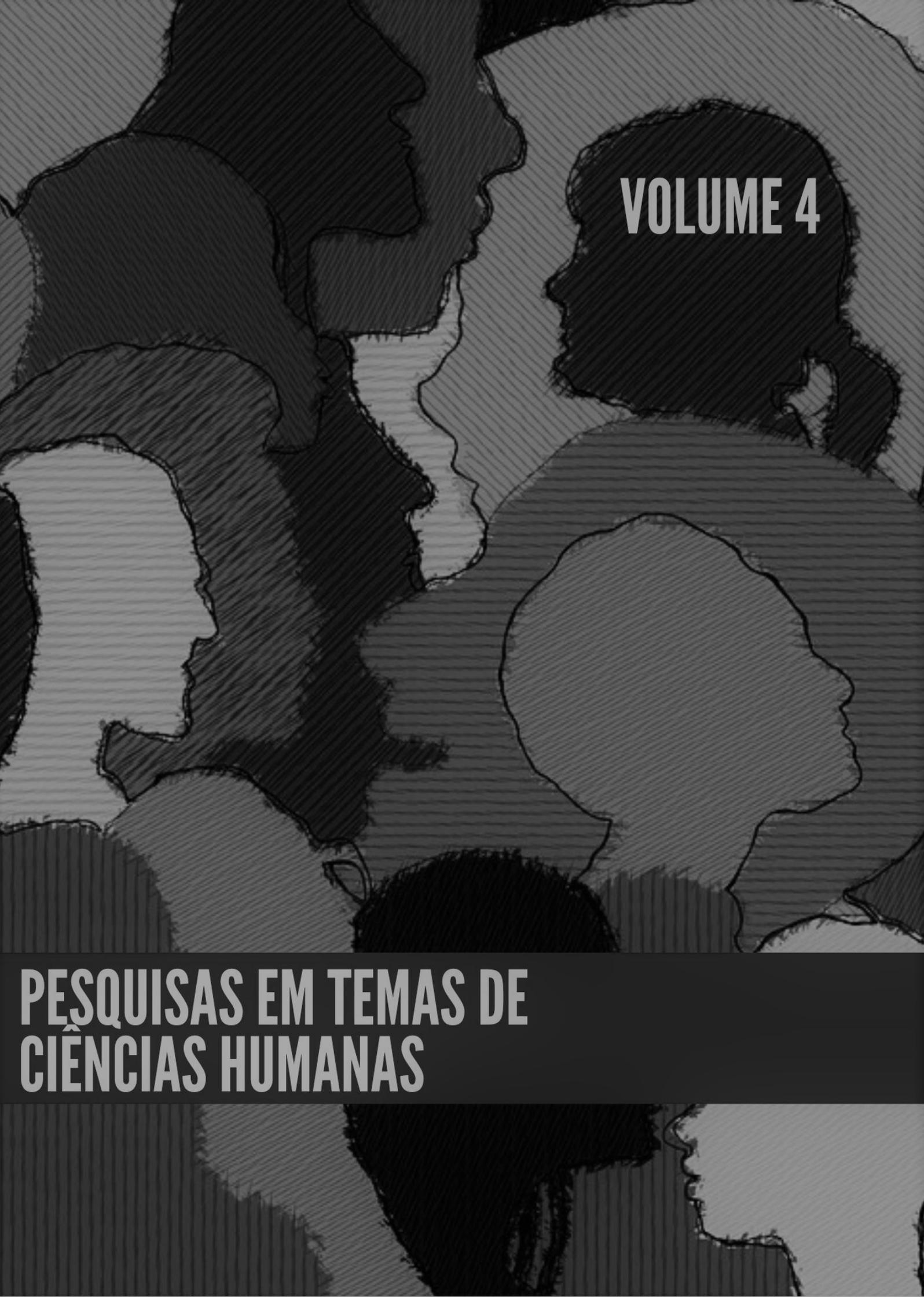
Relação 14, 15, 18, 31, 33, 36, 37, 38, 42, 44, 57, 61, 69, 70, 71, 74, 75, 84, 86, 88, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 111, 113, 114, 120, 121, 124, 127, 132, 133, 136, 137, 159, 160, 162, 163, 169, 183, 186, 187, 189, 191, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 216, 221, 223, 230, 234, 249, 250, 258, 264, 265, 267, 280

Relações 9, 14, 15, 27, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 55, 56, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 82, 99, 100, 101, 105, 121, 122, 132, 134, 138, 144, 145, 148, 181, 199, 200, 201, 202, 203, 210, 219, 225, 233, 243, 268, 272, 279, 282

## S

Sentido 29, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 43, 46, 55, 58, 61, 70, 72, 73, 77, 85, 89, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 111, 119, 122, 125, 130, 133, 135, 136, 138, 147, 150, 157, 159, 180, 188, 190, 191, 205, 211, 212, 216, 217, 219, 221, 223, 224, 226, 235, 252, 264, 265, 266

Social 9, 26, 27, 28, 30, 33, 36, 37, 38, 42, 46, 68, 71, 74, 75, 82, 112, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 142, 144, 147, 150, 152, 162, 166, 168, 169, 170, 176, 177, 181, 182, 185, 187, 188, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 232, 233, 234, 237, 242, 249, 250, 251, 255, 262, 273, 278, 279, 281, 282, 283, 285, 287



**VOLUME 4**

**PESQUISAS EM TEMAS DE  
CIÊNCIAS HUMANAS**

**VOLUME 4**

**PESQUISAS EM TEMAS DE  
CIÊNCIAS HUMANAS**

