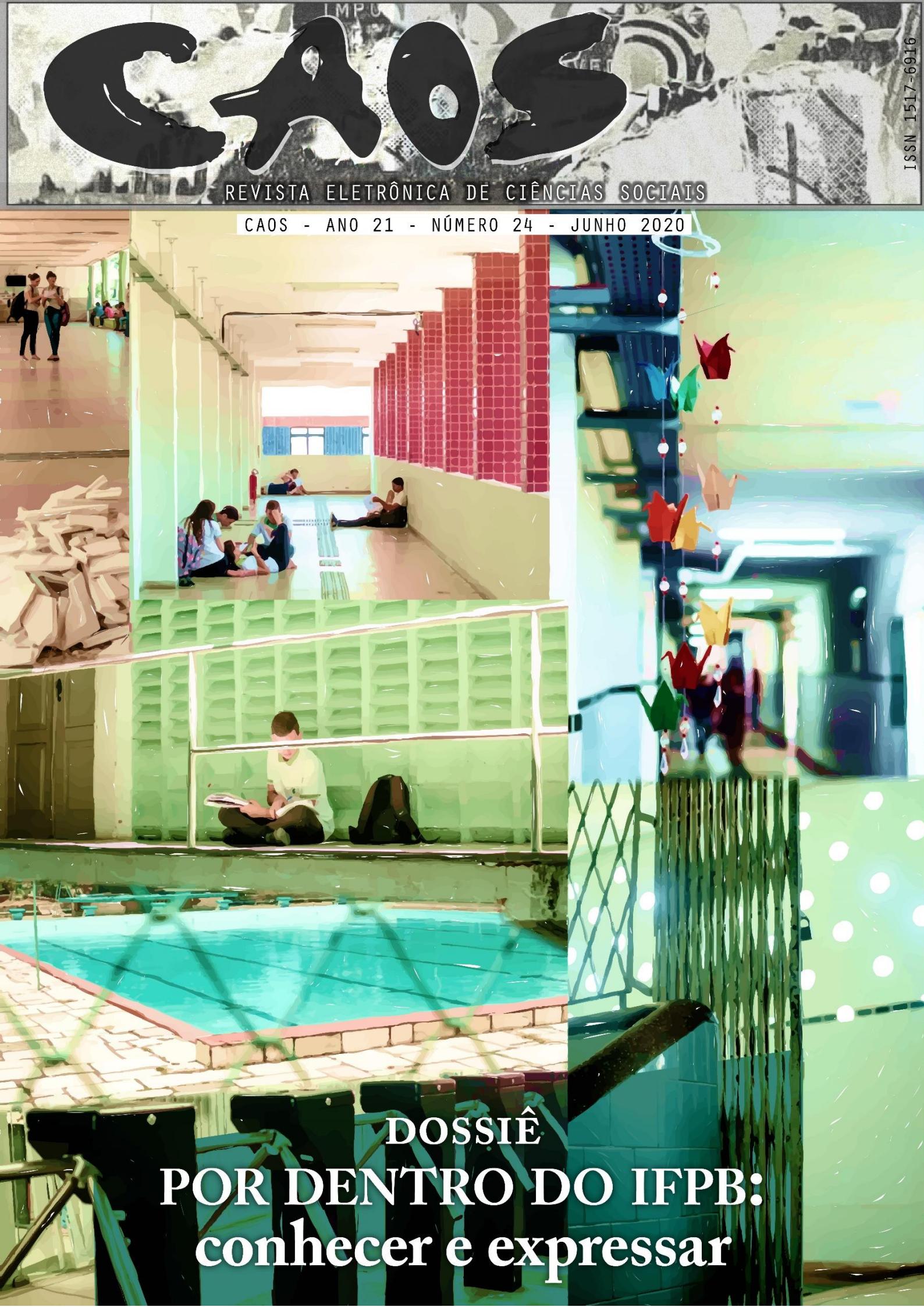


CAOS

REVISTA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

CAOS - ANO 21 - NÚMERO 24 - JUNHO 2020

ISSN 1517-6916



DOSSIÊ POR DENTRO DO IFPB: conhecer e expressar

CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais
Curso de Ciências Sociais
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Universidade Federal da Paraíba

Publicação semestral da Coordenação do Curso de Ciências Sociais – jan./jun. de 2020
ISSN 1517-6916 (online)

CONSELHO EDITORIAL

Adriano de León, UFPB, Brasil
Antonádia Monteiro Borges, UNB, Brasil
Edmundo Pereira, Museu Nacional/UFRJ, Brasil
Frédéric Vandenberghe, IFCS/UFRJ, Brasil
Karina Biondi, UEMA, Brasil
Lisabete Coradini, UFRN, Brasil
Miqueli Michetti, UFPB, Brasil
Sônia Weidner Maluf, UFPB, Brasil
Stênio José Paulino Soares, UFBA, Brasil
Tássia Rabelo de Pinho, UFPB, Brasil
Vagner Gonçalves da Silva, USP, Brasil

EDITORIA

Giovanni Boaes

COMISSÃO EDITORIAL

Aina Azevedo Guimarães, UFPB, Brasil
Humberto Bismark Dantas, UFPB, Brasil
Luciana Aliaga, UFPB, Brasil
Terry Mulhall, UFPB, Brasil
Thiago Panica Pontes, UFPB, Brasil

SUPORTE E ASSESSORIA TÉCNICA

Giovanni Boaes

REVISÃO

Giovanni Boaes
Adriano de León (inglês)

DESIGN GRÁFICO

Projeto gráfico/arte da capa: Jonas de Sene Pinto
Fotografia da capa: Raiana Martins
Diagramação: Giovanni Boaes

Universidade Federal da Paraíba – Coordenação do Curso de Ciências Sociais. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Bloco V – Campus I – Cidade Universitária
CEP: 58.051-900 – João Pessoa – Paraíba – Brasil – Telefone: (83) 3216-7092. E-mail:
revistacaos99@gmail.com



Publicação da Coordenação do Curso de Ciências Sociais

Universidade Federal da Paraíba

(Campus I – João Pessoa)

ANO 21

Número 24

Janeiro/Junho de 2020

ISSN 1517-6916 (online)

Dossiê Temático

Por Dentro do IFPB: conhecer e expressar

Rita de Cássia Melo Santos

Adolfo Wagner

(Organizadores)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora: Margareth Diniz

Vice-Reitor: Eduardo Rabenhorst

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretora: Mônica Nóbrega

Vice-diretor: Rodrigo Freire

CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Coordenador: Terry Mulhall

Indexação



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C111 CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais/Coordenação do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba. – n.24 (jan./jun. 2020). – João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Coordenação do Curso de Ciências Sociais.

Semestral

Publicação online: www.periodicos.ufpb.br/index.php/caos

ISSN: 1517- 6916

1. Antropologia. 2. Ciência Política. 3. Sociologia

CDU 316

- 7 EDITORIAL
Giovanni Boaes

DOSSIÊ POR DENTRO DO IFPB: conhecer e expressar
DOSSIER INSIDE IFPB: get known and get expressed

- 12 APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

DOSSIER INSIDE IFPB

Rita de Cássia Melo Santos, Adolfo Wagner

- 16 CONHECER PARA INTERVIR: diagnóstico do IFPB-João Pessoa para realização de atividades do PIBID/Sociologia UFPB

UNDERSTAND TO INTERVENE: an analysis of IFPB-João Pessoa in order to accomplish the activities of PIBID/Sociology UFPB

Rita de Cássia Melo Santos, Adolfo Wagner, Adriano Felix da Silva, Aline Toledo, Brenno Ricardo Ramos de Medeiros, Franklyn Sizernando Liberato (Ayra Liberato), Marcelo Cadore, Paula Cristina T. Cavalcante, Roberta do Nascimento Melo, Selma de Souza Cabral, Tyago Carneiro Mendes, Valter Gomes Silva

- 39 MÚLTIPLAS FORMAS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA: notas sobre uma pesquisa em curso no IFPB, campus João Pessoa

MULTIPLE FORMS OF VIOLENCE AT SCHOOL: report from ongoing research at IFPB, João Pessoa campus

Rita de Cássia Melo Santos, Aline Toledo, Selma Cabral, Adolfo Wagner

- 58 TEMÁTICA INDÍGENA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: um olhar para os editais da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do IFPB

THE INDIGENOUS THEME AND UNIVERSITY EXTENSION: a look at the public notifications of the Sub Rectory of Extension and Culture, IFPB

Humberto Bismark Silva Dantas

- 82 PERMANÊNCIA PARA ALÉM DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: a centralidade das trabalhadoras terceirizadas para a funcionalidade do Instituto Federal da Paraíba campus João Pessoa

PERMANENCE BEYOND PRECARIOUS WORK: the centrality of outsourced workers to the functionality of the Federal Institute of Paraíba campus João Pessoa

Marcelo Cadore

- 101 OBRAS LITERÁRIAS COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA: a realidade social por trás das páginas de ficção

LITERARY WORKS AS AN INSTRUMENT OF SOCIOLOGY TEACHING: the social reality behind the pages of fiction

Roberta do Nascimento Mello

OFÍCIO DO CIENTISTA SOCIAL*THE OFFICE OF SOCIAL SCIENTIST*

- 117** DISPOSITIVOS CINEMATOGRÁFICOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM SOCIOLOGIA NO IFPB-JAGUARIBE: diálogos e práticas possíveis

CINEMATOGRAPHIC DEVICES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN SOCIOLOGY AT IFPB-JAGUARIBE: possible dialogues and practices

Paula Cristina Tenorio Cavalcante

ENSAIO VISUAL*VISUAL ESSAY*

- 132** ESCOLA CERCADA
SURROUNDED SCHOOL

Raiana Martins

SEÇÃO ESPECIAL – Homenagem a Fernando Giobellina Brumana*SPECIAL SECTION – Tribute to Fernando Giobellina Brumana*

- 140** AS MUITAS VIDAS DE FERNANDO

THE MANY LIVES OF FERNANDO

Fernanda Arêas Peixoto

- 145** ANÚCIO DE DESPEDIDA: poesia para Fernando

FAREWELL ANNOUNCEMENT: poetry for Fernando

Vagner Gonçalves da Silva

- 146** A POLARIDADE “SAGRADO/PROFANO” E SEUS AVATARES – Resenha

THE POLARITY "SACRED/PROFANE" AND ITS AVATARS - Review

Maristela Oliveira de Andrade

- 154** JUREMA Y OTRAS YERBAS – Resenha

JUREMA AND OTHER HERBS – Review

Giovanni Boaes

ARTIGOS*ARTICLES*

- 170** “QUANDO NÃO TEM MAIS JEITO”: espiritualidade e terapias complementares como paliativos no tratamento oncológico

“WHEN THERE IS NO MORE WAY”: spirituality and complementary therapies as palliative in cancer treatment

Ianne Paulo Macedo

- 185** TRAJETÓRIAS RELIGIOSAS: percursos de pais e mães de santo do candomblé em João Pessoa

RELIGIOUS TRAJECTORIES: candomble priests life histories in João Pessoa-PB/Brazil
Gracila Graciema de Medeiros

- 206** INDIVÍDUO E SOCIEDADE: relações de continuidades e descontinuidades da antropologia filosófica nas ciências sociais

INDIVIDUAL AND SOCIETY: relations of continuities and discontinuities of philosophical anthropology in social sciences

Marco Vinicius de Castro

RESENHA

REVIEW

- 229** ENTRE O CAPITALISMO E UMA PANDEMIA: reflexões introdutórias diante de uma sociedade desigual

BETWEEN CAPITALISM AND A PANDEMIC: introductory reflections in the face of an unequal society

Mylena Serafim da Silva

ENTREVISTA

INTERVIEW

- 238** ANTROPOLOGIA, REFLEXÃO E AÇÃO: entrevista com Luciana Chianca

ANTHROPOLOGY, REFLECTION AND ACTION: interview with Luciana Chianca

Luciana Chianca, Maysa Carvalho de Souza

TRADUÇÃO

TRANSLATION

- 256** HOW TO OBSERVE MORALS AND MANNERS: philosophical requisites

COMO OBSERVAR MORAL E COSTUMES: requisitos filosóficos

Harriet Martineau

Tradução: Fábio Liberal

Cenas do romance de [G. H. Wells](#), publicado no final do século XIX, caberiam adequadamente para descrever o momento atual. Primeiramente, por se tratar de uma atmosfera que aflige a humanidade, ameaçando instituições seculares que zoneiam as pessoas em seus “quadrinhos”, uns melhores, outros piores. Não importa cor, raça, sexo, gênero, religião, idade... o vírus se interessa por todos. Em segundo lugar, porque a ameaça não é humana, embora seja deste planeta, ainda que para muitos, a potencialização do seu agente epidemiológico seja fruto da antropização: séculos de descaso, exploração, depredação da natureza. O fato é que estamos passando por um período da nossa história que é estranho e perigoso, opaco e incerto. Quadro que se agrava pela conjuntura política que nos envolve, marcada por um governo nitidamente despreparado para gerenciar qualquer crise, apto mais a criá-las. Costumes se convulsionam; muitos apostam que a vida nunca mais será a mesma. Perplexos, assistimos à desaceleração potente de algo que — por definição — não pode parar. O capitalismo recebe golpes: o seu ubíquo arranjo neoliberal sofre uma freada brusca para desespero dos seus pusilâmines mentores. Como diz David Harvey — página 18 do [livro](#) que Mylena Serafim resenhou para este número —, “se eu quisesse ser antropomórfico e metafórico sobre isso, concluiria que a COVID-19 é a vingança da natureza por mais de quarenta anos de maus-tratos grosseiros e abusivos da natureza sob a tutela de um extrativismo neoliberal violento e desregulado”.

Intensos são os esforços científicos em busca de respostas. Os dossiês de última hora, fóruns, *lives*, observatórios de todo tipo pululam por aí, motivados e alvoroçados por uma ameaça, a qual a prática cotidiana do fazer e ensinar ciência pouco tem a oferecer na imediaticidade dos fatos. Nessas horas, professores viram alunos. É preciso aprender; é premente — como uma entidade espiritual — sair de si sem sair de casa. O “remédio” mais eficaz, enquanto o remédio com rótulo não chega, é o milenar toque de recolher, ainda que metamorfoseado com palavras de nosso tempo. Uma erupção do passado nos faz experimentar a sensação de viver na Idade Média: ornamentada barrocamente com *bits*, *bytes*, *wireless*, *google*, *networks* etc. Uma singularidade abriu-se no tecido espaço-tempo. Que não a atravesse, oxalá, um ditador.

Apocalípticos e integrados, pessimistas e otimistas à parte, o fato é que a vida continuará — não para os mais de 25 mil brasileiros mortos até o momento da redação deste editorial. Contudo a gravidade de uma pandemia não deve desviar a atenção das endemias, elas se potencializam mutuamente. — O risco, por outro lado, é que com o foco todo voltado para a pandemia, pode-se deixar a “porteira” aberta à passagem de “[boiadas infralegais](#)”, como propôs um certo ministro brasileiro do meio ambiente. — Quantas pessoas ainda morrem de câncer diariamente no mundo? Quantas são ceifadas pela desnutrição? Quantas perecem por doenças infecciosas, como a tuberculose, controladas há tempo, mas potencializadas pelas desigualdades sociais? E quantas ainda são vítimas de outros tipos de endemias que grassam nossa sociedade? A exemplo de Clayton Tomaz de Souza — [Alph](#) —, aluno da UFPB, assassinado e abandonado em lugar ermo no último fevereiro.

Depois da tempestade virá a calmaria. Para quem? Quem sairá fortalecido desta crise? Quem serão os alienígenas a serem destruídos pelo micro-organismo como na história de Wells? Permitam-me citar mais uma vez David Harvey (p. 21): “[...] o progresso da COVID-19 exibe todas as características de uma pandemia de classe, de gênero e de raça. Embora os esforços de mitigação estejam convenientemente camuflados na retórica de que ‘estamos todos juntos nisto’ [...]”. POIS É, NEM TÃO DISTÓPICO ASSIM.

*

Apesar de começar este editorial falando sobre essa pandemia — ao custo de sacrificar a coesão, mas não poderia fazê-lo de outro modo —, este número não se dedica ao assunto, com exceção da resenha já referida acima. Inicia-se com o dossiê que resultou do trabalho coletivo de professores e alunos, a partir da implementação de atividades no Programa de Iniciação à Docência do curso de Ciências Sociais da UFPB, no Instituto Federal da Paraíba, campus de João Pessoa. A experiência — coordenada pelos professores Rita de Cássia Melo Santos e Adolfo Wagner — produziu cinco artigos, um relato de experiência e um ensaio visual, além da “apresentação do dossiê” de autoria dos organizadores.

Na sequência, apresenta uma seção especial dedicada ao antropólogo Fernando Giobellina Brumana, falecido no ano passado. Ele é uma referência na antropologia, não

só na Espanha e na Argentina, mas também no Brasil, especialmente no campo das religiões afro-brasileiras ou subalternas como as denominava. Suas ligações com a UFPB datam de várias décadas: em cursos que ministrou no Programa de Pós-Graduação em Sociologia ou participação em eventos promovidos pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. A seção traz produções de amigos-admiradores do autor e da sua obra, a exemplo do texto de abertura de Fernanda Arêas Peixoto; o texto poético de Vagner Gonçalves da Silva; a resenha de Maristela Andrade e uma resenha de minha autoria. Faço ainda menção à participação de Hortesia Caro Sánchez, viúva de Fernando, que, dos bastidores, deu colaboração inestimável para a composição desta homenagem.

A seção de artigos se inicia com o texto de Ianne Paulo Macedo, no qual ela relata casos de “sujeitos oncológicos” usuários do SUS na cidade de Teresina. Trata-se da análise de dados etnográficos elaborados por ocasião da pesquisa que deu origem a sua dissertação de mestrado em antropologia. Descreve as estratégias adotadas pelos sujeitos frente ao diagnóstico terminal da doença: o recurso à espiritualidade e às medicinas alternativas.

Gracila Graciema de Medeiros, assim como Ianne, apresenta-nos uma versão reduzida de sua dissertação de mestrado. Pesquisa que analisou a trajetória religiosa de pais e mães de santo do candomblé na cidade de João Pessoa, a fim de compreender os motivos que os levaram a aderir ao candomblé, colocando em pauta as formas de reestruturação de hábitos provocadas pelo processo de adesão.

Marco Vinicius de Castro traz um ensaio sobre um tema bastante caro às ciências sociais, ou seja, a relação indivíduo-sociedade, procurando identificar (des)continuidades entre o pensamento sociológico clássico (Marx, Durkheim e Weber) e o pensamento de autores da “antropologia filosófica”, especialmente de Thomas Hobbes, Rousseau, David Hume e Tocqueville. A revisão bibliográfica empreendida leva-o a propor que há uma relação de continuidade e descontinuidade entre os dois grupos no que tange à articulação conceitual entre indivíduo e sociedade.

Na seção de resenhas, Mylena Serafim da Silva escruta o livro recém publicado sobre a pandemia da Covid-19. Uma pequena coletânea de textos produzidos por autores reconhecidos internacionalmente no campo das ciências humanas. Não se trata,

meramente de textos sobre a pandemia, senão sobre desigualdades sociais a partir de uma perspectiva crítica em relação ao capitalismo. São textos produzidos por filósofos e cientistas sociais de grande envergadura, como Mike Davis, David Harvey, Alain Birh, Raúl Zibechi, Alain Badiou e Slavoj Zizek.

Em seguida, Maysa Carvalho de Souza entrevista a antropóloga Luciana Chianca, professora, pesquisadora e extensionista exemplar da Universidade Federal da Paraíba. A entrevistada fala de sua trajetória acadêmica, apresenta suas perspectivas sobre o ensino, a pesquisa e extensão, comenta alguns de seus projetos e livros, e por último, exorta a geração de cientistas sociais que está se formando a também extrair o que ela extraiu prazerosa, profissional e existencialmente das ciências sociais.

Fechando o número — expressão de um desejo que se realiza, alimentado desde quando fui editor da Revista Política e Trabalho —, oferece-se aos leitores um pouco da obra da eminente, porém esquecida socióloga britânica, Harriet Martineau. Fábio Liberal nos apresenta uma excelente tradução — elogiada por Terry Mulhall — do primeiro capítulo do livro *How to observe morals and manners*, publicação de 1838, cujo teor metodológico se antecipa mais de meio século às regras do método sociológico de Durkheim. Não é só nisso que sua obra é pioneira, o capítulo aqui traduzido afigura-se, apesar das marcas positivistas, como um forte exemplo de relativismo cultural *avant la lettre*. É fato que a vasta produção da autora merece ser mais conhecida, porém é carente de traduções para nossa língua. Nesse sentido, espera-se que outros de seus textos possam ser traduzidos nos próximos números.

Antecedendo os finalmente, gostaria de registrar agradecimentos a todos e todas que, em tempo recorde e sem escusas, avaliaram os manuscritos com solicitude e competência. Uma menção em destaque a Adriano de León e Terry Mulhall por terem se ocupado com a revisão da língua inglesa.

Por último, peço permissão aos autores para dedicar este número a, além do homenageado especial, todas as vítimas brasileiras da Covid-19 e a Alph, vítima de outras “doenças” que ainda nos matam e nos maltratam impunemente.

BOA LEITURA.

O EDITOR.



DOSSIÊ POR DENTRO DO IFPB: conhecer e expressar

*DOSSIER INSIDE IFPB: get known and get
expressed*



APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ “POR DENTRO DO IFPB: conhecer e expressar”

DOSSIER INSIDE IFPB: get known and get expressed

Rita de Cássia Melo Santos*
Adolfo Wagner**

O presente dossiê buscou reunir a produção dos discentes vinculados ao PIBID Sociologia UFPB/IFPB, coordenado pelos organizadores desse dossiê, Rita de Cássia Melo Santos (DCS/UFPB) e Adolfo Wagner (IFPB). O PIBID Sociologia UFPB/IFPB pretendeu mergulhar em profundidade na compreensão do funcionamento do ensino de sociologia numa escola de ensino técnico integrado ao médio em João Pessoa. Para isso, tomou como primeiro objetivo o desvendamento do funcionamento institucional do IFPB. Durante o último semestre de 2018, os estudantes do PIBID observaram e anotaram a rotina de funcionamento, a distribuição da carga horária de sociologia entre os cursos técnicos e superiores, a composição da biblioteca, a estrutura física, a organização dos movimentos estudantis e a memória da Instituição. Uma releitura desse diagnóstico corresponde ao primeiro artigo do dossiê.

No ano seguinte, partindo de uma concepção integrada entre ensino, pesquisa e extensão, organizamos um conjunto de ações a serem realizadas pelos estudantes. Considerando interesses comuns e experiências prévias, montamos o que denominamos as duas grandes frentes do PIBID: *conhecer* e *expressar*. Não significando uma oposição plena, *conhecer* e *expressar* buscavam, respectivamente, construir as condições para uma melhor compreensão do funcionamento do IFPB (para além daquilo que já havia sido desvendado no semestre anterior) e permitir a apreensão técnica por parte dos estudantes de formas de contar de si e de sua vivência no espaço escolar. Todas as ações tiveram por centro gravitacional o **ensino de sociologia**. Os esforços realizados foram pensados como meios de compreender melhor as condições de ensino do IFPB, promover a

* Docente no Programa de Pós-Graduação em Antropologia e do Departamento de Ciências Sociais da UFPB, coordenadora do PIBID/Sociologia UFPB/IFPB no período de julho de 2018 a dezembro de 2019. E-mail: santos.cm.rita@gmail.com.

** Docente no IFPB/campus João Pessoa, supervisor do PIBID/Sociologia UFPB/IFPB no período de julho de 2018 a dezembro de 2019. E-mail: adolfoifpb@gmail.com.

elaboração de materiais subsidiários ao ensino da disciplina e permitir que os estudantes do ensino médio integrado pudessem experienciar métodos, técnicas e temáticas ligadas ao campo das ciências sociais.

Foi com esse intuito que montamos o *Grupo de Trabalho Violência* formado por Aline Toledo e Selma Cabral e coordenado por Rita Santos e Adolfo Wagner, dedicados à investigação das múltiplas formas de violência que os alunos dos cursos técnicos integrados sofriam na instituição. O GT realizou o levantamento da documentação concernente aos registros de violência no IFPB, entrevistou os principais funcionários ligados aos setores responsáveis (DAEST, CAEST, Protocolo, DEPAP), realizou dois grupos focais com um público total de 18 estudantes do IFPB, a transcrição de todo o material do grupo focal, a aplicação de questionários teste com 30 estudantes e a aplicação e análise de questionários com estudantes do IFPB.

Numa primeira análise dos resultados, identificamos a existência de múltiplas formas de violência no IFPB. Desde os aspectos mais recorrentes em outros estudos de caso, como assédio sexual, moral e danos patrimoniais, a até uma dimensão inesperada na pesquisa — a de violência institucional. Os estudantes apontam para um suposto “descaso” da instituição com as condições de sua permanência na escola. Esse aspecto refere-se tanto à inexistência de refeitórios quanto à ausência de espaços de descanso. Para os alunos que permanecem no IFPB por cerca de 4 anos, em turnos diários e com longos deslocamentos entre a casa e a escola, a inexistência dos locais apontados dificulta consideravelmente sua vivência escolar. Dentre os agressores, há indicações de professores, técnicos e outros estudantes. Por vezes, dependendo do perfil, a escola é mais segura que a residência; noutros, a residência é mais segura que a escola. A violência, como demonstrou o levantamento, centra-se no complexo casa-rua-escola. É também nos espaços de trânsito que a violência ocorre.

Outra frente de trabalho foi assumida por Humberto Bismark que buscou conhecer como a questão indígena era trabalhada no Instituto, tanto por meio da sua presença e muitas ausências nas aulas, materiais didáticos quanto nos projetos de pesquisa e de extensão. Bismark debruçou-se sobre os múltiplos editais tentando compreender como a Lei 11.645/2008, importante marco na renovação do ensino da questão indígena na educação básica, foi implementada na Instituição. Seu trabalho tem o mérito de nos

apontar os muitos avanços realizados e o que ainda há por fazer em relação a esse aspecto de suma importância para compreensão do Brasil e de nós mesmos.

Encerrando a seção *conhecer*, o interesse de Marcelo Cadore pelo trabalho enquanto categoria de análise (e política) nos levou a conduzir uma pesquisa sobre a condição do trabalho terceirizado no IFPB/Campus João Pessoa. Nos parecia muito curioso que apesar do processo de terceirização ter produzido uma alta rotatividade de empresas prestadoras de serviço, houvesse a permanência longeva de funcionários de limpeza, segurança, cargos administrativos, dentre outros. A partir do PIBID, Cadore desenvolveu uma interessante análise sobre essas condições de permanência e rotatividade que poderá ser utilizada nas aulas do IFPB, não apenas pela disciplina de Sociologia como também no ensino de Filosofia, Administração, Ética e Direitos Humanos.

Iniciando a seção *expressar*, Roberta Melo debruça-se sobre a vasta produção literária para o público juvenil numa tentativa de conectar os interesses dos jovens estudantes do IFPB ao ensino de sociologia. Para isso, a pesquisadora faz um levantamento das obras literárias indicadas no material didático, utilizadas pelos docentes, presentes na biblioteca do Instituto, ficando também de olho nos livros que estão pelas mãos dos estudantes. Sendo ela própria uma jovem voraz leitora, dona do perfil *@leitoresestranhezas*, consegue mobilizar uma recente e instigante produção bibliográfica. O texto por ela produzido permitirá que professores do IFPB e outras instituições localizem novas bibliografias para dialogar com os seus estudantes. Ademais, encerra suas atividades propondo a realização de uma oficina de cordel em que os jovens estudantes do IFPB possam colocar a si próprios como autores.

Ainda nos trabalhos voltados à *expressão*, o trabalho de Paula Cavalcante sobre o uso do cinema nas escolas sob novas bases nos mostra como uma “torção” legislativa pode se tornar algo bastante criativo. Apresentado como “relato de experiência”, a autora mostra como o cinema está presente na educação básica brasileira desde a Lei 13.006/2014 idealizada por Cristóvão Buarque. A lei de 2014 estipulava a exibição compulsória de filmes nacionais na rede escolar. Se por um lado a legislação tem o mérito de difundir a produção cinematográfica nacional, por outro, ela toma o estudante como sujeito passivo dessa produção. Inspirada pelo projeto “Cadernos do Inventar”, Paula Cavalcante põe o seu celular embaixo do braço e parte para o IFPB e para o EEPAC

(Escola Estadual Pedro Augusto Porto Caminha), onde ocorre um projeto de extensão vinculado ao IFPB, para convidar os estudantes a produzirem seus próprios filmes. A experiência narrada por Paula Cavalcante nos convida a refletir sobre outras formas de ensino e de avaliação, converte os estudantes secundaristas em sujeitos ativos e transforma em mocinhos os celulares e redes sociais – taxados de vilões no ambiente escolar.

Por fim, encerrando o bloco do *expressar*, o ensaio fotográfico de Raiana Martins, “Escola cercada”, nos brinda com registros sensíveis sobre o cotidiano no IFPB. São momentos de pequenos prazeres e de luta travados pelos alunos da Instituição ao longo dos dias que com eles compartilhamos o tempo. O controle dos espaços e seus usos regulados aparecem na mesma medida em que os sonhos estão ali, disputando palmo a palmo os rumos da Instituição. O *tsuru*, delicadamente colocado pelos estudantes em um dos corredores da Instituição, lembra-nos da felicidade, longevidade e boa sorte que toda escola deveria trazer.

A nossa aposta na reunião dos artigos e do ensaio aqui apresentados é destacar o potencial da articulação pesquisa-ensino-extensão para formação de docentes críticos. O desenho do projeto PIBID Sociologia/UFPB/IFPB foi realizado considerando os interesses e experiências prévias dos estudantes que ingressaram no programa, as necessidades e anseios dos estudantes do IFPB mapeados e identificados no primeiro diagnóstico e os projetos em curso dos docentes situados em cada uma das instituições envolvidas. Acreditamos que a junção dessas três frentes fortaleceu o processo permitindo a construção de trabalhos importantes de investigação e reflexão aqui apresentados. E desejamos que eles possam inspirar a realização de muitos outros trabalhos!

João Pessoa, maio de 2020

Recebido em: 25/03/20.

Aceito em: 20/05/20.

CONHECER PARA INTERVIR: diagnóstico do IFPB-João Pessoa para realização de atividades do PIBID/Sociologia UFPB

UNDERSTAND TO INTERVENE: an analysis of IFPB-João Pessoa in order to accomplish the activities of PIBID/Sociology UFPB

Rita de Cássia Melo Santos*, Adolfo Wagner**, Adriano Felix da Silva, Aline Toledo, Brenno Ricardo Ramos de Medeiros, Franklyn Sizernando Liberato (Ayra Liberato), Marcelo Cadore, Paula Cristina T. Cavalcante, Roberta do Nascimento Mello, Selma de Souza Cabral, Tyago Carneiro Mendes, Valter Gomes Silva***

Resumo

O presente trabalho pretende apresentar os resultados obtidos com o diagnóstico realizado para atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Sociologia/UFPB) no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa. Realizado em 2018 pela totalidade de integrantes do PIBID/Sociologia/UFPB, o diagnóstico buscou produzir um material que permitisse uma visão ampla do campus e do ensino de sociologia. Deste modo, o diagnóstico pretende ser um material de reconhecimento do IFPB/campus João Pessoa e de apoio a pesquisadores que desejem desenvolver projetos no Instituto. O diagnóstico constitui-se de cinco grandes itens: a) resgate da memória da criação do IFPB; b) descrição da estrutura física e das características funcionais do campus João Pessoa; c) identificação dos movimentos estudantis atuantes no campus; d) caracterização do funcionamento do ensino técnico integrado ao médio; e e) levantamento da oferta da sociologia nos diversos cursos e o formato da disciplina.

Palavras-chave: PIBID; IFPB/João Pessoa; Ensino Técnico Integrado ao Médio; Ensino de Sociologia.

Abstract

The present work aims to present the results obtained from an analysis carried out through the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID in Sociology at the Federal University of Paraíba (UFPB) and at the Federal Institute of Paraíba (IFPB),

* Docente no Programa de Pós-Graduação em Antropologia e do Departamento de Ciências Sociais da UFPB, coordenadora do PIBID/Sociologia UFPB/IFPB no período de julho de 2018 a dezembro de 2019. E-mail: santos.cm.rita@gmail.com.

** Docente no IFPB/campus João Pessoa, supervisor do PIBID/Sociologia UFPB/IFPB no período de julho de 2018 a dezembro de 2019. E-mail: adolfoifpb@gmail.com.

*** Alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais UFPB/Brasil. Componentes da equipe do PIBID/Sociologia no período de 2018 a 2019.

Jaguaribe campus. Conducted in 2018 by all members of PIBID/Sociology/UFPB, the analysis sought to produce material that would allow a broad view of the campus and the teaching of sociology. In this way, the analysis is intended provide material for recognition of the Jaguaribe campus of the IFPB and to support researchers who wish to develop projects at the Institute. The research consists of five major items: a) rescuing the memory of the creation of the IFPB; b) a description of the physical infrastructure and functional characteristics of the João Pessoa campus; c) an identification of student movements active on campus; d) a characterization of the functioning of integrated technical high school education; and e) a survey of the offer of Sociology in the various courses and the format of the discipline.

Keywords: PIBID; IFPB/João Pessoa; Integrated Technical High School Education; Sociology Teaching.

1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (PIBID/Sociologia/UFPB) foi desenvolvido no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa, durante o período compreendido entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. Ao longo dos 18 meses de sua realização, buscamos investigar diferentes aspectos da escola e realizar algumas oficinas com os estudantes do campus e escolas da rede estadual de educação próximas — conforme relatado em outros artigos deste dossiê. O primeiro passo, ainda ao longo do ano de 2018, foi a realização do que denominamos de “Diagnóstico do IFPB”.

O diagnóstico tinha por objetivo proporcionar uma visão global do *locus* onde iríamos atuar. Diferente da maioria das escolas de ensino médio da rede estadual da Paraíba, o IFPB é uma escola que oferta cursos técnicos — integrados ao ensino médio ou na modalidade subsequente — e superiores. A sociologia, nossa disciplina de interesse e com a qual centramos o desenvolvimento de nossas atividades, é ministrada, nesse contexto, de forma bastante segmentada — por vezes em períodos alternados, com ementas e cargas horárias que variam de acordo com o curso.

Compreender a atuação dos docentes de sociologia no ensino técnico integrado no campus João Pessoa do IFPB e a forma de inserção da disciplina em cada curso, foi o primeiro e mais importante objetivo do diagnóstico. Para isso, fizemos o levantamento da organização didática dos cursos e da distribuição da sociologia em cada um deles. Num segundo momento, buscamos verificar quais os conteúdos eram ministrados.

Levantamos, ainda, tudo aquilo que estava relacionado à disciplina: quais livros os alunos dispunham para estudar? Como era a composição do material didático? Que outros materiais poderiam ser buscados pelos estudantes em sua formação? A partir daí nos perguntamos: que outros materiais poderiam ser sugeridos para nos auxiliar no desenvolvimento das atividades do PIBID na Instituição?

Para além do escopo da disciplina e dos itens relacionados a ela, tencionávamos ainda compreender o espaço de funcionamento da escola. O número de ambientes disponíveis para cada segmento (docentes, discentes e técnicos), os espaços comuns, os equipamentos disponíveis para prática de atividades físicas (piscinas, quadras, etc.), os lugares disponíveis para reuniões, eventos, encontros e debates. Interessava-nos saber por onde poderíamos nos mover e, reconhecendo os modos de ocupação da escola, pensar como desenvolveríamos nossas atividades. Por fim, tencionamos ainda entender os modos como os estudantes se organizavam em movimentos autogeridos. Pensamos que identificar os espaços políticos/religiosos/culturais autogeridos pelos próprios estudantes poderia potencializar as ações desenvolvidas pelo PIBID/Sociologia/UFPB.

De modo geral, o objetivo do nosso primeiro investimento de pesquisa foi produzir um material que permitisse uma visão ampla, mas não simplificada, do Instituto, e que pudesse ser consultado por nós e por outros pesquisadores, para o desenvolvimento de futuros projetos de pesquisa.

O diagnóstico foi feito através de cinco grandes itens: a) resgate da memória da criação do IFPB; b) descrição da estrutura física e das características funcionais do campus João Pessoa; c) identificação dos movimentos estudantis atuantes no campus; d) caracterização do funcionamento do ensino técnico integrado ao médio; e, e) levantamento da oferta da sociologia nos diversos cursos, e o formato da disciplina.

Cada um dos itens ficou sob responsabilidade de uma dupla de estudantes vinculada ao PIBID, e os dados e resultados, apresentados a seguir, foram discutidos e avaliados com o supervisor e a coordenadora do programa. Para construção dos dados foram feitas entrevistas e conversas presenciais e através das redes sociais (WhatsApp e Instagram), observação participante (do espaço físico e de reuniões de movimentos estudantis), pesquisa bibliográfica, registro fotográficos e análise do conteúdo do livro

didático adotado pelos docentes de sociologia.¹ Os resultados obtidos foram aqui relatados, e deram origem ao minidocumentário: “Por dentro do IFPB”, dirigido por Paula Cavalcante e Raiana Martins (integrantes do PIBID/Sociologia).²

2 Memórias do IFPB

O IFPB desdobra-se do longo investimento de fundação de escolas técnicas no país. As primeiras iniciativas dizem respeito à criação de tais escolas na Paraíba, e que está relacionada à fundação das Escolas de Aprendizes Artífices da Paraíba, realizada por meio do Decreto Federal nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que fundou instituições educacionais nas dezenove capitais brasileiras. Seu objetivo era “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

As Escolas de Aprendizes Artífices eram o resultado de uma visão de mundo que marcava a educação no Brasil desde o período colonial. Elas expressavam uma concepção dual que refletia (e reproduzia) a estratificação da própria sociedade brasileira: de um lado, a formação geral e humanística para os estratos sociais mais altos, e para os mais pobres, a formação para o trabalho. As classes trabalhadoras, identificadas com a vadiagem e o crime, seriam, dali para frente, objeto de um complexo mecanismo que, se por um lado objetivava sua preparação para o atendimento das demandas mais imediatas da produção de bens (e posteriormente das demandas do processo de acumulação de capital), por outro e, principalmente, instituía sobre essa população um conjunto de novos mecanismos de controle social.

Os cursos tinham caráter estritamente profissionalizante e visavam o trabalho artesanal para o atendimento ao mercado doméstico. Na Escola de Artífices Aprendizes da Paraíba eram oferecidas oficinas para as ocupações de alfaiataria, marcenaria, serralheria, encadernação e sapataria (CANDEIA, 2013).

Em 1937, com a promulgação da lei federal 378, as Escolas de Artífices Aprendizes dão lugar aos Lyceus Industriais. As demandas criadas a partir do novo

¹ Silva et al. (2016).

² Disponível em: encurtador.com.br/dmzS8.

padrão de industrialização da economia brasileira produziu uma mudança na organização da educação profissional que passava a ter de responder com a formação de quadros técnicos especializados para esta nova condição. O Lyceu Industrial de João Pessoa integra-se ao amplo programa de reestruturação do Ministério da Educação e Saúde, procurando melhorar o ensino industrial, até então voltado à manufatura e ao artesanato, modernizando suas oficinas.

O Decreto 4.127 de 1942 produziu uma nova mudança na estrutura da educação profissional. Eram definidas as bases para a criação da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, substituindo os Lyceus pelas Escolas Industriais e Técnicas, que passariam a oferecer, por seu turno, os cursos dos dois ciclos do ensino industrial.³

Em 1959, a aprovação pelo governo de Juscelino Kubitschek da lei 3.552 de 16 de fevereiro, concedia às escolas técnicas e industriais mantidas pelo governo federal, personalidade jurídica própria com autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Previa, nestas instituições a possibilidade de cursos de aprendizagem, básicos e técnicos. Os primeiros, de mais curta duração, objetivavam a capacitação do aluno a um ofício com algum grau de qualificação. Os cursos básicos possibilitavam a continuidade dos estudos, enquanto os cursos técnicos tinham

por objetivo assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica. [...] Esses cursos devem adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola (BRASIL, 1959).

A distinção, portanto, entre cursos básicos e técnicos na lei de 1959 continuava a reproduzir — ainda que no interior da mesma instituição — a dicotomia anteriormente sinalizada da educação brasileira: a formação geral, a possibilidade de continuidade dos estudos para uns e a sua negação para os demais. Essa construção dual será enfrentada, pela primeira vez, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1961. No texto, o ensino técnico compõe a educação de grau médio, e seu currículo é definido pela presença de disciplinas específicas e aquelas da formação geral, presentes no ciclo colegial do ensino secundário. Esta construção

³ Ver Brasil (1942a, 1942b).

autorizava o acesso ao ensino superior para os concluintes do ensino técnico. Este arranjo, todavia, sofre uma brusca mudança quando, já sob o regime militar, é promulgada a nova LDB, a lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que torna todo ensino de segundo grau ensino profissionalizante, com prioridade no currículo para as disciplinas específicas. O ensino técnico compulsório foi revogado através da lei 7.044 de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982), que estabeleceu a obrigatoriedade da *formação para o trabalho* nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus, sem que isso tivesse efeito vinculante a uma habilitação profissional. Essa possibilidade decorreria de opção do estabelecimento de ensino e seria regulamentada pelo Conselho Federal de Educação.

Com a aprovação da nova LDB em 1996, a educação profissional experimenta um novo marco regulatório. Ele transforma as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação e Tecnologia (CEFETs), nos quais o ensino técnico de nível médio passa a conviver com os cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, além da pesquisa e da extensão.⁴ Posteriormente, com a publicação do Decreto 2.208 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), que regulamenta na LDB os parágrafos que tratam da educação profissional, separando a educação de nível técnico do ensino médio, voltando, em termos, ao que havia sido estruturado para a educação profissional em 1959 e a afirmação tácita, mas categórica, da dualidade do projeto para a educação brasileira.

Em 2002, o decreto 2.208 é revogado pelo Decreto 5.154 estabelecendo, a partir da ideia da articulação entre ensino médio e técnico, a integração curricular. Nesse sentido, ganha ênfase a definição de que os cursos técnicos integrados ao médio compõem a educação básica e, portanto, estão submetidos ao pressuposto da garantia de continuidade dos estudos. Este novo marco legal afeta largamente todo processo de redefinição das matrizes curriculares dos cursos que adotam esta modalidade.

Este será um dos traços marcantes dos Institutos Federais (IFs), criados pela lei 11.892 de 2008. Na lei, fica estabelecido que um dos objetivos dos IFs é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, grifos nossos).

⁴ Em 1978, as Escolas Técnicas Federais (ETFs) do Rio de Janeiro, Minas Gerais e do Paraná tornaram-se CEFETs. Entre 1994 até 1998, todas as ETFs seriam transformadas em CEFETs. Ver Brasil (1978).

Do total de matrículas, em cada exercício, deve ainda respeitar a seguinte proporção: mínimo de 50% das matrículas para os cursos técnicos de nível médio e mínimo de 20% para os cursos de licenciatura.

O IFPB foi criado a partir da integração do Centro Federal de Educação e Tecnologia da Paraíba (CEFET-PB) e a Escola Agrotécnica Federal de Sousa (EAF Sousa) no dia 29 de dezembro de 2008. Além do IFPB, foram criados mais trinta e sete Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país com a aprovação da lei 11.892/2008.

Até 1995, a Escola Técnica Federal da Paraíba resumia-se apenas à unidade em João Pessoa, instalada onde hoje funciona o campus da capital, no bairro de Jaguaribe. Naquele ano, interiorizou-se com a abertura da Unidade de Cajazeiras, e em 2007, foram criados a Unidade de Campina Grande e o Núcleo de Pesca na cidade de Cabedelo. Com a Fase II do Plano de Expansão da Educação Profissional, o Instituto implantou mais cinco campi, contemplando cidades consideradas polos regionais de desenvolvimento, como Cabedelo, Monteiro, Patos, Picuí e Princesa Isabel. Com a Fase III do Plano de Expansão, até 2014, foram criados mais dois campi, um em Guarabira e o campus Avançado Cabedelo Centro, além do início do funcionamento em mais dez cidades do estado: Areia, Catolé do Rocha, Esperança, Itabaiana, Itaporanga, Mangabeira, Pedras de Fogo, Santa Luzia, Santa Rita e Soledade (IFPB, 2014).

Tabela 1 – Da escola de aprendizes artífices na Paraíba ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

E.A.A. – Escola de Aprendizes Artífices na Paraíba	1909 a 1936
Lyceu Industrial de João Pessoa	1937 a 1941
Escola Industrial de João Pessoa	1942 a 1957
Escola Industrial Coriolano de Medeiros	1958 a 1965
Escola Industrial Federal da Paraíba	1965 a 1968
Escola Técnica Federal da Paraíba	1968 a 1998
Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba	1999 a 2008
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	2009 até os dias atuais

Fonte: elaborada pelos autores

O IFPB, nos seus 110 anos de história, viveu todas as idas e vindas das políticas para a educação profissional no Brasil. A tabela anterior nos mostra que em um século de funcionamento foram diversos os nomes, os arranjos e os fundamentos de sua existência. Esse é o pano de fundo do nosso trabalho.

3 Conhecendo o IFPB, campus João Pessoa: caracterização da estrutura dos cursos e do funcionamento da escola

A apropriação da organização pedagógica do campus, assim como de sua estrutura física e o entendimento acerca da realidade da comunidade acadêmica, além de ter sido uma demanda formal do investimento ao longo do PIBID, do nosso ponto de vista era um pré-requisito fundamental para o desenvolvimento do trabalho do Programa no campus. O reconhecimento dos cursos, dos espaços de convivência dos estudantes, da arquitetura dos prédios, a realidade da biblioteca, as condições de trabalho do conjunto de servidores — efetivos e terceirizados: cada ponto compõe o cenário sobre o qual se efetivaria a nossa intervenção.

3.1 A Infraestrutura do campus

Com uma infraestrutura voltada, prioritariamente, para o ensino técnico e tecnológico, a Instituição conta com 34 salas de aulas, sendo 28 no Bloco de Aulas, equipadas com projetor de vídeo, ar condicionado, aparelho de som, computador para uso do professor, quadro negro e carteiras. Foram construídas mais 16 salas de aula no novo prédio da Unidade Acadêmica de Gestão (UAG). Com 22 salas de informática ao todo, sendo estas divididas entre blocos pelo campus, no novo prédio que está sendo construído serão abertas mais 4 novas salas de informática, contando com 40 novos computadores. Os laboratórios do Instituto são divididos por áreas, e somam 22 laboratórios ao todo, sendo estes: 1 laboratório de biologia, 1 laboratório de física e 3 laboratórios de química⁵; conta também com 3 laboratórios de *design*. Há laboratórios para as áreas de mecânica, sendo 1 de metrologia e outro de metalografia. Há ainda 12 laboratórios para as disciplinas técnicas dos cursos de Eletrônica e Eletrotécnica.

⁵ Os laboratórios de química servem tanto ao ensino da disciplina nos cursos técnicos integrados quanto ao curso de Licenciatura de Química.

As atividades físicas contam com dois ginásios poliesportivos, um campo de futebol de grama com dimensões padrão para jogos de competição, cercado por uma pista de atletismo, tendo à frente um complexo para esportes aquáticos.

O acervo de livros da Biblioteca Nilo Peçanha é bastante significativo. Na área de sociologia, os livros estão distribuídos em uma média de 17 prateleiras, que segundo o acervo digital do Sistema de Automação de Bibliotecas (SIABI) do IFPB, em pesquisa online, consta um número de 204 exemplares relacionado à área das ciências sociais, com os mais variados conteúdos, divididos por temas: sociologia; teoria crítica/sociologia rural; estratificação social/indivíduos; gênero/sexualidade; pesquisa política/migração; psicologia social; política; economia brasileira/história; teoria econômica/capitalismo; recursos financeiros; macroeconomia/formação de capital; desenvolvimento econômica; economia/ergonomia. A biblioteca conta também com uma extensa sala de estudos, com mesas grandes com 6 lugares e pequenas individuais, acesso à internet, tomadas, e fácil acesso aos demais setores.

No diagnóstico da infraestrutura do campus João Pessoa, foi a falta de espaços de convivência para os estudantes o que mais chamou nossa atenção. Os cursos técnicos integrados, que não ocorrem em horário integral, ocupam com as disciplinas de artes e educação física, além dos Núcleos de Aprendizagem e as aulas de progressão⁶ um tempo considerável no contraturno. Isso impõe a necessidade de local para alimentação e repouso. O refeitório — recém construído — não dispõe de maquinário para a feitura e distribuição das refeições. Possui, ainda, uma capacidade limitada para acolhimento dos alunos no horário do almoço ou jantar. O que se vê, são estudantes sentados no chão dos corredores, comendo e descansando.

3.2 A distribuição dos servidores do campus

Ao longo dos últimos anos, o Estado brasileiro passou por transformações substanciais, especialmente no que tange à composição de sua força de trabalho. Com base em dados levantados no IFPB, tentaremos mostrar de maneira simples, mas com

⁶ Os Núcleos de Aprendizagem são espaços na carga horária de cada docente para as aulas de recuperação. Progressão parcial são as aulas para alunos retidos na disciplina em questão.

esforço adequado, o perfil dos servidores públicos federais, incluídos os ocupantes de cargos comissionados da Instituição.

Os preceitos da administração pública, no que tange às obrigações trabalhistas decorrentes da terceirização, estão presente no IFPB. O quadro que compõe a estrutura funcional da Instituição é formado não apenas com os servidores públicos, mas com a colaboração dos setores terceirizados na gestão do ambiente escolar.

As contratações do setor público podem ocorrer tanto pelo regime estatutário quanto pelo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O trabalhadores contratados em regime de CLT, são temporários, sem a possibilidade de efetivar-se no cargo. É importante lembrar que a maior parte dos servidores atualmente presentes no campus de João Pessoa do IFPB, está sob o regime estatutário mas, também cabe a nós destacar que as mudanças que o Estado brasileiro executou sobre a legislação trabalhista oferecem condições jurídicas, políticas e sociais, objetivas para profundas alterações desse cenário.

O IFPB conta atualmente com 2230 funcionários contratados diretamente, sejam estatutários ou celetistas, sendo 1176 docentes e 1054 técnicos administrativos, distribuídos entre os 15 campi da Instituição, e a Reitoria.⁷ O campus João Pessoa é de longe o que possui o maior quadro de lotação de servidores, são 627, o que representa 28,12% do total de servidores contratados diretamente pelo IFPB.

Destes 627 servidores lotados em João Pessoa, 389 são docentes, o que representa 62,04% em relação ao total de servidores do campus e 33,08% em relação ao estado da Paraíba como um todo. Ademais, 238 são técnicos administrativos e representam 37,96% dos servidores do campus João Pessoa e 22,58% em relação ao conjunto do estado.

Contudo esses dados expostos até o momento incluíram apenas os trabalhadores que estão contratados diretamente pelo IFPB e, portanto, não incluem uma importante parcela dos trabalhadores que diariamente contribuem para o funcionamento do órgão público. Trata-se dos trabalhadores terceirizados, contratados pelo regime CLT por empresas prestadoras de serviços.

⁷ Este levantamento leva em consideração que os campi com menos de cinco anos de existência estão ligados diretamente à Reitoria e os núcleos avançados – como Mangabeira e Cabedelo Centro — compõem, respectivamente, o quadro de João Pessoa e Cabedelo.

Apesar de a Lei nº 13.429/2017, que trata de regulamentação de contratos de trabalhos temporários e também da regulamentação da terceirização ter sido sancionada em 31 de março do presente ano (BRASIL, 2017), a terceirização já vinha sendo praticada no Brasil desde o fim da década de 1960, já que, o parágrafo 7º do Artigo 10 do Decreto 200/1967 autorizava a contratação de empresas, nesse caso somente pela administração pública, para a realização de tarefas de planejamento, coordenação, supervisão e controle, desde que com prazo máximo de três meses (DIEESE, 2017). Para além desse prazo, era necessária uma autorização do Ministério do Trabalho e Emprego da localidade em que o órgão público se localizava.

Segundo o Departamento de Apoio à Administração do IFPB, existem hoje duas empresas prestadoras de serviços atuando no Instituto. São elas a Zêlo Prestadora de Serviços com 68 trabalhadores auxiliando no setor administrativo, e a empresa Clarear Prestadora de Serviços Ltda que conta com 81 trabalhadores no IFPB, sendo 59 no setor da limpeza e os demais atuam como intérpretes de libra.

Desta forma podemos verificar que o quadro geral dos trabalhadores dentro do IFPB/campus João Pessoa, soma dos contratos diretos e terceirizados, é de 776 trabalhadores. Deste total 149 (19,20%) são terceirizados e 627 (80,80%) contratados diretamente pelo Instituto.

A inserção dos trabalhadores terceirizados se dá em diversas atividades: segurança, limpeza, acompanhamento psicopedagógico de alunos com necessidades de educação especial, intérpretes de libras, ledores e auxiliares administrativos. É significativa a dependência do IFPB ao trabalho destes servidores, e alguns ocupam cargos que poderíamos considerar de confiança. Apesar da precariedade destes tipos de contrato, não é difícil encontrar quem já esteja atuando no campus há anos.

3.3 Movimentos estudantis e religiosos no campus

O movimento estudantil e de juventude no campus João Pessoa é bastante diverso. Durante nosso diagnóstico tivemos conhecimento dos seguintes grupos: Empatia, Coletivo Cor Carmim, Jovens Técnicos em Cristo (Jotec) e a atual gestão do Grêmio Estudantil Florestan Fernandes.

O Empatia IFPB é um grupo que tem como objetivo criar uma cultura empática dentro do Instituto, combatendo o desprezo e os sentimentos antipáticos que existem dentro do meio acadêmico. Atuam por meio da rede social Instagram (@empatia.ifpb), promovendo uma abertura para que os estudantes deixem mensagens de apoio via resposta de *stories*; além de espalhar cartazes com mensagens motivacionais e de apoio pelos murais e paredes do Instituto. O grupo é composto por 6 estudantes (5 mulheres e 1 homem) dos cursos de Eletrotécnica, Controle Ambiental e Instrumento Musical, que se reúnem via grupo de WhatsApp, pois alegam não ter muito tempo para reunirem-se pessoalmente.

O Grêmio Técnico Estudantil Florestan Fernandes é atualmente gerido pela chapa Avante Juventude. Inicialmente, a gestão era composta por mais ou menos um estudante de cada curso, incluindo representantes de minorias. Hoje, há uma defasagem na quantidade de estudantes atuantes na gestão — seja por conclusão do curso ou por desinteresse. A gestão se reúne internamente para planejar suas ações; fazem assembleias estudantis para efetivar as decisões. O Grêmio tem como maior objetivo proporcionar uma maior representatividade para os discentes do campus, tentando atuar conjuntamente com outros grupos do Instituto.

O Coletivo Cor Carmim foi um coletivo pensado com intuito de combater o machismo, o racismo e a LGBTQfobia. O movimento era composto por mais de 20 discentes, sendo que “uns 15 eram mais ativos”. As reuniões para decidir as atividades do Coletivo eram feitas no horário do almoço. O Coletivo atuava por meio de colação de cartazes e confecção de grafites pelo campus; pelo Facebook e Instagram (@coletivo.corcarmim); por meio de debates sobre diversidade sexual; integrando-se às outras lutas, como a cobrança de assistência estudantil (junto com o Grêmio) etc. O Cor Carmim dissolveu-se no final de 2017, pois muitos dos seus integrantes concluíram os cursos.

O Jotec é um movimento de discentes cristãos que atua dentro do IFPB desde agosto de 1988. O grupo tem um calendário constante de atividades: todas segundas, terças e quintas há atividades específicas no pátio do campus. Além disso, o grupo cola cartazes pelo campus, atua pelas redes sociais (@jotec_ifpb) e promove eventos religiosos fora do Instituto.

A pauta destes grupos é diversa e muitas vezes conflitantes. As diferenças eram visíveis, não no debate público estritamente dito, mas no impacto visual dos cartazes colados e nos grafites desenhados pelas paredes. Havia, porém, confluência desses movimentos no tocante a questões relacionadas às condições para permanência na Instituição e o desenvolvimento das atividades de estudo — condições infraestruturais, organização dos cursos etc. —, além dos processos de defesa do IFPB em si: seu caráter público e gratuito.

3.4 Tipologia dos cursos técnicos integrados

O IFPB, campus João Pessoa, disponibiliza 14 cursos técnicos atualmente, dos quais 5 são cursos subsequentes e 9 cursos integrados. Cursos técnicos subsequentes são aqueles oferecidos somente a quem já tenha concluído o ensino médio; o ensino técnico integrado inclui o conteúdo do ensino médio e técnico durante os três ou quatro anos de curso. O diploma é equivalente ao ensino médio e habilita tanto o aluno a iniciar sua vida profissional, ingressando no mercado de trabalho na sua área de formação, quanto dar continuidade aos estudos no nível superior.

Neste artigo, nosso foco está voltado aos cursos técnicos integrados, mais especificamente para apreender a inserção da disciplina de sociologia nestes cursos. Para tanto se fez necessário um apanhado dos Projetos ou Planos Pedagógicos de Curso (PPCs), a fim de entender a necessidade de abordar as temáticas que a sociologia traz para sala de aula, objetivando formar um profissional crítico, sabedor de seu papel social e da importância que ele tem no contexto social em que está inserido.

Os PPCs a que tivemos acesso foram construídos, inicialmente, à luz da publicação do Decreto 5.154 de 2002. Em 2017, houve uma tentativa de reformulação destes planos, mas apenas os cursos técnicos integrados de Contabilidade e Instrumentos Musicais produziram uma mudança na sua organização didática e pedagógica, reduzindo de 4 para 3 anos a sua duração.⁸

⁸ É importante salientar que esta mudança não foi produzida por uma expectativa de adequação destes cursos ao estipulado pela lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017b), mas em função de um debate que se instalara no campus a partir de um diagnóstico de que a redução da duração dos cursos poderia aumentar seus índices de conclusão. A Reforma do Ensino Médio de 2017 é hoje em dia, por sua vez, uma ameaça e um elemento de tensão no horizonte daqueles que defendem, no IFPB, a permanência do Ensino Técnico Integrado.

Os cursos são **integrados**, isso significa que sua construção parte da identificação de um perfil para o aluno egresso que não se resume à competências ou habilidades profissionais específicas. A integração pressupõe uma compreensão de educação profissional com formação integral que articule o conhecimento dos processos tecnológicos, das bases científicas desse conhecimento e da formação humanista, destacando-se aí o papel das ciências sociais.

Neste sentido, podemos observar o PPC do curso de Mecânica, no qual se lê que

o perfil profissional foi definido pela identidade da formação integrada, considerando o nível de autonomia e responsabilidade do técnico a ser formado, os ambientes de atuação, os relacionamentos necessários, os riscos a que estará sujeito e a necessidade de continuar aprendendo e se atualizando. Qual seja: profissional habilitado com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, pró-ativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando valores artístico-culturais (CEFET-PB, 2006c, p. 23).

Ou, mais recentemente, o PPC de Instrumentos Musicais, no qual se lê que a expectativa para um aluno egresso pressupõe,

sólida formação musical, humanística e tecnológica, capaz de analisar criticamente os fundamentos da formação social e de se reconhecer como agente de transformação do processo histórico. Considerando, ainda, o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando princípios éticos e valores artístico-culturais para o pleno exercício da cidadania [...] (IFPB, 2018, p. 17).

Apesar da perspectiva dos textos presente nos PPCs, a inserção da sociologia nas matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados do IFPB não é simples nem tampouco linear. É o resultado de processos da disputa de visões cristalizadas no contexto educacional brasileiro que se reflete no interior da Instituição – em particular no campus João Pessoa que, como vimos é o maior e o mais antigo do IFPB – contrastando aqueles que defendem uma educação profissional de caráter mais estritamente tecnicista e voltada para o mercado de trabalho, e aqueles que reivindicam a necessária formação cultural e humanística integrada ao conteúdo técnico-profissional.

4 Inserção da sociologia nos cursos técnicos integrados

Em 1993, foi revogada a obrigatoriedade das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), instituídas pelo Decreto Lei

869 de 12 de setembro de 1969. A Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB) iniciou a substituição destas disciplinas por Filosofia e Sociologia a partir de 1994. Este processo refletiu, ao mesmo tempo, um esforço dos docentes da área de ciências humanas em se desfazer dos resquícios mais evidentes da Ditadura Militar sobre o ensino na escola e a inexistência de acúmulo no debate sobre os caminhos para a oferta dos novos componentes curriculares (WAGNER et al, 2012).

Tanto Sociologia quanto Filosofia passaram a constar nas matrizes dos cursos técnicos da ETFPB a partir de 1994 e, de 1998 até 2005, na matriz do curso de Ensino Médio.⁹ De 2006 até 2010, as matrizes não sofreram qualquer alteração, e a distribuição das disciplinas permaneceu a mesma. Neste período de mais de 15 anos, o que pudemos verificar foi apenas a mudança na carga horária de uma e de outra disciplina. Até 2005, ambas foram oferecidas com 1 tempo de aula por semana em apenas um dos 3 anos de curso. De 2006 até 2011, Sociologia passou a ser oferecida com 2 tempos no 4º ano, e Filosofia com 1 tempo no 2º ano.

A aprovação da Lei 11.684 em 2008 produziu uma mudança neste quadro, impondo novas medidas. Em dezembro de 2010, ocorreu a primeira reunião do Fórum de Sociologia e Filosofia, reunindo o conjunto dos docentes destes componentes curriculares que atuavam no IFPB. O objetivo era discutir a implantação das duas disciplinas que se tornaram obrigatórias em todas as séries de todos os cursos técnicos integrados.

Entre os vários aspectos discutidos, a partir das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), destacou-se a compreensão de que a aprendizagem de Filosofia e Sociologia no ensino técnico integrado ao médio não deveria restringir-se a uma noção de *aplicabilidade imediata* dos conhecimentos gerados por essas disciplinas, mas sim permitir uma compreensão significativa do mundo social, a partir do confronto entre conceitos, teorias e as várias dimensões da vida em sociedade.

Embora se trate de uma ideia vaga, o aprimoramento como pessoa humana indica “a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada

⁹ Em 1998, o Decreto 2.208 separou o Ensino Técnico do Ensino Médio e, em 2004, o Decreto 5.154 revogou-o, instituindo a possibilidade do Curso Técnico Integrado. O encerramento do curso de Ensino Médio e a formatação das novas matrizes na perspectiva da integração curricular foi a opção do então CEFET-PB.

a atender a interesses imediatos, como por exemplo do mercado de trabalho” (BRASIL, 2006, p. 29).

Em relação ao espaço e ao tempo que se devem destinar ao ensino de Filosofia e Sociologia reafirmou-se a indicação das OCNs de que compreender a importância e o papel desses saberes é também conceder-lhes tempo: “De modo específico, importa atribuir-lhe carga horária suficiente à fixação do que lhe é próprio”, nesse sentido, as OCNs propõem “um mínimo de duas horas-aula semanais” para essas disciplinas (BRASIL, 2006, p. 17).

Desse modo, compreendeu-se a necessidade de uma iniciativa comum no sentido de viabilizar uma proposta para a implementação da Sociologia e da Filosofia em todos os campi do IFPB, nos quatro anos do ensino técnico integrado e de maneira que o trabalho das duas disciplinas fosse feito de maneira integrada.

Para efetivar este processo de integração foi indicada a criação de uma disciplina denominada Filosofia-Sociologia, organizada a partir de quatro eixos norteadores para ambos os componentes curriculares — que permaneceriam existindo de fato, ainda que sob o manto formal da nomenclatura Filosofia-Sociologia —, distribuídos pelos quatro anos, respectivamente: 1º ano: Filosofia-Sociologia: identidade, subjetividade e cultura; 2º ano: Filosofia-Sociologia: sociedade, cultura e conhecimento; 3º ano: Filosofia-Sociologia: ética e política; 4º ano: Filosofia-Sociologia: ciência e mundo do trabalho. No primeiro ano, a disciplina caberia a um(a) professor(a) de filosofia e seria oferecida com 2 tempos semanais por todo o ano. Na segunda e na terceira série, seria um(a) professor(a) de Filosofia e outro(a) de Sociologia, com 2 tempos cada, durante todo o ano. Na quarta série, a disciplina caberia a um(a) professor(a) de Sociologia, com dois tempos semanais no ano.

Em 2011, os coordenadores e coordenadoras dos cursos técnicos integrados do campus João Pessoa, reuniram-se a fim de adequar a oferta de Sociologia e Filosofia às determinações da lei 11.684 e decidiram que cada curso verificaria as condições para a alteração da matriz curricular. Os cursos de Eletrônica, e Eletrotécnica e Instrumentos Musicais concordaram com a proposta do fórum; os demais cursos adotaram a semestralidade para as duas disciplinas que seriam dadas separadamente. No momento de fechamento das matrizes curriculares, cada um distribuiu as disciplinas de um jeito,

criando uma multiplicidade de formas como a sociologia e a filosofia são ministradas no campus.

Em 2017, um novo movimento de mudanças curriculares foi produzido com a expectativa de redução dos cursos de 4 para 3 anos de duração. Isso afetou os cursos de Contabilidade, Instrumentos Musicais e o recém criado curso de Informática. Para estes, a disciplina de Sociologia (ver tabela 6) aborda no primeiro ano as temáticas relacionadas à identidade e à cultura, no segundo ano, Estado moderno e política e, por fim, no terceiro e último ano, o mundo do trabalho.

Cabe destacar, ainda, que nos cursos de Edificações, Mecânica, Instrumentos Musicais e Eletrotécnica, além da Filosofia e da Sociologia, no 4º ano também é ministrada a disciplina Educação e Trabalho (ver tabelas 4 e 5). Essa disciplina possui conteúdo relacionado à Sociologia, sendo inclusive ministrado por um professor desta área e funciona como um desdobramento da Sociologia IV. É oportuno desvelar que o desejo dos professores de sociologia do campus é pela extinção de Educação e Trabalho, haja vista que seu conteúdo está contemplado na disciplina de Filosofia e na de Sociologia. Para tanto, os profissionais citados afirmam que é necessário ampliar a carga horária para não haver prejuízos à qualidade do ensino oferecido aos discentes.

Desse modo, a sociologia está distribuída nas matrizes curriculares do IFPB conforme as tabelas a seguir.

Tabela 2 – Cursos Técnicos Integrados em Contabilidade (até 2017.2) e Controle Ambiental (4 anos)			
Período	Descrição	Número de Avaliações	Carga Horária
1	Sociologia I	2	33 horas
2	Sociologia II	2	33 horas
3	Sociologia III	2	33 horas
4	Sociologia IV	2	33 horas

Fonte: elaborada pelos autores

Tabela 3 – Curso Técnico Integrado em Eletrônica (4 anos)			
Período	Descrição	Número de Avaliações	Carga Horária
1	Filosofia I/Sociologia I	4	67 horas
2	Sociologia II	4	67 horas
3	Sociologia III	4	67 horas
4	Filosofia IV/Sociologia IV	4	67 horas

Fonte: elaborada pelos autores

Tabela 4 – Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica (4 anos)			
Período	Descrição	Número de Avaliações	Carga Horária
1	Filosofia I/Sociologia I	4	67 horas
2	Sociologia II	4	67 horas
3	Sociologia III	4	67 horas
4	Filosofia IV/Sociologia IV	2	33 horas
4	Educação e Trabalho	2	33 horas

Fonte: elaborada pelos autores

Tabela 5 – Cursos Técnicos Integrados em Edificações, Mecânica e Instrumentos Musicais (até 2017.2) (4 anos)			
Período	Descrição	Número de Avaliações	Carga Horária
1	Sociologia I	2	33 horas
2	Sociologia II	2	33 horas
3	Sociologia III	2	33 horas
4	Sociologia IV	2	33 horas
4	Educação e Trabalho	2	33 horas

Fonte: elaborada pelos autores

Tabela 6 – Cursos Técnicos Integrados em Contabilidade, Informática e Instrumentos Musicais (desde 2018.1) (3 anos)

Período	Descrição	Número de Avaliações	Carga Horária
1	Sociologia I	4	67 horas
2	Sociologia II	4	67 horas
3	Sociologia III	2	33 horas

Fonte: elaborada pelos autores

Tabela 7 – Curso Técnico Integrado em Eventos Integrado (Projeja) (7 períodos semestrais)

Período	Descrição	Número de Avaliações	Carga Horária
4	Sociologia	2	33 horas

Fonte: elaborada pelos autores

4.1 Material didático utilizado na disciplina de sociologia

Esta análise se dividirá em três partes: sociológica, metodológica e pedagógica. O que se pretende é um mapeamento das estruturas do livro didático, ou seja, buscar uma correspondência entre os acontecimentos da realidade e o que é ensinado nas escolas. Será analisado o livro didático adotado pelos docentes de sociologia do campus, no intuito de deixar claro quais são consideradas as questões de maior relevância, e de que forma, ao longo do livro, tais temas são abordados.¹⁰

O livro é dividido em seis partes (unidades) e um total de quinze capítulos. O método utilizado organiza o conteúdo de cada capítulo na ordem: conceituações, citações, comentários, anexos, reflexão e um questionário. As unidades são: 1) Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo; 2) Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas; 3) Relações de poder e movimentos sociais:

¹⁰ Silva e colaboradores (2016).

a luta pelos direitos na sociedade contemporânea; 4) Mundo do trabalho e desigualdade social; 5) Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas; e 6) A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção.

Na análise pedagógica, percebemos que o livro conta com charges, fotografias, gráficos, embates, faz menção a obras de arte, cinema, teatro. Possui diversos recursos e atende a aspectos pedagógicos fundamentais para ampliação de possibilidades do desenvolvimento do senso crítico e abstração inteligível dos alunos leitores.

Na análise sociológica, percebemos que o livro procura manter distanciamento de “posicionamentos tendenciosos”, anuncia ao longo das “Considerações Sociológicas” (uma das partes ao final de cada capítulo) um resumo crítico sobre a responsabilidade em apresentar a realidade e a busca pela isenção de expressões ideológicas.

Ainda nas “Considerações Sociológicas”, temas atuais e pertinentes são colocados em pauta de maneira a desconstruir interpretações ingênuas e superficiais, e são feitas citações de autores reconhecidos da literatura (nacional e internacional). Filmes são indicados, de acordo com a temática tratada no capítulo, para ajudar a compreensão dos assuntos pelos alunos; atividades em grupos são propostas para trabalhar diversos aspectos, dentre eles a socialização.

Além do livro, são utilizados materiais produzidos pelos próprios docentes da área, além de textos paradidáticos. A disciplina de Sociologia não é oferecida como uma história do pensamento sociológico. Organizada por temas, permite uma multiplicidade de opções e recursos didáticos para cada abordagem.

5 Considerações finais

Esse diagnóstico teve por objetivo situar os bolsistas do PIBID no campus João Pessoa do IFPB, especialmente sobre como se apresenta a disciplina de Sociologia nos cursos técnicos integrados, tendo em vista as tensões de caráter tecnicista que envolve o debate nacional da educação profissional com reflexos para o contexto do próprio IFPB.

O levantamento descrito aqui foi o passo inicial da intervenção do PIBID Sociologia no campus João Pessoa, o que permitiu o desenvolvimento das experiências praticadas pelos bolsistas dentro e fora das salas de aula. Este conjunto de esforços se

refletem nos textos apresentados neste dossiê que revelam os investimentos individuais realizados pelos integrantes nas temáticas inicialmente propostas.

Acreditamos que a apresentação desse quadro inicial poderá possibilitar o desenvolvimento de novas pesquisas que permitam a continuidade dos trabalhos desenvolvidos. Além disso, o relato em si constitui uma memória particular do trabalho realizado ao longo do projeto, permitindo que outros projetos de pesquisa-ensino relacionados ao PIBID possam vir a se beneficiar dessa experiência tal como nós nos beneficiamos. Afinal, a reflexão sobre os atos de ensino precisa, antes de tudo, de uma verificação das condições materiais onde esse ensino se desenrola. É nesse sentido que esperamos ter contribuído.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Brasília: Presidência da República, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20/03/20.

BRASIL. Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942. Aprova o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. Brasília: Presidência da República, 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-8673-3-fevereiro-1942-459565-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20/03/20.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília: Presidência da República, 1942b. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20/03/20.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-normaactualizada-pl.html>. Acesso em: 20/03/20.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1978. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20/03/20.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Presidência da República, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1pl.html>. Acesso em: 20/03/20.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 20/03/20.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, v. 3, 2006. p. 29.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 20/03/20.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20/03/20.

BRASIL. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm. Acesso em: 20/03/20.

CANDEIA. L, Mente amore pro patria docere: a escola de Aprendizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

DIEESE. Impactos da Lei 13.429/2017(Antigo PL 4302/1998) para os trabalhadores: contrato de trabalho temporário e terceirização. **Nota Técnica.** São Paulo, n. 175, p. 01-13, 2017. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec175TerceirizacaoTrabalhoTemporario.pdf>. Acesso em: 20/03/20.

CEFET-PB. Curso Técnico Integrado em Mecânica: versão encaminhada ao conselho diretor em 31/03/2006. João Pessoa, 2006c. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/163/documentos/Projeto_do_Curso_Tecnico_Integrado_emMec%C3%A2nica_IFPB.pdf. Acesso em: 09/05/20.

IFPB. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: 2015-2019. João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/praf/assuntos/documentos-praf/area6/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2015-2019.pdf>. Acesso em: 10/05/20.

IFPB. **Plano Pedagógico de Curso:** PPC Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical. João Pessoa, 2018. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/99/documentos/PPC_Instrumento_Musical_2018.pdf. Acesso em: 09/05/20.

SILVA, A. et al. **Sociologia em movimento.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

WAGNER, A. et al. A história do ensino de sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. In: SANTOS, J. M. C. T.; NASCIMENTO, A. S. G. Do (Orgs.). Profissão docente, currículo e novas tecnologias. Mossoró: UERN, 2012, p. 476-491. E-book. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201219513309611326111fe52c6e6eaa7/ebook.pdf>. Acesso em: 09/05/20.

Recebido em: 05/03/20.

Aceito em: 10/05/20.

MÚLTIPLAS FORMAS DE VIOLENCIA NA ESCOLA: notas sobre uma pesquisa em curso no IFPB, campus João Pessoa

MULTIPLE FORMS OF VIOLENCE AT SCHOOL: report from ongoing research at IFPB, João Pessoa campus

Rita de Cássia Melo Santos*

Aline Toledo**

Selma Cabral***

Adolfo Wagner****

Resumo

O presente artigo parte de uma experiência de pesquisa-ensino relacionada ao desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no curso de Licenciatura em Ciências Sociais e no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, no período de julho de 2018 a janeiro de 2020. A pesquisa centrou-se em identificar as múltiplas formas de violência existentes na unidade escolar, para isso realizando levantamento de dados junto aos setores institucionais de registro e resolução da violência, entrevistando psicólogos e docentes envolvidos com o combate e prevenção da violência na escola e, sobretudo, realizando investigações junto ao corpo estudantil por meio de grupos focais, entrevistas dirigidas e questionários. Neste artigo, pretendemos especificamente apresentar os resultados parciais obtidos a partir das manifestações de violência de gênero e LGBTQIfobia no IFPB/João Pessoa.

Palavras-chave: Violência Escolar; LGBTQIfobia; Violência de Gênero; Instituto Federal da Paraíba.

Abstract

This article is based on a teaching-research experience associated with the Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) in Social Science at the Federal University of Paraíba (UFPB) and at the Federal Institute of Paraíba (IFPB), João Pessoa Campus, during the period July 2018 to January 2020. The research focused on identifying the multiple forms of violence that exist in the school unit. For this purpose data surveys were conducted with the institutional sectors responsible for registering and resolving violence, as well as interviewing psychologists and teachers involved in combating and preventing violence at school and, above all, conducting investigations with the student body through

* Doutora em Antropologia Social (UFRJ/Brasil), professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais/UFPB/Brasil. E-mail: santos.cm.rita@gmail.com.

** Aluna do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (UFPB/Brasil). E-mail: toledo_li@yahoo.com.br.

*** Aluna do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (UFPB/Brasil). E-mail: selminhacabral@hotmail.com.

**** Professor do IFPB/Campus João Pessoa/Brasil. E-mail: adolfoifpb@gmail.com.

focus groups, directed interviews and questionnaires. In this article, we specifically intend to present the partial results obtained relating to manifestations of gender violence and LGBTQIphobia at IFPB/João Pessoa.

Keywords: School Violence; LGBTQIphobia; Gender Violence; Federal Institute of Paraíba.

Introdução: *de fora pra dentro*, mudanças no campo do estudo da violência nas escolas

O presente artigo parte de uma experiência de pesquisa-ensino relacionada ao desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no curso de Licenciatura em Ciências Sociais e no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, no período de julho de 2018 a janeiro de 2020. O PIBID Sociologia UFPB/IFPB buscou ser um espaço de formação discente, pensando-se na formação de potenciais docentes de sociologia na educação básica, destinados à atuação na rede pública de ensino. Frente a isso, planejamos ao longo do período de vigência do projeto, a realização de múltiplas frentes de pesquisa, dentre as quais, o estudo da temática da *violência na escola*.

Essa temática é objeto de um campo de pesquisa com uma longa trajetória. Ele emerge nos anos de 1950 nos Estados Unidos, sendo pensado, sobretudo, a partir da utilização de armas de fogo, drogas e formação de gangues juvenis (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 29). No caso do Brasil, essa tendência ao estudo da violência como fenômeno externo à escola, e associado à temática da *juventude perigosa* floresceu mais tarde, por meio dos estudos em relação ao entorno escolar e ao movimento das gangues (FACKIN, 2006). Centros urbanos como Rio de Janeiro e Porto Alegre foram privilegiados nesses estudos, notadamente o primeiro com os trabalhos de Alba Zaluar (ZALUAR, 1992; ZALUAR; LEAL, 1997, 2001).

A partir da década de 1980, a temática da violência nas escolas foi progressivamente mudando seu status da dimensão externa para pensar a sua dimensão institucional. Os estudos de Bourdieu e Passeron (1975) sobre a *violência simbólica* por parte da escola chamam atenção para uma dimensão mais múltipla acerca da violência *na escola*. Ela pode ser praticada também por aqueles que deveriam proteger e educar, e não envolve apenas o patrimônio e a dimensão física. Corroborando com essa postura, Hanke (1996) diz que focar nos atos criminosos extremados, como faziam os estudos na década

de 1950, não colaborava com a compreensão sobre a natureza, a extensão e a associação entre violência e educação.

O debate avançou bastante ao longo das décadas seguintes na direção apontada pelos autores estrangeiros, aprofundando a compreensão da violência em sua dimensão simbólica e não apenas física. Autores brasileiros como Costa (1993), Rodrigues (1994), Guimarães (1995), Paim (1997), Cardia (1997), entre outros, têm desenvolvido importantes e criativos trabalhos nessa direção, apresentando-nos múltiplas nuances sobre o que estudantes, professores e comunidade escolar entendem como violência – seja patrimonial, física ou simbólica. A ênfase nessas três dimensões parecia ser o caminho por meio do qual os estudos sobre violência escolar floresceriam no Brasil na década seguinte. Contudo, um acontecimento dramático redirecionou, de modo fundamental, o debate sobre violência e juventude e, em consequência, violência e escola.

Em abril de 1997, cinco jovens assassinaram o indígena Pataxó Galdino Jesus dos Santos¹ no plano piloto de Brasília. O fatídico acontecimento deu início a uma série de investigações e publicações financiadas pela Unesco acerca da percepção dos jovens sobre a violência. O primeiro estudo publicado sobre o tema foi o trabalho de Waiselfisz (1998), que concluiu ser a violência entremeada ao tecido social e não apenas resultante da pobreza. O estudo inspirou a realização de outros trabalhos sobre juventude, escola e violência em outras capitais, como Rio de Janeiro, Curitiba e Fortaleza, respectivamente, produzidos por Souza (1999), Sallas et al. (1999) e Barreira (1999).

Ao final da primeira década do século XXI, outro evento fatídico marcaria mais uma inflexão nos estudos de violência e escola. Ocorrido em 2011, o que ficou conhecido como *Massacre de Realengo*, episódio no qual o jovem Wellington de Oliveira, na época com 23 anos, regressou armado à Escola Municipal Tasso da Silveira (situada em Realengo/RJ), da qual foi aluno, e assassinou 12 estudantes, em sua maioria meninas, na faixa etária de 13 a 15 anos. Em seguida, Wellington, rendido por um policial, cometeu suicídio. O episódio desencadeou a formação de várias associações de pais e uma série

¹ Galdino José dos Santos estava em Brasília em uma comitiva indígena para reivindicar seus direitos políticos e sociais. Os jovens atearam fogo em seu corpo enquanto o indígena dormia num ponto de ônibus. Questionados, disseram ter confundido o indígena com um mendigo. O caso gerou imensa comoção nacional.

de ações, que culminaram em 2015 na promulgação da Lei do *Bullying* (Lei 13.185/2015), depois complementada pela Lei 13.663 de 2018 (BAZZO, 2018).

Ao *Massacre de Realengo*, primeiro episódio desse tipo no Brasil, somou-se outro evento ocorrido em 2019, o *Massacre de Suzano*. Praticado por dois estudantes, Guilherme Monteiro e Luiz Henrique Castro, o episódio ocorreu na Escola Estadual Professor Raul Brasil (situada em Suzano/SP). Na ocasião, os dois estudantes vitimaram dez pessoas. Ao contrário do ocorrido em Realengo, além de estudantes, foram mortos o tio de um dos agressores (assassinado em seu estabelecimento comercial), dois funcionários da escola (coordenadora e inspetora pedagógica) e os dois agressores (um foi assassinado pelo próprio companheiro, que em seguida cometeu suicídio).

Os oito anos que separam os dois eventos marcam também uma profunda ruptura na compreensão da escola e da violência no Brasil. Foi durante esse período que se aprofundou o debate sobre a *Escola sem partido*. Uma iniciativa inaugurada por Miguel Nagib, advogado e procurador do estado de São Paulo que, a partir de 2004, insta pais e estudantes a combater o que identificava como *ideologia de gênero, formação de militantes e doutrinação ideológica*.² Embora iniciado em 2004, as ações do projeto se adensaram no início da década de 2010 quando o movimento organizou uma série de projetos de leis e de campanhas por todo país promovendo uma conversão sobre os significados do *perigo* nas escolas. Vimos ser produzida a figura do *professor doutrinador*, e esvaziado o debate acumulado sobre a violência nas últimas três décadas. A plataforma, que pretendia ser apartidária, foi utilizada nas últimas eleições de modo ostensivo, marcando a polaridade entre os *defensores* e os *perpetradores* da violência nas escolas. Acabou sendo descontinuada em agosto de 2019 devido à falta de apoio do presidente da República Jair Bolsonaro.³

É importante salientarmos essa nova perspectiva de compreensão da violência na escola, porque ela constituiu um lócus de retrocesso em relação às ações que estavam em curso. Como veremos, os dados obtidos com a nossa pesquisa continuam a sinalizar que

² <http://escolasempartido.org/quem-somos/>.

³ Miguel Nagib, criador do movimento Escola sem partido, queria apoio político e econômico, não apenas do presidente, mas também de empresários e políticos. <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escola-sem-partido-anuncia-suspensao-de-atividades-criador-do-movimento-desabafa-esperavam-os-apoio-de-bolsonaro-23817368>

existe a permanência das múltiplas formas de violência na escola com a preponderância de casos de assédio moral e sexual, notificações de casos de racismo e de preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, *queers* e indiferentes (a quem nos referiremos, daqui para frente, como LGBTQI+). Há ainda um aspecto pouco documentado, que os estudantes denominam *violência institucional*. O debate promovido pelo movimento da *Escola sem partido* optou pela via de criminalização do debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, contribuindo para o agravamento da situação. Entre as medidas propostas, havia a possibilidade de realização de denúncias anônimas contra os professores denominados “doutrinadores”. Embora não tenha logrado grande efetividade na implementação de sua agenda reformista, o movimento despertou a desconfiança com as políticas de ações afirmativas no âmbito do debate sobre gênero e sexualidade, assunto que apareceu em algumas falas dos estudantes entrevistados. Os dados preliminares, portanto, demonstram a importância de mantermos no espaço escolar, o debate sobre gênero, sexualidade e relações de poder, na contramão do preconizado por tendências do tipo da *Escola sem partido*.

Nesse sentido, o projeto desenvolvido pelos autores do artigo buscou desenvolver estratégias de observação, produção de dados e análises acerca das múltiplas formas de violência no Instituto. Tomando como pressuposto a definição de violência apresentada por Porto (2015)⁴ como fruto de uma negação de alteridade. Interessava-nos saber, de modo mais concreto, o que era identificado pelos estudantes como violência. Como a escola estava reagindo e acolhendo os casos existentes? Quais categorias estavam sendo priorizadas nos registros e encaminhamentos? Quais eram os principais atores dos processos envolvidos? Para responder a essas questões e explicitar o caminho percorrido, dividimos o artigo em três partes. A primeira apresenta as experiência de estudos e mobilização em relação à violência existentes no IFPB, campus João Pessoa, e que nos auxiliaram a compreender o fenômeno na instituição. A segunda debruça-se sobre a condução do processo de pesquisa, narrando sobre os levantamentos e estratégias utilizadas. A terceira apresenta os dados obtidos com a pesquisa. Por fim, tecemos

⁴ “[...] haveria violência sempre que o outro fosse desconsiderado como sujeito e, em função disso, tratado como objeto, inviabilizando, em última instância, a interação social, seja ela de natureza consensual ou conflituosa. Violências poderiam, então, ser consideradas como negação da alteridade, lembrando que tal alteridade não se coloca em relação a um sujeito indefinido mas, ao contrário, face a alguém que tem cor, sexo, idade e, ao fazê-lo, põe em ação a sujeição criminal” (PORTO, 2015, p. 31-32).

algumas considerações finais em que apontamos conclusões e caminhos possíveis para o desdobramento da experiência.

Contextualizando a violência no IFPB/campus João Pessoa

A preocupação com a violência já existia no IFPB antes da nossa chegada, especialmente no que concerne às questões de gênero e de identidade sexual. Quando iniciamos nosso trabalho no segundo semestre de 2018, havia no campus, um grupo (estudantes e docentes) plenamente mobilizado em torno da questão. Em outubro daquele ano, ocorreu a realização do 1º Simpósio de Diversidade Sexual, de Gênero e Políticas de Igualdade, coordenado pelo grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Direitos humanos (atividade vinculada a um projeto de iniciação científica e extensão do Instituto). O evento foi composto por mesas de debates, oficinas temáticas e apresentações culturais, reunindo, principalmente, o público LGBTQI+ do campus, organizações culturais e artistas, além da presença de representantes dos governos municipal e estadual e de movimentos sociais. Após o encerramento do evento, ocorreu um encontro de avaliação e perspectiva para a realização do 2º simpósio em 2019.

Além do simpósio, regularmente eram realizadas atividades tais como cine-debate, apresentações artísticas e rodas de diálogo. Essas ações buscavam integrar os grupos de pesquisa da instituição com a Coordenação de Direitos Humanos, professores de sociologia, núcleo pedagógico, Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/IFPB), e estabelecer parcerias com instituições e espaços externos. Nessas ocasiões, notava-se a ausência do grêmio estudantil do IFPB. Demandados pelos por alguns professores do IFPB, o corpo discente articulou o grupo chamado “RESISTIR” – coletivo Yago Oliveira,⁵ organizado inicialmente por meio do aplicativo WhatsApp, e cujo foco voltava-se aos alunos LGBTQI+ do campus.

Até o encerramento das nossas atividades, realizamos uma reunião no pátio do IFPB com o coletivo Yago Oliveira e o Grupo de Pesquisa Educação Diversidade e Direitos Humanos — esse que havia feito levantamento no IFPB junto aos alunos sobre gênero, sexualidade, raça/etnia e diversidade religiosa para conhecer a situação dos

⁵ Yago Oliveira foi um jovem paraibano que cometeu suicídio em março de 2018, motivado, conforme deixou escrito nas redes sociais, pelo preconceito e a discriminação que sofria por ser homossexual.

estudantes na escola. Nós do PIBID/Sociologia nos propusemos a participar do projeto de pesquisa/extensão a partir de fevereiro de 2019, inserindo-nos no cine-debate e nas apresentações culturais. Porém, houve mudanças no projeto com a substituição de seus integrantes, e o coletivo Yago Oliveira não avançou, restringindo-se ao grupo virtual no WhatsApp. Em 2019, além do projeto já mencionado, outros dois entram em cena, um de pesquisa: “Os rumos da convivência no IFPB: Diversidade de gênero, sexual, étnica-racial e religiosa no Campus João Pessoa”; e outro de extensão: “Direitos Humanos e diversidade: formação de jovens na Escola Estadual Pedro Augusto Porto Caminha/Jaguaribe/JP (EEPAC)”, ambos coordenados pela professora de sociologia do IFPB, Maria Suely Paula da Silva que já vinha atuando no tema.

Em parceria com a docente, realizamos oficinas temáticas para os alunos da EEPAC, oficinas de desenho, cinema e literatura (algumas delas relatadas em outros textos deste dossiê).

Sobre a história da mobilização dos estudantes em torno da temática “diversidade”, identificamos a existência de alguns grupos no Instituto que não tiveram continuidade. Por exemplo, o grupo “Cor Carmim” era um coletivo de estudantes que contava com uma frequência média de 15 integrantes reunidos em torno da temática do combate à LGBTQIfobia. Atuou até meados de 2018, cujas principais ações voltavam-se para a publicização da temática, afixando material em paredes e murais do colégio, atuava também nas redes sociais (Facebook e Instagram) por meio do perfil [@coletivo.corcarmim](https://www.instagram.com/coletivo.corcarmim). O motivo de sua descontinuação deveu-se à formatura de suas principais lideranças.

Em 2019, instalou-se no campus a “Rede de Combate ao Assédio” que atende exclusivamente estudantes, e possui um núcleo formado por servidores e alunos. Com o intuito de potencializar as ações até então desenvolvidas, a Rede funciona como um ponto de apoio e de aprofundamento das ações voltadas contra o assédio, desenvolvidas na Instituição. Cabe destacar que o IFPB conta com setores responsáveis pelo registro e encaminhamento de reclamações e denúncias, como o Departamento de Articulação Pedagógica (DEPAP), o Departamento da Assistência Estudantil (DAEST), a Coordenação de Assuntos Estudantis (CAEST) e a Ouvidoria. Espaços que nos forneceram dados sobre as múltiplas formas de violência no campus.

Nossas primeiras investigações ocorreram no Departamento da Assistência Estudantil (DAEST). Em um primeiro momento, realizamos o levantamento nas fichas de notificação de ocorrências. Esse é o lugar onde os estudantes podem registrar suas insatisfações, problemas e ocorrências de modo geral. Em suma, o primeiro ponto de contato do corpo estudantil com a Instituição. Ao finalizar o levantamento, não foram constatados registros de casos de violência, seja do tipo referente à degradação do espaço físico, seja externa, como atuação de gangues e tráfico, ou ainda, algo de característica específica da escola (DEBARDIEUX, 1998). Em grande parte, os relatos se referiam ao comportamento dos estudantes no que diz respeito à ausência de uniforme escolar, uso de aparelhos sonoros, barulhos nos corredores e utilização do computador da sala de aula sem autorização. Todas essas ocorrências constituem infrações leves, conforme Regimento Interno do Instituto.

Em um segundo momento, direcionamo-nos à Coordenação de Assuntos Estudantis (CAEST) e à Ouvidoria do IFPB. Em ambos os casos, os resultados obtidos foram vagos e difusos. Sendo recorrente o registro de discriminação por meio da classificação de entrada do estudante no IFPB. Ser chamado de “estudante de quinta [chamada]” é considerado ofensivo, e alguns estudantes relataram o fato à CAEST. Para o registro do atendimento aos estudantes, é utilizado o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), implementado há cerca de dois anos (o sistema ainda estava em aperfeiçoamento no período da pesquisa). Dentre as opções disponíveis para o atendimento há: “ansiedade; *bullying*; conflito com docente; conflito em sala de aula; conflito familiar; não identificação com o curso; orientação educacional; outros; programa/auxílios; violação de direitos.” As dimensões da violência, objeto direto desta pesquisa, como assédio sexual, moral, furtos e/ou outros tipos de ocorrência, não tinham, à primeira vista, um registro direto. Isso não quer dizer, entretanto, que não ocorram, pois poderiam ser registrados na categoria “outros”.

Em entrevista com a equipe operacional do SUAP, foi-nos informado que a maior recorrência versa sobre depressão, ansiedade, violência doméstica, estigmatização de transtornos e violência de gênero, essa última, destacadamente, presente no curso Técnico Integrado de Mecânica, no qual as poucas mulheres existentes são frequentemente

hostilizadas. As queixas formais, feitas ao protocolo, são redirecionadas à CAEST catalogadas por temática.

No DEPAP, há o encaminhamento das denúncias relativas à relação professor-aluno. Em geral, os estudantes iniciam o processo por um relato informal verbal, sendo no momento, orientados a formalizarem a denúncia. Ao fazê-lo, o DEPAP realiza reunião com o denunciante e com o professor separadamente, para colher a versão dos fatos de cada parte. Se o professor se mostra disposto a buscar uma resolução ao problema, faz-se, então, uma reunião de conciliação entre os dois. Por outro lado, quando o professor se mostra inflexível, o caso é encaminhado ao setor de gestão de pessoas. Os casos relatados pela equipe do DEPAP versam desde a incompreensão mútua sobre a formação de grupos de trabalho, limite de horário para entrada em sala, desentendimentos quanto aos recursos de deslocamento dos estudantes, até a hostilidade e subestimação da capacidade feminina em cursos técnicos majoritariamente masculinos.

A análise preliminar dos órgãos e espaços destinados ao registro e resolução de episódios de violência aponta para a existência de uma equipe profissional comprometida com a temática, mas que dispõe ainda de poucos recursos técnicos para a sua operacionalização e realização, a começar pelo próprio sistema informático utilizado (SUAP), que, por exemplo, deixa em segundo plano as notificações de assédio sexual, aspectos fundamentais e graves são perdidos em uma categoria difusa: “outros”. A intenção da nossa pesquisa, portanto, de verificar com especial ênfase as múltiplas formas de violência de gênero e LGBTQI+ se mostrou urgente e partimos para a escuta direta dos estudantes.

Em busca dos dados

Em virtude da ausência de dados nos órgãos supracitados, iniciamos uma investida de escuta e observação pelo campus. Nos cine-debates, nas oficinas e no acompanhamento das aulas permanecemos atentos às reclamações e insatisfações manifestas dos estudantes com a Instituição, colegas, professores e funcionários. A partir do diário de campo, fomos anotando e sistematizando o que parecia ser as reclamações mais frequentes – as “piadas” de professores e técnicos acerca das vestimentas das meninas, os elogios que ultrapassavam a cordialidade, as insinuações de pouca

capacidade intelectual das meninas, os usos dos espaços de circulação no campus quanto ao gênero, a cobrança desigual pelo uso do uniforme escolar⁶, foram alguns dos aspectos observados.

A partir da sistematização dos pontos recorrentemente indicados pelos estudantes, montamos um roteiro com 14 questões (quadro a seguir) para serem desenvolvidas por meio de grupos focais, coordenados pela equipe no turno da manhã e da tarde, e contou com a participação de 18 estudantes do ensino médio integrado IFPB em cada turno. Durante 2 horas, os estudantes relataram e debateram suas experiências em relação ao tema. Nos relatos aparecem a discriminação e violência simbólica praticadas por funcionários e professores, destacando-se algum tipo de agressão verbal e determinadas “brincadeiras” de teor sexual ou relacionado à diversidade de gêneros. Os alunos se sentem ofendidos e constrangidos, e ao mesmo tempo desamparados, sem saberem a quem recorrer, com medo da autoridade e com receio da impunidade, pois os agressores, por serem servidores públicos concursados, “não sofreriam sanções”.

Quadro: Questões aplicadas aos alunos reunidos nos grupos focais

- * O que vocês entendem por violências?
- * E a violência na escola, o que seria?
- * Alguém aqui já sofreu violência no espaço escolar?
- * De que tipo?
- * Quem pratica a violência na escola?
- * Em quais circunstâncias?
- * Alguém já se sentiu desconfortável na escola? Por quais razões?
- * O que é *bullying*?
- * O *bullying* é um tipo de violência?
- * Vocês já souberem ou presenciaram algum tipo de assédio (moral e/ou sexual) na escola?
- * Já presenciaram discriminação com base em critérios raciais, de gênero, de orientação sexual ou de condição étnica e/ou social?
- * Algum bem seu já foi subtraído nas dependências da escola?
- * Como se dá o convívio no âmbito geral da escola?
- * E especificamente em relação aos espaços e vestimentas.

⁶ O IFPB congrega cursos de nível superior e médio técnico. O uso de uniforme e o cumprimento rigoroso do horário são exigências apenas para os estudantes do nível médio, o que gera muita insatisfação por parte deles.

Para a composição de cada grupo focal (composto por 4 a 10 pessoas) levamos em consideração o perfil dos cursos quanto ao gênero (mais ou menos masculinos); raça; orientação sexual; idade e gênero. Buscamos montar os grupos proporcionalmente à diversidade do corpo discente. Estabelecemos como orientações de funcionamento do grupo focal: “a) uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos tem o direito de dizer o que pensam.” Essas orientações foram apresentadas no início da reunião. Além disso, distribuímos papel e caneta aos estudantes, com a solicitação de que registrassem suas ideias e sensações sem interromper o momento de fala dos demais colegas. Quando havia silêncio, estimulávamos a livre expressão dos estudantes sem, contudo, focar em uma única pessoa. Buscávamos estabelecer um clima geral de acolhimento e compartilhamento comum de experiências a fim de minimizar o impacto de possíveis ocorrências de gatilhos emocionais. Também pretendíamos realizar um grupo focal reunindo técnicos e docentes, funcionários da limpeza e agentes de segurança sobre a mesma temática. Contudo, a indisponibilidade de tempo e as escalas de trabalho impossibilitaram sua ocorrência.

Após a realização dos grupos focais, passamos à elaboração de um questionário com os pontos desenvolvidos e confirmados pelos grupos. Composto por quatro partes, ele inquiria sobre: 1) e-mail; 2) informações gerais (gênero, sexo, idade, residência etc.); 3) perfil socioeconômico (se recebia algum tipo de auxílio, renda média familiar, tipo de residência, atividade remunerada, domínio de línguas estrangeiras, escolaridade dos pais, tempo de deslocamento para o IFPB etc.); e 4) informações acerca da violência (se já havia sofrido algum tipo de violência no Instituto, tipologia da violência, agente da violência, vivência de *bullying* no Instituto, ocorrência de violência doméstica, identificação da rede de apoio no IFPB etc.).

O roteiro do questionário foi discutido com a equipe do PIBID, buscando cobrir os diferentes tipos de violência existentes, desde o seu domínio estrutural, passando por aspectos sistêmicos até o âmbito doméstico (MALDONADO, 1997). Em um estudo com escolas na grande São Paulo, Fante chegou a impressionantes números: dos 1.761 estudantes entrevistados, 49% estavam envolvidos com violência na escola, notadamente, relacionada ao *bullying*. Desses, 22% eram vítimas, 15% agressores, e 12% vítimas-

agressores (FANTE, 2005). Estes resultados nos põem em alerta, no sentido de compreender os dados da nossa investigação desde uma perspectiva mais complexa, procurando compreender o fenômeno como um todo, ou seja, que imbrica as vítimas aos seus perpetradores, e, em alguns casos, coincidindo os papéis.

Algumas observações sobre resultados preliminares

Uma das coisas que mais nos chamou a atenção no acompanhamento das aulas de sociologia e dos grupos focais, foram as associações realizadas pelos jovens entre o que vivem e questões maiores ou gerais. Expressam e articulam muito bem ideias e sentimentos. Sentem muito a falta de um ambiente apropriado para descanso e alimentação, visto que a maioria dos cursos do técnico integrado ao médio ocorrem no período da manhã e da tarde. O restaurante universitário não fornece alimentação, servindo apenas de espaço para refeições, e não existe local para descanso. É parte da rotina do campus encontrar estudantes sentados pelos corredores, algumas vezes, ali se alimentando, o que, conforme relataram, gera discussões com funcionários, que são orientados a impedir os de utilizarem aquele espaço para esse fim. Os estudantes se sentem muito pressionados com as provas e notas, inclusive porque estas estão associadas aos auxílios, e a sua perda pode significar a saída da escola.

Reconhecem o Instituto como uma boa escola, estando acima da média, tanto de escolas públicas quanto privadas, no sentido de infraestrutura e ensino. O fato de oferecer também o ensino superior é apontado como fator de diferença no ambiente. A psicóloga e a assistente social entrevistadas afirmaram que existe um ambiente mais livre no Instituto, o que permite maior expressão cultural e de comportamento. Em um dos grupos focais, essa questão foi tocada: os estudantes afirmaram que o *bullying* era muito presente na escola privada onde estudaram, decorrente da padronização demasiada, no sentido de predominância de pessoas da mesma classe social. No Instituto, segundo eles, existe uma convivência maior com a diversidade, o que permite ampliação de experiências. Os casos de violência apontados são frequentemente associados à própria Instituição. Aqueles caracterizados como *bullying* são tratados, por ela, de modo bastante secundário.

A fala de um dos participantes do grupo focal exemplifica sua visão da violência:

Entrar no espaço do outro seja fisicamente seja moralmente. Então, quando me vem violência em mente eu penso em violar, invadir. Porque, geralmente, quando a gente pensa em violência pode vir em mente logo a violência física; e a moral, às vezes, tem o mesmo patamar da física, uma violência psicológica, moral que não afeta fisicamente, mas pode afetar tanto quanto (estudante 01).⁷

Nos grupos focais, apareceram, mais abertamente, as questões de assédio contra as meninas. Elas relataram terem sofrido assédio, principalmente, por parte dos professores, no qual predominam as insinuações de cunho sexual. Relataram também “assobios” e “olhares” que as intimidam, fazendo com que mudem seus trajetos para evitar o assédio. Os meninos também relataram serem estimulados, inclusive por professores, a realizarem este tipo de prática, fazer comentários de cunho sexual, e estar em determinados lugares que permitem observar melhor as partes do corpo das meninas. É possível observar que existe uma reprodução da opressão contra as mulheres no âmbito escolar, colocando-as em situação de vulnerabilidade e ameaça. As estudantes destacaram também que sentem insegurança no trajeto casa-escola, onde estão sujeitas à ameaça de violência sexual.

As falas abaixo exemplificam situações nas quais a violência se manifesta:

Aqui na instituição é como a gente recebe, pelo menos eu já recebi assédio de professores e servidores. Olhares que me deixam em uma situação de total constrangimento. Para mim, isso é me violar, então eu tenho medo de colocar uma roupa mais curta, enfim. Algo que a gente vive diariamente e a gente não fala, a gente coloca essa situação como se fosse habitual e normal, quando não deve ser (estudante 02).

Outro caso também foi na minha sala que eu relatei, foi um tipo de discriminação por orientação sexual, mas eu fiquei muito triste realmente. Me desculpa a palavra porque é uma coisa muito escrota. Eu perguntar para o professor quantas pessoas era para formar o grupo, e o professor respondeu “eu sei que você gosta de ficar de quatro, mas o trabalho é de cinco” (estudante 03).

Uma das psicólogas do campus apontou questões de relacionamento entre professores e estudantes no sentido do ensino, como a intolerância com atrasos. Não considerou questões mais particulares dos alunos que rebatem em problemas com notas e na possibilidade de evasão escolar, por não conseguirem cumprir os prazos institucionais das avaliações. A assistente social entrevistada também relatou problemas com o acompanhamento do curso e em dar apoio aos estudantes nesses casos. Em

⁷ Não apresentamos nomes pessoais para reservar a identidade dos participantes. As idades variam entre 15 a 17 anos.

nenhuma das conversas apareceu denúncia de assédio sexual propriamente dito, ao contrário do que foi colocado nos grupos focais. Entendemos que a diferença entre as colocações de servidoras e técnicas e o observado nos grupos focais, deve-se ao direcionamento de cada espaço. Quando se dirigem aos setores escolares, os estudantes defrontam-se com servidores e um sistema que organiza e sistematiza denúncias específicas. Denúncias essas, como vimos, que não contemplam diretamente e prioritariamente a questão do assédio. Para a realização do grupo focal, esclarecemos, desde o princípio, o nosso interesse, e isso, claro, constituiu um espaço propício à fala. Como aponta Pollak (1989), para dizer é preciso ser estabelecido um ambiente propício e destinado à escuta. Do contrário, impera o silêncio e, com ele, o esquecimento.

Outro ponto, levantado nos grupos focais, foram o desprezo e subestimação por parte dos professores da capacidade e opinião das meninas. Há a recorrência de relatos em que professores priorizam as experiências em laboratório para os meninos com a justificativa de que as meninas não conseguiram executar a tarefa sozinhas.

Os alunos revelam que a LGBTQIfobia se reflete dentro da escola, demonstrando receio de serem vítimas da prática da violência de gênero e sexualidade dentro do campus, e no trajeto casa-escola. Algumas alunas adotam práticas preventivas, como evitar o uso de determinadas roupas que poderiam despertar o assédio no trajeto, como podemos ver na fala abaixo:

Tem dia que, às vezes, eu vou de ônibus para casa e eu troco minha roupa, porque eu saio da educação física e estou de short. Já aconteceu de eu e uma colega minha trocar o short por calça por que a gente vai de ônibus e tal, e muitas vezes o ônibus está cheio, e sabe, fica perto e tal, e já aconteceu no ônibus que eu estava sentada e aí tinha um cara ele estava bem do lado se encostando. É terrível a forma (estudante 04).

Como desenvolvem uma rotina de atividades durante todo o dia no campus — considerado uma extensão das suas casas —, os alunos relatam que a Instituição não possui estrutura adequada para atender suas necessidades, como é o caso dos banheiros que não oferecem nem privacidade e nem segurança. Relataram que havia um banheiro “unissex”, usado por pessoas LGBTQI’s, porém, acabou sendo desativado em decorrência de discriminação/preconceito dirigidos às pessoas que o utilizavam. De modo geral, os casos de violência relatados nos grupos focais apontam para o assédio sexual e moral, principalmente em relação ao gênero, como também, discriminação de gênero,

sexualidade, racial, e religiosa no âmbito escolar. Apesar do combate ao racismo, alguns tipos de violência, como a transfobia e a LGBTQIfobia aparecem menos discutidas no âmbito do IFPB. É o que aponta a fala a seguir:

Uma professora passando um vídeo sobre racismo para combater o racismo, e tem estudantes praticando outro tipo de violência que é a homofobia, muita gente não sabe que a homofobia virou crime no país (estudante 05).

Abramovay e Rua (2002) destacam que, nos casos de violência sexual que acontecem nas escolas, as meninas são as principais vítimas, sendo os agressores, algumas vezes, seus colegas, outras vezes, os professores. Essas atitudes seriam incorporadas ao conceito de *violência simbólica* e são parte de uma violência moral reproduzida e ignorada pelas escolas. É um enfrentamento entre os sexos com marca de abuso de poder.

A partir dos questionários, fizemos o seguinte levantamento: 39,7% dos participantes da pesquisa disseram ter sofrido algum tipo de violência no Instituto, e desses, 33,3% foram vítimas de assédio sexual, e 56,7% de assédio moral, o que pode incluir o assédio por gênero. Entre os agentes da violência, 56,3% são outros estudantes, e 43,7% são professores.

Outro aspecto bem marcado nas falas das meninas, já destacado, foi a insegurança no trajeto casa-escola com a ameaça de violência sexual. 58,1% declararam essa insegurança, das quais 48,8% expressam medo de sofrer assédio sexual.

Devido às paralisações escolares, como greve e férias (do IFPB e da UFPB), não conseguimos aplicar o número previsto de questionários,⁸ alcançamos apenas 79 alunos. Por não considerarmos essa amostra representativa da Instituição, optamos por não realizar a análise completa dos dados, pretendendo fazê-la em outro momento. Contudo, acreditamos, pela análise preliminar, que o quadro a ser construído reiterará os dados apresentados por Abramovay e Rua (2002).

Algumas considerações finais

A violência foi estruturante para as identidades coletivas no Brasil, é motivo que mobilizou a luta, gerando os movimentos de mulheres, negros e LGBTQI+, visibilizando

⁸ Estimávamos a aplicação de 625 questionários para uma margem de erro de 4% nos resultados obtidos.

tipos específicos de violência, (violência de gênero, racismo, LGBTQIfobia etc.), reivindicando criação das delegacias especializadas de atendimento à mulher e de leis que criminalizam a violência doméstica, o feminicídio, o racismo e a LGBTQIfobia. A produção de bancos de dados e estatísticas foram essenciais para registrar os assassinatos de mulheres e LGBTQI+. A partir dos anos 80, por exemplo, o grupo Gay da Bahia passou a elaborar dossiês dos assassinatos de LGBTQI+ no país.

A partir daí, temos a multiplicação de pesquisas na área das ciências humanas e sociais de temas relacionados à homossexualidade e gênero. A divulgação de relatórios com os casos de assassinatos de LGBTQI+ contribuiu para estabelecer propriedades da agenda do movimento e a denúncia da violência contra esses grupos. Os dados também revelam, no cotidiano, outros casos de denúncias de ofensas, ameaças, extorsões, agressões físicas e queixa de discriminação na escola, no trabalho, no comércio e família, enfatizando que a violência que atinge LGBTQI+ é heterogênea e complexa, indo além do modelo clássicos do crime de ódio.

O programa “Brasil sem homofobia”⁹ lançado em 2004, reconhece a especificidade e a diversidade de formas de violência que atingem a população LGBTQI+. Ele prevê um conjunto bastante amplo de ações, com destaque para a política para mulheres lésbicas e a articulação do combate ao racismo. A LGBTQIfobia opera com variáveis que vão desde a discriminação na esfera doméstica a crimes com fins de lucro, com isso, as estratégias de enfrentamento têm que reconhecer essa complexidade e mobilizar demandas específicas para diferentes formas de violência. Em relação à criminalização da LGBTQIfobia, em 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) determinou que a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero passasse a ser considerada crime, sendo punida pela Lei de Racismo (7.716/89), que hoje prevê crimes de discriminação ou preconceito por "raça, cor, etnia, religião e procedência nacional". Os casos de LGBTQIfobia registrados na escola, indicam a necessidade de pesquisas e da criação de programas envolvendo autoridades educacionais, professores e alunos voltados para a questão.

⁹ Programa do Ministério da Saúde de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Ver: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf.

O diálogo sobre gênero e sexualidade no IFPB torna-se essencial para analisar a posição sociocultural dessa Instituição na reprodução da heteronormatividade, e a transformação de suas práticas e discursos para o convívio justo com as diferenças e pluralidade, eliminando a LGBTQIfobia do seu cotidiano.

Conforme Berenice Bento (2011), numa sociedade com normas de gênero e valores hegemônicos, que articula gênero e sexualidade na reprodução social dos corpos, reproduzindo corpos “normais” e silenciando/excluindo outros, numa perspectiva binária masculino e feminino com sua complementação heterossexual, encontra no espaço da escola terreno fértil de disseminação. Nesse sentido, a produção das identidades de gênero é marcada por uma profunda violência e desconsidera que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Os dados levantados nesta pesquisa revelam que a LGBTQIfobia do contexto da sociedade reflete-se dentro da escola. Assim, enfatizamos a importância do debate sobre gênero e sexualidade na escola, do ensino da sociologia e da participação de toda a comunidade escolar no enfrentamento das diversas formas de violência que nela se manifestam.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna; UNAIDS; Banco Mundial; USAID; Fundação Ford; CONSED; UNDIME, 2002.
- BARREIRA, C. et al. **Ligado na galera**: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza. Brasília: UNESCO; Instituto Ayrton Senna; UNICEF; FNUAP, 1999.
- BAZZO, J. “**Agora tudo é bullying**”: uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p.548-559, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200016&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 07/05/20.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CARDIA, Nanci. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, IEC, ano 2, n.2, p. 26-69, 1997.

COSTA, Eloísa Helena de Campos. **A trama da violência na escola.** 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

DEBARBIEUX, E. et al. La violence à l'école: approaches européennes. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 123, p. 7-19, 1998. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_123_1_1123. Acesso em: 07/05/20.

FACKIN, Rosemari. Violência na escola, da escola, e no entorno da escola. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 75-82, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=cadernosdepos&page=article&op=view&path%5B%5D=1847&path%5B%5D=1446>. Acesso em: 07/05/20.

FANTE, C A. Z. **Fenômeno “bullying”**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

GUIMARÃES, M. E. **Escola, galeras e narcotráfico**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

HANKE, P.J. Putting school crime into perspective: self-reported school victimizations of high school seniors. **Journal of Criminal Justice**, Iowa/EUA, v. 24, n. 3, p. 207-226, 1996. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/004723529600062>. Acesso em: 07/05/20.

MALDONADO, M. T. **Os construtores da paz**: caminhos da prevenção da violência. São Paulo: Moderna, 1997.

PAIM, I. M. **As representações e a prática da violência no espaço escolar**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

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

PORTO, M. S. G. A violência, entre práticas e representações sociais: uma trajetória de pesquisa. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 30, n.1, p. 19-37, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v30n1/0102-6992-se-30-01-00019.pdf>. Acesso em: 07/05/20.

RODRIGUES, A. S. **Aqui não há violência**: a escola silenciada (Um estudo etnográfico). 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

SALLAS, A. L. F. et al. **Os jovens de Curitiba**: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania. Brasília: UNESCO, 1999.

SOUZA, M. C. de et al. **Fala galera**: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UNESCO; Instituto Ayrton Senna; Fundação Ford; Fiocruz; Editora Garamond, 1999.

WAISELFISZ, J. J. **Juventude, violência e cidadania**: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.

ZALUAR, A. (Org.) **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Gênero e educação pública: uma comparação entre o CIEP e a escola comum. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 157-194, 1997.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100008&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 07/05/20.

Recebido em: 25/03/20.

Aceito em: 07/05/20.

TEMÁTICA INDÍGENA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: um olhar para os editais da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do IFPB

THE INDIGENOUS THEME AND UNIVERSITY EXTENSION: a look at the public notifications of the Sub Rectorate of Extension and Culture, IFPB

Humberto Bismark Silva Dantas*

Resumo

Este trabalho emerge a partir da lei 11.645/2008, pautando a interface da extensão no IFPB como espaço propício ao desenvolvimento de atividades vinculadas ao ensino de temática indígena. É resultado das experiências vividas no projeto “Por dentro do IFPB - Conhecer e expressar”, realizadas no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/Sociologia - UFPB, sob coordenação dos professores Rita de Cássia Melo Santos (DCS/UFPB) e Adolfo Wagner (IFPB). Metodologicamente, realizei um mapeamento das iniciativas da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEX) de toda a rede do IFPB, especialmente no que se refere aos editais de Projetos, Programas, Eventos e Prestação de Serviços, entre os anos de 2016 a 2019. Das 855 ações financiadas nesses editais, apenas 19 (2,22% do total) se vinculam aos povos indígenas, das quais 13 possuem propostas de colaboração direta junto aos Potiguara e/ou Tabajara da Paraíba. Entre essas 13 ações encontramos movimentos de auxílio técnico especializado por meio dos cursos dentro do IFPB, bem como ações de promoção à mobilização cultural e cidadã dentro e fora das aldeias. Os 6 projetos restantes se vinculam a ações de ensino de cultura e história indígena, seja no próprio IFPB, em escolas da região ou em ações de etnoturismo em sítios arqueológicos do estado. Por fim, constatamos a urgência de ampliação de fomento institucional ao lidar com a temática indígena de forma multilateral, em ações de Ensino, Pesquisa e Extensão. Paralelamente, ganham luz os desafios enfrentados pelas universidades e institutos federais frente ao desmonte da educação pública após o golpe de 2016, intensificando, por exemplo, a redução das já incipientes iniciativas de extensão voltadas à temática indígena.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Lei 11.645; Extensão e Cultura; Ensino de Sociologia.

Abstract

This work emerges from government decree 11.645 / 2008, guiding the extension project at IFPB as a conducive space for the development of activities related to the teaching of indigenous themes. It is the result of experiences lived on the project: *Inside IFPB – know and express*, carried out under the Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID-Sociology – UFPB), under the coordination of professors Rita de Cássia Melo Santos (DCS/UFPB) and Adolfo Wagner (IFPB). Methodologically, we carried out a mapping

* Aluno do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPB e pesquisador vinculado ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Cultura, Sociedade e Ambiente (GIPCSA). E-mail: humbertobsdantas@gmail.com

of the initiatives of the Sub-Rectory of Extension and Culture (PROEX) of the entire IFPB network, especially with regard to the public notifications of Projects, Programs, Events and Provision of Services, between the years 2016 to 2019. Of the 855 actions financed in these public notifications, only 19 (2.22% of the total) are linked to indigenous peoples, of which 13 have proposals for direct collaboration with the Potiguara and/or Tabajara of Paraíba. Among these 13 actions, we find specialized technical assistance initiatives through courses within the IFPB, as well as actions to promote cultural and citizen mobilization inside and out of the indigenous villages. The remaining 6 projects are linked to initiatives to teach indigenous culture and history, whether at the IFPB itself, at nearby schools or in ethno tourism actions at archaeological sites in the state. Finally, we note the urgency of expanding institutional promotion when dealing with the indigenous theme in a multilateral way, in initiatives of Teaching, Research and Extension. At the same time, the challenges faced by Federal Universities and institutes in the face of the dismantling of public education after the 2016 coup are highlighted; measures which aggravate the reduction of the already incipient extension initiatives aimed at indigenous themes.

Keywords: Indigenous Peoples; Government Decree 11,645; Extension and Culture; Sociology Teaching.

1 O ensino da temática indígena e o atualizar de velhos preconceitos

Assim como acontece de uma forma geral com as populações não-brancas no Brasil, os povos indígenas são postulados por intermédio de uma série de estigmas e generalizações que não se aplicam à diversidade de suas realidades. João Pacheco de Oliveira (2016), no livro ‘O nascimento do Brasil’, se debruça sobre essa inserção de indígenas no imaginário nacional brasileiro construído desde o início da invasão colonizadora. Uma de suas principais teses é a de que a participação desses povos tem se colocado enquanto “um ponto cego constantemente repetido e naturalizado nas grandes interpretações sobre o Brasil” (OLIVEIRA, 2016, p. 12). A pluralidade étnico-racial originária no território brasileiro foi violentamente invisibilizada, sendo posta num plano secundário na hegemônica narrativa de construção do Brasil-Nação. Dessa forma, ainda na contemporaneidade, ocorre a manutenção da imagem dos indígenas estagnada num passado romântico, confluindo na manutenção preconceituosa do estigma do ‘índio genérico’ no sentido defendido pelo antropólogo Gersem Luciano Baniwa (BANIWA, 2006).

Enquanto docentes e produtores de conhecimento entrelaçados junto aos povos originários de Abya Yala, faz-se importante a construção de um posicionamento banhado no compromisso epistemológico junto a essas populações. Percebemos uma série de

esforços sendo movidos por parte dos movimentos indígenas e de seus apoiadores, numa busca pela quebra desses paradigmas preconceituosos, pautando enfaticamente a visibilização da real diversidade sociocultural contemporânea. Percebemos que

não há uma só história indígena no Brasil, mas uma multiplicidade de histórias, tecidas com experiências desenvolvidas em temporalidades diversas, em ecossistemas e modos de colonização diferentes, resultando em formas organizativas, tradições culturais e horizontes políticos também muito distintos (OLIVEIRA, 2016, p. 39).

Em consonância, Grupioni (1995) destaca a existência de alguns dessas tentativas contra hegemônicas em 1990, momento crescente das discussões em fóruns e eventos voltados à causa indígena, incluindo maneiras de estruturação de uma educação escolar não-indígena que englobasse o respeito à diversidade étnica brasileira. O pesquisador traz à tona a reverberação do/as indígenas uniformizados/as em uma imagem exótica tanto nas escolas básicas quanto nos meios de comunicação cotidianos. Sendo assim, notamos a manutenção deficitária no sistema educacional básico, visto que o debate crítico é frequentemente contornado nas escolas, perdendo espaço para a concepção limitante atrelada à imagem do indígena estigmatizado.

No livro “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, Gersem Luciano Baniwa (2006) alerta sobre a necessidade de percebermos a inexistência desse “índio genérico”, posicionando-o como mais uma das formas de violência vivenciadas a partir do apagamento histórico das existências indígenas. Para o pesquisador, as reverberações, no que tange a esse estigma, são “fruto do preconceito de que índio é tudo igual, servindo para diminuir o valor e a riqueza da diversidade cultural dos povos nativos e originários da América continental” (BANIWA, 2006, p. 40).

Essa concepção alinha-se ao que afirma Silva, ao destacar que a negação das “identidades dos povos indígenas é a condição para omitir seus direitos” (SILVA, E., 2017, p. 99), sendo utilizada constantemente para deslegitimar suas existências. De acordo com esses dois pesquisadores, esse processo se intensifica ainda mais ao pensarmos o Nordeste, onde temos um violento processo posto pelo longo período de invasão colonial do território originário de vários povos, tendo como resultado o etnocídio de diversas etnias, mesmo diante da resistência de outras tantas. O estado da Paraíba não foge dessa afirmativa. Oficialmente, encontramos apenas duas populações indígenas no

território paraibano – os Potiguara do litoral Norte, nas cidades de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, e os Tabajara do litoral Sul, no Conde, tendo apenas os Potiguara suas terras oficialmente demarcadas ou em processo de homologação.

O trabalho que ora apresento emerge na busca de uma compreensão crítica acerca da inserção do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) no contexto aqui abordado, percebendo as possibilidades de diálogo com as populações indígenas presentes no território paraibano. Partimos das experiências realizadas no IFPB/Campus João Pessoa, no âmbito do projeto “Por dentro do IFPB - Conhecer e expressar”, seção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob orientação dos professores Rita de Cássia Melo Santos (DCS/UFPB) e Adolfo Wagner (IFPB). As atividades do PIBID/Sociologia foram construídas sob a ótica da pesquisa alinhada à formação em licenciatura, alcançando sobre a necessidade de capacitação de professores/as-pesquisadores/as no âmbito das ciências sociais. Os esforços desse trabalho inserem-se no projeto no intuito de conhecer o IFPB, evidenciando a importância da pesquisa nos contextos escolares como recurso potencializador da ação efetiva de discentes nas escolas, principalmente no que tange ao ensino de sociologia. Esse trabalho traça caminhos entre as ações de extensão dos campus do IFPB e suas relações com indígenas Potiguara e Tabajara do estado da Paraíba. Evidencio a importância de pautar o ensino de relações étnico-raciais para além da sala de aula, abrangendo de forma transversal as plataformas da educação escolar não-indígena, em consonância com a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e com os pressupostos de uma escola comprometida com a construção do conhecimento crítico, nesse caso direcionado especificamente às ações alinhadas ao ensino de história e cultura indígena no contexto dos Institutos Federais da Paraíba.

As minhas atividades do PIBID/Sociologia no IFPB foram iniciadas em uma investigação sobre as formas de ensino de sociologia frente à temática indígena no campus João Pessoa. Em meio a revisões bibliográficas e diálogos com alguns/mas professores/as de sociologia, percebi a existência de pesquisas voltadas ao ensino de temática indígena em disciplinas como história, artes, português e na própria sociologia. Alinhado a isso, na primeira parte desse trabalho exploro como essas pesquisas apontam que, mesmo em meio a alguns avanços, prevalece um descompasso em relação ao proposto pela Lei 11.645/2008 e a construção de um conhecimento crítico e antirracista

nas escolas. Tendo isso como pressuposto, em reuniões de orientação e discussão em grupo com participantes do PIBID/Sociologia, optei por redirecionar a pesquisa no sentido de investigar especificamente as ações de extensão, por meio da análise dos resumos dos projetos, programas, eventos e prestações de serviços financiados no período 2016-2019. Essa análise conflui na segunda parte deste trabalho. Por último, trago os apontamentos finais relativos a esta pesquisa, alinhando o que foi discutido à entrevista realizada junto a Roberta Paiva Cavalcante, responsável pela Coordenação de Extensão, Cultura e Desafios Acadêmicos do IFPB/João Pessoa.

1.1 Povos indígenas e interfaces do ensino: caminhos guiados pela Lei 11.645/2008

Dentre os esforços mobilizados pelos movimentos indígenas instauram-se algumas políticas voltadas à garantia de direitos, nessa direção encontramos um ponto de ruptura em relação ao ensino da questão indígena nas escolas com a promulgação da Lei 11.645/2008. Além de levar em consideração os aspectos referentes à importância dos povos afro-brasileiros, a lei citada altera a 10.639/2003, de modo a consolidar a necessidade de enfatizar também a importância dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira e suas movimentações políticas na atualidade, assim estabelece nova redação para o Art. 26-A da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Com a sua promulgação, pauta-se veementemente a construção de alternativas voltadas ao ensino crítico de questões indígenas nas escolas indígenas e não-indígenas. De acordo com Edson Silva (SILVA, 2017), a lei fomenta a construção de conhecimento em sala a partir das realidades plurais vivenciadas pelos povos indígenas no Brasil. Destaca-se a importância de abordar a pluralidade de formas de existência dos povos originários, não somente em relação a não-indígenas, mas também de acordo com as diversidades étnicas existente entre esses diversos povos.

No debate acerca do ensino específico de sociologia, cabe enfatizar que a lei torna obrigatório o ensino de história indígena nas disciplinas Educação Artística, Linguagens e História Brasileira, mas deixa abertura para o ensino transversal, englobando todas as disciplinas do ensino básico. Apesar disso, deve-se ter em mente que o ensino de sociologia veio se tornar obrigatório num momento posterior aos trâmites referentes à lei que engloba o ensino da questão indígena nas escolas, entendemos que não havia possibilidade da lei prever reflexos diretos no ensino de sociologia sem sua efetiva obrigatoriedade, instaurada apenas com a promulgação da lei 11.684/08 (ocorrida em junho de 2008, 3 meses após a aprovação da Lei 11.645/08). De todo modo, evidenciamos a importância da disciplina sociologia e seu esforço em quebrar os paradigmas hegemônicos ao lidarmos com as temáticas indígenas, haja vista sua longa relação de colaboração e elaboração de pesquisas junto a essas populações, especialmente em perspectiva antropológica, culminando diretamente na disciplina de sociologia no ensino médio.

Podemos afirmar a existência de um paralelo na relação entre a efetivação lenta da lei de obrigatoriedade do ensino de sociologia e a lei de ensino da temática indígena, ambas promulgadas no ano de 2008. Taise Chates evidencia que mesmo com a análise relativamente recente, já se faz urgente a necessidade de investigarmos as propostas efetivas, percebendo o traçar de novos caminhos do ensino da questão indígena a partir da sociologia. Para a pesquisadora, não precisamos de muitos esforços para perceber que “ainda há muito por caminhar para consolidar novamente as ciências sociais como disciplina no ensino médio” e que, junto a isso o ensino de temática indígena tem se movimentado lentamente de modo que “se avançou muito pouco em direção à implementação da Lei 11.645/08” (CHATES, 2015, p. 137). Defendendo o vínculo direto entre uma concretização efetiva dessas duas leis, Chates traz à tona

a importância de abordar a sociologia de maneira conectada ao cotidiano e às questões mais amplas que interferem diretamente nas transformações sociais [...] para tanto, é imprescindível encampar a luta por escolas transformadoras e não conservadoras, que desnaturalizem as relações sociais de exploração e opressão, bem como os estigmas e as violências que vêm atingindo os povos indígenas (CHATES, 2015, p. 137).

Em meio a evidenciação dos/as indígenas em seus contextos reais, devemos perceber também a necessidade de pautar esse ensino de forma crítica. Nessa direção,

Fausting e Aguiar (2018) trazem à tona o teor “eurocêntrico e colonial” dos conteúdos didáticos para ensino de temática indígena e afro-brasileira. A partir da experiência do PIBID de Sociologia da UFGD, o autor e a autora evidenciam a importância da inserção da temática indígena no âmbito da sociologia, especialmente visando à desconstrução dos estigmas, e pautados pela efetivação de uma sociologia crítica. Devemos ir além da mera abordagem da temática étnico-racial, “torna-se indispensável considerar a importância desses instrumentos para ampliação do conhecimento sociológico sobre a existência e o combate ao racismo” (FAISTING; AGUIAR, 2018, p. 8).

Apesar dos avanços contínuos oriundos dos estudos realizados em conjunto entre universidade e povos indígenas, ao investigamos sobre o ensino dessa temática em sala de aula na educação básica, acabamos encontrando a manutenção de preconceitos que já foram superados amplamente em espaços de diálogos construídos em colaboração com o movimento indígena nas ciências humanas. Grupioni (1995) afirma que o conhecimento produzido pelos espaços acadêmicos ainda estava distante de saltar os muros da academia, mesmo que naquele momento houvesse uma iniciativa mínima para que esse conhecimento chegasse às mãos de professores/as e causasse impactos positivos. No ano de 1995, o pesquisador já enfatizava a necessidade de investir esforços na publicização dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico, deixando claro que cabe a pesquisadores envolvidos com esses povos se comprometerem e se mobilizarem para produzir materiais que venham a servir de subsídios para o ensino escolar, rompendo as fronteiras tradicionais do conhecimento circular produzido e consumido apenas por especialistas.

Maria da Penha da Silva (SILVA, M., 2010), quinze anos após a afirmação de Grupioni (1995), reforça a existência desse descompasso. A pesquisadora enfatiza a falta de investimento em materiais didáticos úteis para a inserção da temática indígena nas escolas de modo realmente efetivo. Com a promulgação da lei, aumentou-se a presença de informações sobre os povos originários nos livros didáticos, no entanto, “são conteúdo que relatam situações do passado, trazem informações comuns aos primeiros manuais didáticos” (SILVA, M., 2010, p. 223). Apesar disso, a pesquisadora deixa claro que ocorreram mudanças nos dois primeiros anos posteriores à instauração da lei 11.645/08

referentes ao aumento quantitativo do número de menções aos povos indígenas nos livros didáticos.

Já em pesquisa mais recente, Soares (SOARES, V., 2020) nos mostra que ainda prevalece a manutenção dos conteúdos voltados à reprodução de estereótipos que negam a diversidade indígena nos livros didáticos, mesmo frente a algumas iniciativas efetivas. Ao analisar os livros de sociologia aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012, 2015 e 2018, com livros publicados antes e depois da promulgação da Lei 11.645/2008, a pesquisadora aponta que:

A forma como os indígenas são colocados, mesmo quando aparecem no tempo presente, é como se estivessem muito distantes da sociedade. O que concluímos dos três livros analisados é a permanência de uma perspectiva homogeneizadora e genérica que ainda recorre a estereótipos, embora haja um esforço para trabalhar de forma positiva os povos indígenas. Os livros também são deficientes no que diz respeito à diversidade e quantidade de povos indígenas. As imagens que aparecem são de indígenas do Centro-Oeste e Norte, e nem ao menos mencionam os indígenas do Nordeste, apesar de serem o segundo maior contingente populacional indígena do Brasil (SOARES, V., 2020. p. 88).

Acerca das reflexões sobre o ensino, Kelly Russo e Mariana Paladino (RUSSO; PALDINO, 2016) trazem uma abrangente pesquisa a partir de entrevistas com 100 professores/as do ensino fundamental público do estado do Rio de Janeiro. As pesquisadoras constataram que os livros didáticos acabam sendo bastante utilizados em sala, mesmo não estando atualizados, e trazendo a manutenção do olhar do estigma junto aos povos indígenas. Paralelamente os/as professores/as enfatizam críticas em relação ao material disponibilizado nos livros. Destaca-se a disposição dos/as professores/as em abordar temática indígena em suas escolas mesmo diante da falta de apoio institucional para isso, as ações acabam se resumindo a eventos pontuais desenvolvidos sem fortalecimento em rede ou continuidade do apoio institucional. As pesquisadoras atentam para a necessidade de não colocarmos esse desfalque apenas na conta do corpo docente, também devemos pensar na importância das questões institucionais sob responsabilidade da administração das escolas e do poder público, a exemplo da indisponibilidade de materiais de qualidade, ou mesmo a deficiência de formação docente contínua referente à temática aqui abordada.

Diante dessas nuances não podemos cair no ideal simplista de que a promulgação da lei acabou se moldando em uma simples “lei morta”, na qual não se percebem

mudanças positivas. A problemática ampliação da presença dos povos indígenas nos livros didáticos explicitada por Luís Grupioni (1995), Maria da Penha da Silva (2010) e por Valcleycia Soares (2020), assim como a disposição por realizar atividades individualmente por parte dos/as professores/as entrevistados/as por Kelly Russo e Mariana Paladino (2016) e diversos outros trabalhos voltados a pensar a efetivação da lei 11.645/2008, são iniciativas palpáveis que demonstram o lento avanço em direção à concretização do que está proposto.

Assim como as ações construídas por Faisting e Aguiar (2018), a seguir abordo duas iniciativas significativas que se aplicam à interface da tríade de Ensino, Pesquisa e Extensão em Instituições Federais. A mais recente é a disciplina “Educação para as Relações Étnico-raciais”, ministrada pela pesquisadora Paula Santana (SANTANA, 2017) para discentes da licenciatura na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Santana traz depoimentos de alunos/as mostrando como uma disciplina específica voltada às relações étnico-raciais vem a pesar positivamente na formação docente. Molda-se um esforço que capacita futuros licenciados para lidar com a temática indígena de forma efetiva em sala, além de contextualizar a questão indígena no território onde a UFRPE está inserida, percebendo a relevância de suas lutas contemporâneas por território e por reconhecimento étnico.

Na mesma direção, utilizando da interface de pesquisa e extensão no Instituto Federal da Bahia (IFBA), Taíse Chates (2016) movimentou-se junto a um grupo de pesquisadores/as discentes, se propondo a pensar o processo de implantação da lei 11.645/2008 no próprio IFBA, destacando, sempre que possível, a relação entre ensino comum de sociologia e ensino de relações étnico-raciais. As pesquisadoras concretizaram uma ampliação das formas como o IFBA lida com a temática indígena em seu âmbito institucional, inicialmente numa etapa investigativa, realizando entrevistas com servidores e alunos/as para mapear o assunto, e em seguida construindo um curso de extensão específico destinado aos discentes, servidores/as e membros da comunidade externa do Instituto. A pesquisa reflete como a interface da tríade do ensino, pesquisa e extensão no IFBA traz um espectro de múltiplas formas de trabalhar com a temática indígena numa perspectiva que abrange, inclusive, a comunidade local onde o campus está inserido. Para a pesquisadora, essa conexão é essencial, inserindo a questão indígena

nas escolas de modo a combater as opressões sistematizadas e as lógicas estigmatizadoras lançadas sobre os povos indígenas.

É a partir dessa conexão que esse trabalho ganha corpo. Entendo a extensão como espaço que possibilita a construção efetiva de redes de diálogo entre povos indígenas e a comunidade escolar. Em reflexo a isso, no tópico seguinte trago as atividades de extensão nos Institutos Federais da Paraíba mapeando as ações voltadas à temática indígena, em especial, as atuações colaborativas junto aos povos indígenas paraibanos, envolvendo seus territórios e suas práticas ancestrais.

2 Extensão, cultura e temática indígena nos IFPB

Entendida como prática acadêmica que interliga as atividades de Ensino e de Pesquisa com as demandas dos diversos segmentos da sociedade, o Instituto Federal da Paraíba consolida, através da Extensão, a formação de um profissional cidadão e se credencia junto à sociedade como um espaço privilegiado de produção e difusão do conhecimento na busca da superação das desigualdades sociais.¹

A rede de extensão do IFPB é construída em interseção com as atividades de pesquisa e ensino, trazendo como diferencial um maior apelo para atividades vinculadas a comunidades locais. A partir da Política de Extensão do IFPB, as ações de fomento às atividades de extensão são construídas de forma abrangente, abraçando ações que “possibilitem uma participação crítica e dialógica de integração social e territorial, de aprofundamento da democracia, de combate à exclusão social, à fome e à miséria, de defesa do meio ambiente e da diversidade cultural e regional” (MEDEIROS, 2016, p. 30). Para viabilizar essas ações, a Pró-reitoria de Extensão e Cultura do IFPB possui um leque de atuação, indo desde a criação e manutenção de núcleos de extensão e cultura, até ao lançamento de editais voltados ao financiamento de ações específicas, como as que serão abordadas nesse trabalho.

Num olhar voltado às atividades de extensão universitária num contexto nacional, Laura Soares enfatiza a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), no período da

¹ Política de Extensão e Cultura do IFPB. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/proexc/sobre/politica-de-extensao>.

redemocratização de 1987, como fator essencial para a consolidação do caráter de promoção a iniciativas populares e democráticas de extensão universitária:

Dentro desses balizamentos, a produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados entre a universidade e a sociedade, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação social efetiva na atuação da universidade e uma produção científica resultante do confronto com a realidade (SOARES, L., 2011, p. 570).

De forma geral, as ações de ensino e pesquisa são tomadas como imprescindíveis ao espaço universitário por serem indissociáveis dos processos de produção de conhecimento científico, no entanto, de acordo com Zimmermann e colaboradores (ZIMMERMANN et al, 2018), a extensão se consolida principalmente diante da construção de diálogos intra e extramuros universitários. Entende-se a extensão como atividade realizada no intuído de popularizar o conhecimento acadêmico e viabilizar a execução de ações em conjunto com as comunidades locais, especialmente as populações em contexto de vulnerabilidade social. A extensão desenvolvida no espaço universitário contribui para o aprofundamento das redes de atuação entre a instituição e a região na qual ela está inserida, construindo caminhos de mão dupla onde extensionistas e comunidade externa podem realizar uma troca de saberes, num rompimento entre as hierarquias de conhecimentos convencionais nas instituições acadêmicas.

É nessa ótica que esse trabalho se volta ao mapeamento das ações de extensão vinculadas à temática indígena no IFPB. Metodologicamente, realizei uma seleção das ações que se desenvolveram entre 2016 e 2019, buscando perceber se essas ações são realizadas com e sobre os povos indígenas. Levando em consideração a inserção do IF na Paraíba, pesquisei por palavras-chave voltadas à temática indígena e aos povos indígenas paraibanos² nos editais promovidos pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX)³ de toda a rede do IFPB, sendo eles os de projetos de extensão (PROBEX Projeto, Cultura em Rede e Rede Rizoma), programas de extensão (PROBEX Programa e Programa de Integração Escola Comunidade – PIEC), edital de eventos (Programa Institucional de

² As palavras-chave utilizadas: “indígena”, “índio”, “território”, “tradicional”, “etnia”, “étnico”, “tabajara”, “potiguara”, “baía da traição”, “Rio Tinto”, “Marcação” e “Conde”.

³ Os referidos editais podem ser encontrados na aba EDITAIS, classificados por ano: <https://www.ifpb.edu.br/proexc/editais/extensoao>.

Apoio a Eventos de Extensão e Cultura) e o edital de prestação de serviço (Programa Institucional de Apoio à Prestação de Serviço).

É importante salientar que o escopo dessa pesquisa se voltou apenas às submissões aprovados nos editais de extensão do IFPB, visto que apenas estes são públicos no site oficial da instituição, desse modo, não pretendo trazer constatações a respeito de projetos elaborados que não vieram a ser aprovados. Houve tentativa de contato, para levantamento de dados a respeito das referidas extensões, tanto com a PROEX da Reitoria Geral do IFPB quanto com o Departamento de Inovação, Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Desafios Acadêmicos (DIPPED) do campus João Pessoa, mas não se obteve sucesso.

No que tange às ações de extensão promovidas pelo IFPB, faz-se necessário destacar a existência de um Núcleo de Extensão e Cultura voltado especificamente à temática indígena, com sede no campus Avançado de Cabedelo. O **Núcleo de Resgate Cultural dos Ancestrais Paraibanos: Refazendo as trilhas indígenas do litoral norte (Lucena) ao Cariri paraibano (Serra Branca)** foi formalizado no ano de 2016, sendo inserindo num contexto de fomento a ações sistemáticas de extensão pertencentes à REDE RIZOMA, junto aos demais núcleos do IFPB⁴. O núcleo propõe ações que “refaçam as trilhas das principais tribos indígenas que povoam a Paraíba, as quais deixaram um patrimônio cultural presente na forma de viver do povo paraibano” (SOUSA; MEDEIROS, 2016, p. 47), e mobiliza a importância dos povos indígenas na Paraíba, estruturando ações e promovendo reflexos em vários setores da extensão em campus variados do IFPB.

Em suas ações iniciais, em 2016, o núcleo mostra uma inserção que traz um enfoque nos povos indígenas como elementos formadores da cultura paraibana. A coordenadora do núcleo, Keitiane Silva, afirma que “não podemos resgatar a cultura de forma seletiva, é preciso resgatar as vozes e as histórias dos nossos ancestrais indígenas” (Assessoria de Comunicação do IFPB)⁵, e nesse sentido, o núcleo traz ações concretas

⁴ Mais informações em: <http://www.ifpb.edu.br/relacoes-internacionais/assuntos/nucleos-de-extensao/nucleos-de-extensao-rede-rizoma>.

⁵“Campus Avançado Cabedelo Centro promove resgate cultural de comunidades” – matéria publicada no site oficial do IFPB, em 2016. Disponível em: <http://editor.ifpb.edu.br/campi/campi-em-implantacao/noticias/2016/05/campus-avancado-cabedelo-centro-promove-resgate-cultural-de-comunidades>.

com os povos indígenas Potiguara e Tabajara da Paraíba em seus territórios e também na comunidade juremeira do Sítio Acais, na cidade de Alhandra no Cariri paraibano. As ações do núcleo devem ser problematizadas na medida em que são margeadas pela noção de “resgate cultural” ou mesmo de “tribos indígenas”, corroborando, de certa forma, com o ideal de indígena atrelado ao passado romântico da identidade brasileira ou, nesse caso, paraibana. No entanto, várias ações foram viabilizadas e construídas no âmbito desse núcleo de extensão, e trazem colaborações significativas (várias delas analisadas nesse trabalho) em ação direta com os povos indígenas do estado, portanto, o núcleo pode ser considerado como avanço na implementação da Lei 11.645/2008.

2.1 Extensão e povos indígenas: por dentro dos editais PROEX

Além do referido núcleo de pesquisa, a análise de dados deste trabalho foi feita em quatro aspectos, abrangendo as interfaces de fomento às atividades de extensão promovidas pela PROEX para todos os campi do IFPB. No que tange aos projetos de extensão, analisamos os resultados referentes aos editais ‘Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura: PROBEX PROJETO’ (4 edições, uma por ano entre 2016 e 2019); ‘Programa Institucional de Apoio ao Fortalecimento dos Núcleos de Extensão da “Rede Rizoma IFPB: Tecnologia em Extensão” PRORIZOMA’ (apenas uma edição em 2017), e por fim, o edital ‘Cultura em rede: fomento à articulação de grupos culturais e acadêmicos’ (duas edições, em 2017 e 2018).⁶

No ano de 2016, 4 projetos se vinculavam à temática indígena, 2 dos 100 projetos aprovados no PROBEX Projeto e outros 2 referentes aos 22 aprovados no edital da Rede Rizoma. Já no ano de 2017, nenhum dos projetos financiados foi destacado, seja no PROBEX Projeto, que teve 141 bolsas disponibilizadas, ou no Cultura em Rede, com 16 bolsas. Em 2018, apenas 3 projetos entre os 168 disponíveis pelo edital PROBEX Projeto traziam à tona relações étnicas indígenas, mas não foi encontrado nenhum dentro dos 9 projetos aprovados no edital Cultura em Rede. 2019, ano com apenas um edital de

⁶ Além desses editais, no ano de 2016, também tivemos acesso aos projetos realizados sem apoio financeiro no âmbito do Fluxo Continuo de Projetos de Extensão. Constam 58 projetos executados, sendo que nenhum relacionado à temática indígena.

fomento a projetos, encontramos 178 vagas apenas no edital PROBEX Projeto, sendo 3 destas ocupadas por ações vinculados à temática indígena.

Proporcionalmente, de todos os projetos aprovados em cada edital, o Rede Rizoma se sai melhor em relação à inserção da temática indígena, sendo 2 de 22 projetos (9,09% do total). Quanto às duas edições do edital Rede de Fomento, nenhum dos 25 projetos se vinculou às questões indígenas. Já nas 587 bolsas ofertadas pelas 4 edições do edital PROBEX Projeto, constatamos que apenas 9 (1,53% do total) trouxeram à tona, direta ou indiretamente, a temática indígena. Somando-se todos os projetos aprovados, temos uma proporcionalidade de apenas 1,73% (11 de 634 projetos) do total de ações financiadas por meio dos editais para projetos de extensão e cultura da PROEX nos campi do IFPB. A seguir, evidencio esses 11 projetos, descrevendo, de forma breve, as propostas de atividades que constam em seus resumos.

Os projetos foram categorizados em dois sentidos. Primeiro trago à tona os 8 projetos realizados em colaboração direta com os povos indígenas do estado da Paraíba, com ações construídas nos territórios Tabajara e Potiguara ou com a participação dos indígenas dessas etnias. Em seguida, trago os outros 3 projetos que se voltam a práticas de ensino, mas não são realizadas de forma colaborativa ou mesmo têm como foco as comunidades indígenas, promovendo ações de ensino transversais pautando a temática indígena em segundo plano.

Entre a primeira categoria de projetos estão o **Cartografia afetiva, cultural e ambiental da Barra de Mamanguape** (PROBEX/2018 - Reitoria) e o **Projeto barra VIVA: floresta atlântica e seus ecossistemas associados – manguezal e restinga nas vivências de educação ambiental para uma escola municipal de Rio Tinto, Paraíba** (PROBEX/2018 – Reitoria). O primeiro deles se guia pela ação colaborativa entre o Núcleo de Resgate Cultural dos Ancestrais Indígenas e outros dois núcleos da Rede do IFPB, propondo a realização de momentos de sensibilização, elaboração de mapas afetivos e oficinas no contexto escolar. O segundo traz iniciativas que visam ampliar a educação ambiental, pautando a preservação dos ecossistemas por meio de oficinas “ecopedagógicas”. Ambos os projetos se vinculam à sustentabilidade na Barra de Mamanguape, zona de sobreposição entre o território Potiguara e a Área de Proteção Ambiental (APA) do rio Mamanguape.

O projeto **Comunidade de mãos dadas com o ambiente, saúde e qualidade de vida!** (PROBEX/2019 – Cabedelo) traz uma ação conjunta entre comunidades de pescadores/as de Cabedelo/PB e Baía da Traição/PB. A partir dele os/as estudantes do IFPB devem desenvolver propostas de atuação voltadas à melhoria em saúde e meio ambiente, tendo em vista as especificidades indígenas e ribeirinhas das duas cidades. O projeto prevê a concretização de um diálogo colaborativo diretamente nos territórios em questão, incluindo espaços de educação não-formal, numa tentativa de melhorar as relações humano-natureza.

O projeto **MOVIBEM: a ciranda dos saberes com povos tradicionais** (PROBEX/2018 – João Pessoa) tem suas atividades focadas na reforma de uma oca na aldeia Gramame, do povo Tabajara do Conde, alinhada à construção de uma horta comunitária no quilombo Mituaçu, promovendo a troca de saberes entre essas duas comunidades tradicionais e estudantes e servidores/as do IFPB. O projeto propõe um rompimento com o olhar unilateral dos saberes, promovendo diálogos entre conhecimentos tradicionais de permacultura e bioconstrução, descentralizando-se das ações estritamente acadêmicas. Assim como o projeto anterior, o **Casa de farinha: um beneficiamento para a comunidade tabajara localizada no município de Conde, estado da Paraíba** (PROBEX/2018 – João Pessoa) traz uma abordagem semelhante em colaboração com os povos Tabajara e o IFPB. Essa ação propõe uma assessoria voltada à elaboração de um anteprojeto de construção para casas de farinhas nas aldeias Vitória e Barra de Gramame.

Enquanto os resumos abordados até agora dizem respeito ao edital PROBEX Projeto, os dois seguintes são realizados por meio do edital de apoio à implantação de núcleos de extensão da “Rede Rizoma IFPB: Tecnologia em Extensão”. O primeiro deles, **Visibilidade do toré da aldeia Potiguara de Tramataia** (REDE RIZOMA Projeto/2016 - Reitoria), parte de experiências anteriores do Núcleo de Resgate Cultural dos Ancestrais Paraibanos, neste caso se propondo a realizar apresentações, eventos e oficinas de mobilização cultural na apresentação do toré dentro e fora das aldeias. Por último, **Salvaguarda, registros e cidadania nas aldeias indígenas de Tramataia e Três Rios** (REDE RIZOMA Projeto/2016 - Reitoria) também se vincula à aldeia Tramataia, pautando a construção de uma biblioteca para a comunidade, trazendo a inclusão de

materiais que promovam o fortalecimento dos direitos cidadãos das comunidades tradicionais.

Novamente no âmbito dos Projetos PROBEX, temos o projeto **Direitos humanos e diversidade: formação de jovens na Escola Estadual Pedro Augusto Porto Caminha/Jaguaribe/JP** (PROBEX/2019 – João Pessoa) ficando entre as duas categorias elencadas nesse trabalho. O projeto se volta ao fomento de uma educação pautada pelos direitos humanos numa escola próxima ao IFPB, em contexto não indígena, no qual, uma das interfaces para o desenvolvimento dessa ação é a visita direta a comunidades indígenas. Mesmo pressupondo a realização de encontros junto a indígenas no intuito de discutir sobre as especificidades dos direitos humanos, essa atividade não diz respeito apenas a esses povos ou é construída com base direta nos seus territórios. Enquanto isso, o **Coletivo Hipátia: conhecimento e empoderamento feminino em ação** (PROBEX/2019 – Reitoria) se propõe a construir redes de diálogos voltados à luta por igualdade de gênero na cidade de Cabedelo/PB. Esse projeto se volta à discussão de várias temáticas dentro do seu tema geral, entre elas estão citadas mulheres indígenas, assim como negras, como população em maior contexto de vulnerabilidade. Mesmo sendo voltados a uma temática mais abrangente, esse projeto e o projeto anterior trazem à tona ações educativas que pautam a questão indígena de forma transversal, guiadas pela a existência contemporânea desses povos, a exemplo dos direitos indígenas e dos reflexos da desigualdade de gênero sobre as mulheres indígenas.

Os projetos a seguir não pressupõem ações realizadas em colaboração direta com os povos indígenas na Paraíba, se limitam ao diálogo em segundo plano. É o caso de **Importância das pinturas rupestres e outras evidências históricas encontradas na região do município de Algodão de Jandaíra-PB** (PROBEX/2016 – Campina Grande) que traz um enfoque específico para as pinturas rupestres encontradas na cidade de Algodão de Jandaíra. O projeto enfatiza o caráter indígena na formação da população local, trazendo à tona a necessidade de preservação dos sítios onde encontram-se as pinturas rupestres. Outro exemplo é **O cinema e as outras histórias nas escolas: cidadania e diversidade étnica na construção de uma história social do Brasil** (PROBEX/2016 - Patos) que se constrói a partir de um panorama contextual histórico utilizando como interface o filme “Uma história de amor e fúria” (UMA HISTÓRIA,

2013), narrativa marcada pela menção da resistência dos povos indígenas ao processo de colonização. Essas duas ações são realizadas num sentido que já foi discutido neste trabalho, vinculando o indígena ao passado ancestral do Brasil-Nação, sem trazer elementos que evoquem suas existências na atualidade.

Quanto aos **programas de extensão**, o único edital que consta entre os anos analisados é o PIEC (2016-2018), que se tornou PROBEX PROGRAMA em 2019. No ano de 2016 e de 2017, foram aprovados 22 projetos em cada um dos editais, sendo apenas 1 projeto por ano vinculado à temática indígena. No ano de 2018, aprovaram-se 19 projetos, sendo novamente apenas 1 vinculado à questão. Já em 2019, foram 32 projetos aprovados, incluindo 2 que se vinculam à temática indígena. Na soma de todos os programas aprovados, apenas 5 projetos (5,26%) dos 95 aprovados, vinculam-se à temática indígena, os quais foram abordados neste trabalho.

O primeiro dos programas, o **Programa assessoria jurídica popular do IFPB** (PIEC/2016 – Reitoria) é o único do ano de 2016, propondo a construção de uma rede de assistência jurídica gratuita para a população das cidades de Marcação, Rio Tinto, Lucena e Cabedelo, incluindo os povos Potiguara dessa região. O programa se oficializa na interface do Núcleo de Resgate dos Ancestrais Paraibanos, assim como dos cursos técnicos subsequentes em Pesca e em Serviços Jurídicos, presentes em Lucena/PB e Cabedelo/PB, respectivamente. O resumo indica a visita às comunidades abrangidas pelo programa viabilizando ações de mediação de conflitos, sejam eles coletivos ou individuais. Já o **Ciclo de formação na APA da Barra do Mamanguape** (PIEC/2017 – Reitoria), assim como o anterior, também se concretiza a partir do Núcleo de Resgate dos Ancestrais Paraibanos, propondo a promoção de cursos voltados a atividades pesqueiras, preservação ambiental e manejo do território e do rio Mamanguape. O projeto prevê a realização de oficinas ministradas pelos/as estudantes dos cursos de Guia de Turismo, Pesca e Serviços Jurídicos, junto a colaboradores/as do Instituto Chico Mendes, destinados a moradores/as de APA do rio Mamanguape, que se sobrepõem à área de 9 aldeias do Território Potiguara e do Potiguara de Monte-mor.

O programa **Ritmos, ritos e danças afro-indígenas** (PIEC/2018 – João Pessoa) traz ações integrativas entre membros do Grupo Raízes (Situado na ladeira da Borborema, centro de João Pessoa) e estudantes do IFPB, executando oficinas artísticas dentro do

campus. O projeto pressupõe também a capacitação para que os alunos produzam artesanatos com reciclagem e promoção de rodas de conversa sobre a ancestralidade negra e indígena. Apesar de mencionar a temática indígena, este programa não prevê a colaboração direta com as comunidades indígenas paraibanas.

Em 2017, o **Inventário cultural do município do Conde** (PROBEX PROGRAMA/2019 – Reitoria) emerge a partir da colaboração entre IFPB, por meio do Núcleo de Resgate dos Ancestrais Paraibano, com a Prefeitura Municipal do Conde visando à capacitação de condutores culturais e guias turísticos informais para a cidade. Pretendia construir inventários junto às comunidades quilombolas, pesqueiras e do povo Tabajara. Também do ano de 2019, o projeto **Meliponicultura do IFPB Cabedelo** (PROBEX Programa/2019 – Cabedelo), não vinculado diretamente às comunidades indígenas da Paraíba, pressupõe a captura de colônias de abelhas numa perspectiva menos prejudicial ao meio ambiente, dando enfoque principal ao uso das técnicas desenvolvidas pelos povos indígenas Kayapó. O projeto propõe um resgate do que esse povo “conhecia” e das técnicas das quais “faziam uso”, equivocando-se ao trazer concepções que vinculam os indígenas Kayapós ao passado, como se suas técnicas precisassem ser resgatadas, quando, na verdade, esses povos existem e suas práticas de meliponicultura são praticadas veementemente em suas aldeias nos dias atuais (PEQUENO, 2004).

Quanto às iniciativas de fomento a **Eventos** promovidos pela PROEX, encontramos o Programa Institucional de Apoio a Eventos de Extensão e Cultura (PROEVEXC), com 74 eventos aprovados, sendo apenas 1 (1,35% do total) deles vinculado aos povos indígenas. O **Festival Estadual de Cultura e Memórias Indígenas** (Eventos/2016 – Reitoria) é desenvolvido pelo Núcleo de Resgate dos Ancestrais Indígenas, sendo realizado nas cidades de Cabedelo/PB e Serra Branca/PB, e pretende promover feiras de artesanatos, apresentações com indígenas da aldeia Tramataia, assim como espaços de conversas, e um desfile cívico, no intuito de enfatizar o caráter indígena das terras paraibanas, seguindo os ‘Caminhos dos Cariris’, guiado pelas artes rupestres do município Serra Branca/PB.

Por fim, em relação às atividades de **prestação de serviços**, encontramos o Programa Institucional de Apoio à Prestação de Serviço, no qual apenas 2 projetos (3,84% do total) se vinculam aos povos indígenas em meio aos 52 aprovados no período 2016 a

2019. A **Incubadora de artesanato indígena da aldeia de Tramataia – Marcação/PB** (Prestação de Serviço/2016 – Reitoria) propõe uma capacitação junto a artesãs indígenas da aldeia Tramataia do povo Potiguara, visando à manutenção das atividades de formação e produção de artesanatos. Além disso, a incubadora prevê a capacitação para promoção nas mídias digitais, numa busca pelo fortalecimento da autonomia das mulheres indígenas. Por outro lado, o projeto **Lajedo.com: potencializando o empreendedorismo, cultura e história no Lajedo do Marinho – Boqueirão-PB** (Prestação de Serviços/2019 – Cajazeiras) propõe o desenvolvimento de um site a ser utilizado para atender a comunidade rural do distrito do Lajedo do Marinho, na cidade Boqueirão/PB. O serviço prestado pretende fomentar o potencial turístico da região, enfatizando o turismo etno-histórico por meio dos artefatos arqueológicos e do museu do Lajedo, assim como as atividades de turismo ambiental.

Dentre a seleção que realizei, algumas outras ações vinculam-se ao ensino de relações étnico-raciais, porém, os resumos indicam que os debates voltados especificamente aos povos indígenas e etnicidade são deixados de lado. A exemplo disso temos alguns projetos que mencionam as relações étnico-raciais abordando apenas, de uma forma mais geral, o ensino de diversidade e conscientização sobre direitos humanos. Alguns outros projetos até se voltam mais profundamente às questões raciais, vinculadas ao ensino do conceito de cultura e de identidade ou ao contexto de vulnerabilidade social, mas mantêm suas ações resumidas ao ensino de cultura e história afro-brasileira, ou ao alcance do movimento negro.

Em todas as ações vinculadas à extensão expostas neste trabalho, a participação dos povos indígenas, seja direta ou indiretamente, é crucial para boa efetivação dos projetos, de modo que não podem ser desconsideradas ao pensarmos o espectro das movimentações referente aos povos indígenas no eixo da extensão no IFPB. Percebemos que das 19 ações mapeadas, 13 (68.42% do total) delas vinculam-se diretamente às comunidades indígenas Potiguara e/ou Tabajara em seus territórios, enquanto as 6 ações restantes trazem os povos indígenas em segundo plano. De modo geral, as atividades de extensão trazem o auxílio técnico a partir de áreas especializadas no âmbito dos cursos dentro do IFPB, como por exemplo, os auxílios na construção ou planejamento de habitações, móveis ou prédios de uso comunitário. Porém, não se restringe a essas

atividades, fazendo também a promoção de atividades voltadas à mobilização cultural e cidadã dentro e fora das aldeias, assim como promovendo ações de ensino que acabam englobando os povos indígenas.

3 Apontamentos finais

Em entrevista realizada no dia 28 de agosto de 2019 com a coordenadora de extensão e cultura do IFPB, campus João Pessoa, percebemos que os editais de fomento têm sido cada vez mais o alvo de cortes de gastos e medidas de contenção de recursos dentro dos institutos federais, especialmente após o golpe promovido contra a presidente Dilma Rousseff em 2016. Esse contexto se repete em relação ao Programa de Extensão do MEC, de abrangência nacional. No trabalho de Incrocci e Andrade (2018) visualiza-se a quebra de um longo período de crescimento das redes de fomento à extensão a nível nacional, com uma queda de 40 milhões de reais (mais da metade do total) entre os anos de 2015 e 2016, frente a um crescimento que se mantinha consolidado desde 2003.

A situação tem se agravado fortemente na rede de extensão interna do IFPB, ocasionando uma constante diminuição de recursos financeiros para execução das ações extensionistas, o que já culminou no cancelamento de editais específicos, situação que pude constatar na análise dos editais: nos anos de 2016, 2017 e 2018 tivemos pelo menos 2 editais para projetos de extensão por ano, enquanto mapeamos apenas 1 para todo o ano de 2019. Referente a essa diminuição, Roberta afirma:

Os projetos basicamente se mantêm em números, porém as propostas de editais vão diminuindo. Chegou-se há anos anteriores que eram 5 editais por ano. Esse ano [2019] por exemplo, a gente só lançou 3⁷, e mesmo assim todos os três estão com os auxílios contingenciados (informação verbal)⁸

De acordo com a entrevistada, o corte de gastos realizados em 2019 levou ao cancelamento de editais previstos para serem lançados pela PROEX da reitoria do IFPB, assim como os editais internos, promovidos pela Coordenação de Extensão, Cultura e

⁷ Referentes aos editais de Projetos, Programas e Prestação de Serviços.

⁸ Fala de Roberta Paiva Cavalcante, coordenadora de Extensão, Cultura e Desafios Acadêmicos do IFPB/João Pessoa, obtida em entrevista realizada pelo autor em 28 de agosto de 2019.

Desafios Acadêmicos do próprio campus João Pessoa. Ela destaca ainda a existência de uma tendência a “andar para trás” no âmbito das atividades de extensão no IFPB:

— Acredito que é uma tendência que a gente tá andando pra trás né. Porque a gente vinha com um fluxo de trabalhos, com uma produção, e de repente a gente tá tendo que voltar um pouco. Todos os extensionistas estão recuando e isso é muito negativo, porque você tá ali naquela evolução e de repente você tem que recuar. Eu entendo que esse recuo não se dá só nos projetos, ele se dá nos resultados dos projetos, então todos serão impactados.

— Você acha que isso pode se intensificar nos projetos vinculados as questões étnico-raciais?

— Sim. Porque esses projetos eles ajudavam a conscientização. A grande maioria dos projetos trabalhavam na forma de conscientização, de empoderamento, de respeito. Então a partir do momento que ocorre essa diminuição e esse recuo isso afeta também essa questão (informação verbal)⁹

Nas reflexões compartilhadas ao longo desse trabalho, especialmente diante da bibliografia analisada, é perceptível que a forma como as escolas lidam com a temática indígena ainda não ocorre de modo a sanar efetivamente o previsto na Lei 11.645/2008. Numa perspectiva geral, percebemos a prevalência do ideal do indígena estigmatizado (OLIVEIRA, 2016; BANIWA, 2006; SILVA, E., 2017) frente a alguns poucos esforços no âmbito do ensino, sem ações majoritárias intercaladas com a quebra do paradigma colonial, promotoras da valorização da diversidade étnica e da efetivação de uma práxis antirracista. Entretanto, mesmo em pequeno número podemos encontrar casos de aplicação efetiva da lei, como no avanço quantitativo ao trabalhar a temática indígena nos livros didáticos (SILVA, M., 2010; SOARES, V., 2020), na significativa implementação de disciplinas voltadas a discussões étnico-raciais nas universidades (SANTANA, 2017), e mesmo nas atividades pontuais realizadas por professores da educação básica (RUSSO; PALADINO, 2016) ou extensionistas nas instituições federais (CHATES, 2018).

De modo conclusivo, nesta pesquisa percebemos que não é suficiente a quantidade de ações de extensão vinculadas à temática indígena dentro do IFPB, e a situação se agrava ainda mais com a redução do financiamento aos editais específicos de extensão. A falta de financiamento a esse tipo de projeto incide diretamente sobre a execução de projetos voltados à temática indígena, no sentido em que estes projetos têm nos editais de extensão, um de seus principais expoentes de execução, como podemos perceber nas ações aqui destacadas. Tornam-se nítidos alguns bons resultados gerados a partir de

⁹ Idem.

iniciativas acerca da temática indígena, mas estas ainda não são suficientes. A necessidade de criação de redes de fomento dentro do IFPB e das demais instituições educacionais voltadas à viabilização de práticas que trabalhem com a temática indígena ainda é urgente.

A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, assim como os campi do IFPB de forma geral, ainda têm muito a caminhar até chegar a uma quantidade razoável e efetiva de trabalhos colaborativos junto/sobre os povos indígenas no âmbito da extensão. No entanto, entendemos que mesmo em pequena quantidade, os projetos indicam a movimentação de esforços positivos, ativando ações colaborativas junto a esses povos e promovendo ações sistematizadas e com um fluxo relativamente contínuo nos últimos quatro anos.

Referências

BANIWA, Gersem dos Santos L. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008.** Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília: Imprensa Nacional, 2008.

CHATES, Taise de Jesus. Ensino de sociologia e Lei 11.645/08: experiências de ensino, pesquisa e extensão no IFBA. **Revista em Debate** (UFSC), Florianópolis, n. 14, p. 122-139, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2015n14p122/32248>. Acesso em: 04/05/20.

FAISTING, André; AGUIAR, Márcio. Sociologia e antirracismo: a experiência do PIBID no desenvolvimento de práticas pedagógicas de combate ao racismo e valorização da diferença étnico-racial. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.9, n. 25, p. 184-202, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2486/2266>. Acesso em: 04/05/20.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. “Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre Sociedades Indígenas no Brasil.” In: SILVA, Aracy Lopes & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

INCROCCI, Lígia Maria de Mendonça Chaves; ANDRADE, Thales Haddad Novaes. O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/ME. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 187-212, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922018000100187&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 05/05/20.

MEDEIROS, Vania Maria. A rede Rizoma como estratégia para cumprimento das políticas nacionais e institucionais de extensão. In: SOUSA, Beatriz Alves; MEDEIROS, Vania Maria (Orgs.). **Rede rizoma**: movimento de extensão no IFPB. João Pessoa: Editora do IFPB, 2016, p. 29-32.

OLIVEIRA, João P. de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PEQUENO, Eliane da Silva Sousa. Trajetória de reinvindicação kayapó sobre a terra indígena Badjônkôre. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v.1, n. 2, p. 249-288, 2004. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/projeto-editorial/revista-de-estudos-e-pesquisas>. Acesso em: 05/05/20.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 897- 921, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000400897. Acesso em: 05/05/20.

SANTANA, Paula. Práxis Antirracista, descolonização das mentes e a questão indígena em uma instituição federal de ensino superior do sertão pernambucano. **Revista Anthropológicas**, Recife, v. 28, n. 2, p. 112-140, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/236288>. Acesso em: 05/05/20.

SILVA, Edson. Os Povos Indígenas e o Ensino: Reflexões e Questionamentos às Práticas Pedagógicas. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n.2, p. 89-105, 2017.

SILVA, Maria da Penha da. A “presença” dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos. **Minemosine Revista**, v. 1, n. 2, 2010, p. 268-290. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~historia/mnemosinerevista/volume1/dossie_brasil-imperio/brasil-imperio-volume1-n2-juldez2010.html. Acesso em: 04/05/20.

SOARES, Laura Tavares. CT&I, desenvolvimento social e demandas locais: o papel daextensão universitária. **Parcerias Estratégicas**, v. 16, n. 32 (Parte 2), p. 555-574, 2011. Disponível em: http://seer.cgee.org.br/index.php/partnerias_estrategicas/issue/view/64/showToc. Acesso em: 05/05/20.

SOARES, Valcleycia Bezerra. **A construção do indígena nos materiais didáticos de sociologia**: realizações e desafios. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SOUZA, Beatriz Alves; MEDEIROS, Vania Maria (Orgs). **Rede rizoma:** movimento de extensão no IFPB. João Pessoa: Editora do IFPB, 2016.

UMA HISTÓRIA de amor e fúria. Produção de Caio Gullane e Fabiano Gullane. São Paulo: Buriti Filmes, 2013. DVD (75 min), animação, son., color.

ZIMMERMANN, Marlene Harger; CRISOSTIMO, Ana Lucia; SILVEIRA, Rosemari Castilho Foggiatto. A extensão universitária intra/extramuros e a construção do conhecimento científico. In: CRISOSTIMO, Ana Lucia; SILVEIRA, Rosemari Castilho Foggiatto (Orgs). **A extensão universitária e a produção do conhecimento:** caminhos e intencionalidades. Guarapuava: Editora da UNICENTRO, 2017, p. 27-54. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/ppgen/wp-content/uploads/sites/28/2017/11/A-Extens%C3%A3o-Universitaria-e-a-Produ%C3%A7%C3%A3o-de-Conhecimento.pdf>. Acesso em: 05/05/20.

Recebido em: 21/02/20.

Aceito em: 05/05/20.

PERMANÊNCIA PARA ALÉM DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: a centralidade das trabalhadoras terceirizadas para a funcionalidade do Instituto Federal da Paraíba/campus João Pessoa

PERMANENCE BEYOND PRECARIOUS WORK: the centrality of outsourced workers to the functionality of the Federal Institute of Paraíba campus João Pessoa

Marcelo Cadore*

Resumo

O presente artigo procura desvelar como trabalhadoras terceirizadas que atuam no Instituto Federal da Paraíba/campus João Pessoa (IFPB-JP), situado no Bairro Jaguaribe, permanecem por longos períodos em seus postos de trabalho mesmo com a rotatividade das empresas prestadoras de serviços. Para tanto, em um primeiro momento, o texto traz algumas particularidades no mundo do trabalho na América Latina e no Brasil, e também como a sociologia do trabalho se coloca diante desses desafios históricos, e em seguida, partindo do pressuposto de que a terceirização é uma forma de subcontrato trabalhista, portanto uma condição estruturalmente precarizada, o artigo busca destacar e contextualizar politicamente os principais marcos da construção do atual (2020) arcabouço jurídico dessa modalidade de vínculo empregatício. Na sequência, é apresentado um estudo de caso no IFPB-JP que demonstra como a centralidade das atividades desenvolvidas por trabalhadoras terceirizadas garantem a funcionalidade da instituição escolar como um todo, e como isso se configura em um dos aspectos que asseguram a continuidade em seus empregos por períodos longevos. Por fim, o presente trabalho argumenta a necessidade de classificar essas trabalhadoras terceirizadas como profissionais da educação e da imperiosa urgência na elaboração de políticas compensatórias para sanar a defasagem existente em relação aos servidores estatutários. Medidas estas que também servem como desincentivo aos crescentes processos de terceirização dentro do serviço público.

Palavras-chave: Trabalhadoras; Terceirização; Funcionalidade; Permanência.

Abstract

This article seeks to reveal how outsourced workers who work at the Federal Institute of Paraíba/campus João Pessoa (IFPB-JP), located in Bairro Jaguaribe, remain for long periods in their jobs even with the turnover of service providers. Therefore, at first, the text brings some particularities in the world of work in Latin America and Brazil, and also how the sociology of work is faced with these historical challenges and then, starting from the assumption that outsourcing is a form of labor subcontract, therefore a structurally precarious condition, this article seeks to highlight and contextualize politically the main milestones of the construction of the current (2020) legal framework

* Aluno do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPB/Brasil. E-mail: marcelocadorecs@gmail.com.

of this type of employment relationship. Following, a case study is presented at the IFPB-JP that demonstrates how the centrality of the activities developed by outsourced workers guarantee the functionality of the school institution as a whole, and how this is configured in one of the aspects that ensure continuity in their jobs for long-lived periods. Finally, this paper argues the need to classify these outsourced workers as education professionals and the imperative urgency in the elaboration of compensatory policies to remedy the existing gap in relation to statutory employees. These measures also serve as a disincentive to the growing outsourcing processes within the public service.

Keywords: Female Workers; Outsourcing; Functionality; Permanence.

Introdução

O trabalho tem sido ao longo da história uma categoria social importante para explicar fenômenos e acontecimentos que marcaram e marcam sensivelmente a organicidade societal. Ele tem tomado as mais diversas formas de realização de acordo com o momento histórico em que está contextualizado, com as configurações que o modo de produção das necessidades materiais dos sujeitos que constituem a sociedade está sistematizado, e de como o Estado reage às pressões oriundas da luta de classes que vão refletir na regulamentação jurídica trabalhista. Nesse cenário, a *terceirização* da força de trabalho tem sido uma técnica cada vez mais recorrente em todos os meios, inclusive no campo da educação.

Ao se reportar a um tema sob uma perspectiva universalista e abstrata, limita-se muito a possibilidade de verificar as particularidades desse mesmo tema na sua aplicação cotidiana, na sua dimensão empírica de realização. Para tentar preencher essa lacuna, este estudo procura, dentro dos limites de suas possibilidades, dimensionar, de forma genérica, como a categoria social *trabalho*, mais especificamente a modalidade de subcontrato trabalhista conhecida como *terceirização*, e o modo como se realiza em nossa sociedade, têm um alcance universalizado, porém com repercussões diferentes sobre os diversos grupos/dimensões sociais/políticos presentes no meio societal.

Portanto, o presente estudo estará divido em quatro principais partes: a primeira tratará do mundo do trabalho na América Latina e no Brasil, abordando algumas particularidades da região e como a sociologia do trabalho se portou diante desses desafios; a segunda parte foi pensada para mostrar os marcos históricos e contextos políticos percorridos para a regulamentação do trabalho terceirizado no Brasil; a terceira

será um estudo de caso dentro do IFPB, que demonstra casos de permanência de trabalhadoras terceirizadas no mesmo emprego por extensos períodos, apesar da contínua precarização das condições do mundo do trabalho; e por fim, a quarta parte deste estudo apresenta os resultados e conclusões obtidos.

1 O trabalho na América Latina e no Brasil

A América Latina possui particularidades que não podem ser esquecidas quando observamos o mundo do trabalho. O recente passado escravocrata, as bases econômicas colonialistas, a latente dependência econômica e tecnológica junto aos países centrais do capital corroboram para um cenário de desalento para a classe trabalhadora e propício para o despotismo de classe burguês. A instabilidade política, a submissão das burguesias nacionais frente às burguesias globais, a miséria estrutural e sistêmica, assim como as diversas formas de preconceitos (gênero, raça, classe, religião, território etc.) também são elementos que compõem essa realidade local. Em meio a essa correlação de forças tão díspares e assimétricas, o mundo do trabalho na América Latina é marcado pela precariedade e pelo regime de *superexploração* da mão-de-obra (MARINI, 2005).

Ao longo do tempo, a sociologia do trabalho tem buscado entender e mesmo colaborar para a superação desses problemas que afligem nossa existência até os tempos atuais.

No artigo de Laís Abramo intitulado *Desafios atuais da sociologia do trabalho na América Latina: algumas hipóteses para a discussão*, publicado em 1999, a pesquisadora argumenta que a sociologia do trabalho na América Latina tem um caráter militante, não por ser partidária, mas por andar em compasso com os temas que marcaram, nos distintos períodos, os desafios colocados pelos atores sociais e políticos no plano geral da sociedade. Nas décadas de 50 e 60, a temática central era a modernização, nas décadas de 70 e 80 era o embate democracia vs. Ditadura, e já nos anos 90, era o ajuste estrutural e a globalização (ABRAMO, 1999).

A professora Marcia de Paula Leite escreve *A sociologia do trabalho na América Latina: seus temas e problemas (re)visitados*, em 2012, apontando como durante os anos 2000, países como Argentina e Brasil construíram um modelo de desenvolvimento inclusivo e desconcentrador de renda, conseguindo fomentar um mercado interno que

gerou novos postos de trabalho, em grande parte precários, é verdade (LEITE, 2012). A autora chega a fazer um alerta na conclusão de seu estudo afirmando que, apesar do cenário positivo daquele momento (2011) revelar certos ganhos para a sociedade, “[...]isso não significa que ela não apresente um conjunto de problemas a serem enfrentados sob pena de o atual processo significar nada mais do que um curto período em que nossos países se demonstraram capazes de aproveitar um momento internacional favorável” (LEITE, 2012, p. 119).

Esse cuidado deve ser redobrado em regiões como a América Latina, sobretudo no Brasil, em virtude do histórico processo de crescimento econômico com aumento da desigualdade.

Após essa última publicação, o Brasil passou por profundas alterações no mundo do trabalho com um alto crescimento da taxa de desemprego, um golpe político que retirou uma presidenta eleita democraticamente, reforma trabalhista, lei da terceirização irrestrita, a Emenda Constitucional 95 que congela os gastos públicos por até 20 anos e a eleição de um governo com perfil de extrema-direita, preconceituoso, policialesco, persecutório e fascista por um lado, e por outro, neoliberal defensor de um Estado mínimo para as garantias e proteções sociais, mas disposto a socorrer a classe burguesa (empresarial e latifundiária) ao sinal de qualquer descontentamento mínimo por parte desses últimos. Dessa forma, seria plausível indicar que durante os anos 2000, a temática central da sociologia do trabalho no Brasil orbitaria em torno do novo modelo de desenvolvimento inclusivo e desconcentrador de renda, e nos anos de 2010, a centralidade dos estudos focaria nas novas formas de precarização do mundo do trabalho e das relações trabalhistas.

Urge destacar que, ao lado dos pontos já avultados nos parágrafos anteriores, principalmente após a década de 1980, pesquisas sobre o trabalho e suas intersecções com o gênero e raça ganharam mais visibilidade no meio científico. Esses estudos analisam o entrelaçamento de tais categorias (trabalho, gênero e raça), desvelando os arranjos sociais responsáveis pela criação de um lugar subalterno destinado a mulheres e negros nas estruturas sociais da composição do mercado de trabalho. Essa abordagem é apresentada por competentes autoras que seguem desenvolvendo investigações minuciosas sobre o tema, seguindo diversas nuances de complexidade, podendo ser verificadas nos trabalhos

de Abramo (2006), Nogueira e Passos (2018), Proni e Gomes (2015), Santos e colaboradoras (2014), entre outros.

2 Reestruturação produtiva do capital, contexto político e terceirização: caminhos para precarização do trabalho no Brasil

No Brasil, o impulso para a reestruturação produtiva do capital foi a crise da dívida externa de 1981, onde o governo do general Figueiredo, com base em políticas econômicas orientadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), incentivou as exportações dando um choque de competitividade nas grandes empresas instaladas no país, fazendo com que elas adotassem, ainda que de maneira parcial, novos padrões organizacionais tecnológicos, principalmente focando na automação do setor produtivo e no controle de qualidade. Esse primeiro momento da reestruturação produtiva do Brasil é marcado pela vigência do chamado toyotismo restrito (ALVES, 2000), e concentra-se principalmente nas grades montadoras do ABC paulista, tendo como principal agente de resistência o Sindicato de Metalúrgicos do ABC e a CUT – Central Única dos Trabalhadores (ANTUNES, 2011).

Contudo, a partir da década de 1990 é que as demais mudanças necessárias para a efetivação do toyotismo se intensificam no Brasil, abrindo campo para uma nova expansão das atividades terceirizadas. Principalmente, no período em que Fernando Henrique Cardoso presidiu o país, se inseriu um forte processo de desregulamentação do trabalho, com a criação das cooperativas profissionais, restrição do direito de greve no setor público e o fim das indexações salariais (OLIVEIRA, Roberto, 2015). Pelo uso do sistema *just in time/Kanban*, o aperfeiçoamento dos Programas de Qualidade Total e dos Círculos de Controle Total e, principalmente, por meio da desregulamentação e flexibilização dos contratos e legislações trabalhistas, esse período passou a ser denominado como toyotismo sistêmico (ALVES, 2000). Importante ressaltar que esse momento é marcado por intensa oposição dos setores mais combativos do movimento sindical, com viés classista e que ainda não tinham aderido ao conhecido peleguismo¹,

¹ “A expressão vem da palavra ‘pelego’, peça de lã de carneiro que se coloca sobre a sela de montaria para torná-la mais confortável para o cavaleiro. O pelego sindical, em geral um operário, embora a expressão também possa ser aplicada aos patrões, era aquele funcionário que procurava beneficiar-se do sistema,

destacando-se a greve dos petroleiros em 1995 que durou 31 dias e foi fortemente reprimida pelo governo FHC, inclusive com o uso das forças armadas (ANTUNES, 2011).

2.1 Terceirização: o subcontrato *made in Brazil*

O termo “terceirização” foi utilizado pela primeira vez no Brasil em inícios da década de 1970 por Aldo Sani, engenheiro e superintendente da Riocell, empresa do ramo da celulose situada em Guaíba (RS), como um neologismo de origem no latim *terciariu*. Ao que tudo indica, a expressão só é utilizada no Brasil mesmo, já que em outros países geralmente é empregado o termo subcontratação (MARCELINO; CAVALCANTE, 2012).

Na literatura científica da área, a terceirização é apontada como a principal forma de precarização do trabalho formal no Brasil (MARCELINO; CAVALCANTE, 2012; OLIVEIRA, Ricardo, 2018; OLIVEIRA, Roberto, 2015). Isso decorre da

[...] tendência de precarização das condições de trabalho com o advento das terceirizações, o que se evidencia em perda salarial e de direitos, aumento da intensidade do trabalho e dos riscos à saúde do trabalhador, além de dificuldades enfrentadas pelos sindicatos para unificar as lutas comuns (MARCELINO; CAVALCANTE, 2012, p. 332).

A terceirização já vinha sendo praticada dentro dos marcos da legalidade e da regulamentação no Brasil desde o fim da década de 1960. O parágrafo 7º do Artigo 10 do Decreto-lei 200, de 25 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967), passou a autorizar a contratação de empresa, nesse caso, somente pela administração pública, para a realização de tarefas de planejamento, coordenação, supervisão e controle, desde que com contrato de prazo máximo igual ou inferior a três meses (DIEESE, 2017). Para além desse prazo, era necessária uma autorização do Ministério do Trabalho e Emprego da localidade em que o órgão público se situava.

Outros marcos importantes no processo de regulamentação do trabalho terceirizado foram a Lei 6.019 de 03 de janeiro de 1974 (BRASIL, 1974), que autorizava a contratação de trabalho temporário, limitado a 90 dias, e para alguns casos específicos,

bajulando o governo e o empregador e negligenciando a defesa dos interesses da classe” (CARVALHO, 2012, p. 122).

mas sem a mesma proteção legal/jurídica de uma trabalhadora com contrato direto, e a Lei 7.102 de 20 de junho de 1983 (BRASIL, 1983), pela qual as empresas de serviços de vigilância e de transporte de valores obtiveram amparo para realizarem suas atividades como terceirizadas (OLIVEIRA, Roberto, 2015).

O uso da modalidade de terceirização ganhou espaço com o passar do tempo, e rapidamente a justiça do trabalho viu-se repleta de processos movidos por trabalhadoras e sindicatos que buscavam sanar as desigualdades e demais desvantagens que a terceirização provocava no mundo do trabalho. Com vistas a pacificação desses conflitos, em 21 de dezembro de 1993 é publicada a Súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho (TST), que regia sobre a locação de mão-de-obra, terceirização, contrato de prestação de serviços, legalidade e responsabilidade subsidiária do tomador de serviço, revisando a Súmula 256/TST, a Lei 6.019/1974, a Constituição Federal de 1988 no parágrafo II do artigo 37, a Lei 7.102/1983, a Lei 8.666/1993 no artigo 71, Decreto-lei 200/1967 no artigo 10, parágrafo 7º, e por fim, o artigo 3º, parágrafo único, da Lei 5.645/1970. Esse entendimento foi revisitado pelo próprio pleno do TST, e por ele mantido em 28 de outubro de 2003. Em maio de 2011, o pleno inclui mais três parágrafos na redação da súmula, que tratam da responsabilidade subsidiária de empresas contratantes em alguns casos específicos (BRASIL, 1993).

Em síntese, no que diz respeito ao trabalho terceirizado, o que a Súmula 331 propôs foi uma divisão no interior das empresas em dois segmentos de atividades, as *atividades meio* e as *atividades fim*. Essa polêmica decisão serviu de orientação para os tribunais de todo o país, e tinha no seu parágrafo III, as abordagens mais sensíveis quanto à terceirização, dizendo que:

Não forma vínculo de emprego com o tomador a contratação de serviços de vigilância (Lei 7.102, de 20/06/83), de conservação e limpeza, bem como a de serviços especializados ligados à atividade-meio do tomador, desde que inexistente a pessoalidade e a subordinação direta (BRASIL, 1993).

A falta de uma definição precisa sobre o que é uma e outra atividade, bem como o entendimento de que uma regulamentação que implica em alteração ou criação de novas leis deve ser elaborada e conduzida nas casas legislativas e não na esfera do judiciário, além das pressões exercidas por sindicatos combativos para impedir o avanço dessa forma precária de trabalho de um lado, somadas às pretensões das entidades patronais burguesas,

por outro lado, que buscavam novas alternativas para aumentar sua competitividade e se enquadrar nos moldes da “empresa enxuta”, fizeram com que projetos de lei fossem elaborados e discutidos nos âmbitos dos poderes executivos e legislativos da federação.

Em resposta ao fato descrito no parágrafo anterior, a Lei 8.863 de 28 de março de 1994 ampliou a permissão para contratação de empresa terceirizada em setores de vigilância patrimonial na esfera pública e privada, e ainda na esteira das reformas que viabilizariam a implementação do toyotismo sistêmico no Brasil (ALVES, 2000), a reforma administrativa (PEC 41/97), instituiu a terceirização de atividades na Administração Pública direta e indireta (OLIVEIRA, Roberto, 2015).

Fernando Henrique Cardoso, então Presidente da República, em 1998 encaminha à Câmara o PL 4302 que tinha como objetivo alterar a Lei 6.019/1974, que regulamentava o trabalho temporário, mas incluía um parágrafo para normatizar a intermediação de mão de obra por empresas interpostas nos processos de terceirização. O PL 4302/1998 foi engavetado no Congresso Nacional em 2003 após apelo das centrais sindicais ao governo Lula, que por meio da Mensagem nº 389 transmitiu a reivindicação das centrais sindicais para o Legislativo Federal. No ano seguinte, Sandro Mabel, na época deputado pelo então PMBD (atualmente MDB) de Goiás, apresenta, o PL 4330 que, em sintonia com a Súmula 331/TST, propõe a regulamentação da terceirização mantendo a divisão entre atividades meio e atividades fim, com o intuito de minimizar as ações trabalhistas por meio da definição legal e precisa dessa questão (OLIVEIRA, Roberto, 2015; OLIVEIRA, Ricardo, 2018).

Em 2007, na Câmara Federal, o PL 1621 foi proposto por Vicentinho, antigo líder sindical da CUT, e na época deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) de São Paulo. O PL 1621 reivindicava a proibição da terceirização em atividades fim, a igualdade de direitos entre trabalhadoras terceirizadas e trabalhadoras contratadas diretamente pela empresa, assim como a responsabilidade “solidária” da contratante. Esse Projeto foi anexado ao PL 4330/2004 pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, em novembro de 2013, deferindo o Requerimento nº 8959/2013, por se tratar de matéria correlata (OLIVEIRA, Ricardo, 2018).

Em 2015, primeiro ano do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, a situação política no país estava muito instável. Em parte, isso se explica porque na

votação do pleito presidencial que fora realizada no dia 5 de outubro de 2014, Dilma Rousseff do PT e Aécio Neves do PSDB sagram-se vencedores em primeiro e segundo lugares respectivamente, partindo assim, os dois para o segundo turno das eleições presidenciais. A segunda votação ocorreu no dia 26 de outubro e consagrou a vitória petista, porém com uma vantagem muito pequena, a menor diferença percentual da história das disputas para o cargo majoritário de nossa república, uma margem muito apertada de 3,28%. Aécio Neves e o PSDB recorreram à justiça eleitoral de diferentes formas, solicitando recontagem dos votos e ingressando com uma ação que exigia a anulação da vitória de Dilma, alegando abuso de poder político e econômico durante a campanha, o que na prática significa o não reconhecimento da derrota por parte do candidato tucano, expediente esse que pode ser chamado de “udenismo”.

A crise econômica, que se asseverava de forma preocupante, favorecia a disseminação de ideias neoliberais como solução para as dificuldades que se avolumavam. Urge apontar que nesse momento, o país estava passando por sérias dificuldades. A deterioração financeira assola boa parte da população brasileira, os preços de alimentos elevaram-se, assim como outras despesas primárias como energia elétrica e combustíveis, as taxas de desemprego começam a subir e de maneira muito alarmante. A crise política passa a ganhar traços dramáticos com o avanço persecutório, nitidamente “udenista”, da operação Lava-Jato e a desorganização da base política do governo, minada por interesses patronais e ausente de quaisquer projetos que não fosse do interesse das elites. Um plano de ajuste fiscal proposto por Joaquim Levy, então Ministro da Fazenda, com medidas duras de contingenciamento de gastos em áreas de assistência social, desagrada à base política e social mais leal à presidenta e seu partido, o que também colabora para a piora do quadro apresentado.

No dia 2 de dezembro de 2015, Eduardo Cunha (PMDB/RJ) autoriza a apreciação do processo de *impeachment* da presidente Dilma por parte da Câmara dos Deputados. No dia 17 de abril de 2016, em uma seção fatídica, a Câmara Federal dos Deputados votou pelo prosseguimento do processo de impedimento de Dilma Rousseff, tudo acompanhado e amplamente divulgado pela mídia em conluio com atores protagonistas do golpe. Mesmo com o cenário nebuloso e tenso que se desenhava nos rumos políticos do país, o Senado aprovou, por 55 votos a favor e 22 contra, a admissibilidade do processo

de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, no dia 12 de maio de 2016, e em votação no dia 31 de agosto de 2016, o Senado cassa o mandato da presidenta Dilma, com 60 votos contra 21.

Michel Temer assume a Presidência da República com um discurso de realização de “reformas” econômicas para “modernizar” a economia do país, recorrendo à retórica eufemística típica dos neoliberais. A Mensagem nº 389, redigida pela Presidência da República e destinada à Presidência do Congresso Nacional, que requeria o arquivamento do PL 4302/1998, nunca foi referendada no poder legislativo, permitindo o projeto a tramitar novamente. O governo Michel Temer, juntamente com o Presidente da Câmara, Rodrigo Maia (DEM/RJ) pautou o PL 4302/1998, sendo votado e aprovado no plenário em 22 de março de 2017, por 231 votos a favor, 188 votos contra e 8 abstenções. O projeto, por ter sido votado e aprovado no Senado ainda em 2002, foi diretamente à sanção presidencial, convertendo-se na Lei Ordinária 13.429/2017, com publicação no Diário Oficial da União em 31 de março de 2017 (OLIVEIRA, Ricardo, 2018). Após esses trâmites políticos, ainda houve a judicialização da referida lei, porém, o pleno do Supremo Tribunal Federal, nesse caso em total harmonia com os poderes legislativo e executivo, julgou e declarou no dia 30 de agosto de 2018 a constitucionalidade da Lei 13.429/2017, o acórdão foi publicado no dia 11 de outubro de 2018.

Observando o *modus operandi* e o contexto político/econômico/social em que a terceirização foi regulamentada no Brasil, fica evidente o quanto esse fato foi uma derrota para a classe trabalhadora frente à classe patronal. A formatação da Lei 13.429/2017 (rege os contratos temporários e permite a terceirização irrestrita) e da Lei 13.467/2017 (reforma trabalhista) permitem as empresas atacarem os já parcos direitos trabalhistas, sendo por meio da redução do valor da força de trabalho, externalização de conflitos trabalhistas, ou dificultando o acesso à justiça do trabalho. Isso corrobora com a definição de terceirização proposta por Marcelino e Cavalcante (2012):

terceirização é todo processo de contratação de trabalhadores por empresa interposta, cujo objetivo último é a redução de custos com a força de trabalho e/ou a externalização dos conflitos trabalhistas. Ou seja, é a relação na qual o trabalho é realizado para uma empresa, mas contratado de maneira imediata por outra (MARCELINO; CAVALCANTE, 2012, p. 338, grifo dos autores).

A derrota que a classe trabalhadora sofreu com a regulamentação da terceirização irrestrita deve ser observada com muita atenção, já que a repercussão no interior da classe

se dará com maior intensidade em grupos que historicamente ocupam posições mais vulneráveis na composição do mercado de trabalho, notadamente a população negra e as mulheres.

O próprio caminho percorrido até a regulamentação atual da terceirização da força de trabalho acabou por moldar o mercado que se apropria desse nicho econômico. Como somente uma parte das atividades pôde ser terceirizada até recentemente – 2017 –, as vagas destinadas a essas trabalhadoras estão concentradas em setores de segurança privada, limpeza e asseio, manutenção de estruturas, apoio logístico e apoio administrativo.

3 Terceirização no IFPB-JP: a centralidade das servidoras terceirizadas para o funcionamento da instituição²

Com o processo de reestruturação produtiva do capital e o avanço de políticas de cunho neoliberal iniciados ainda na década de 1980, o Estado brasileiro passou por transformações substanciais, especialmente no que tange à composição de sua força de trabalho. Essas mudanças na Administração Pública, que competem às obrigações trabalhistas decorrentes da terceirização, estão presentes no IFPB-JP. Por isso, o quadro que compõe a estrutura funcional da instituição deve não ser entendido apenas com os servidores públicos, mas com a decisiva participação dos setores terceirizados na administração do ambiente escolar.

O IFPB, conforme dados disponibilizados por seu Departamento de Apoio à Administração (DAA), conta atualmente com 2164 funcionários contratados diretamente, sejam estatutários ou celetistas, sendo 1149 docentes e 1015 técnicos administrativos, distribuídos entre os 15 campus da instituição e a reitoria. O Campus João Pessoa é de longe o que possui o maior quadro de lotação de servidores, são 595, o que representa 27,49% do total de servidores contratados diretamente pelo IFPB. Destes 595 lotados em João Pessoa, 372 são docentes, ocupando 62,52% do quadro de servidores públicos do campus João Pessoa, e 16,82% em relação aos Institutos Federais do Estado como um

² Os nomes reais dos trabalhadores e trabalhadoras, citados no texto, foram substituídos por nomes fictícios a fim de proteger suas identidades.

todo, enquanto 223 são técnicos administrativos e representam 37,48% dos servidores públicos do Campus João Pessoa, e 10,30% em relação ao Estado.

Contudo, esses dados incluem apenas os trabalhadores que estão contratados diretamente pelo IFPB e, portanto, desconsideram uma importante parcela do capital humano que diariamente contribui para o funcionamento do órgão público. Trata-se das trabalhadoras terceirizadas, contratadas pelo regime CLT por empresas prestadoras de serviços.

Segundo o DAA do IFPB, existem hoje duas empresas prestadoras de serviços atuando no instituto. São elas a ZÉLO LOCAÇÃO DE MÃO DE OBRA EIRELI com 68 trabalhadores auxiliando no setor administrativo, e a empresa CLAREAR COMÉRCIO E SERVIÇOS DE MÃO DE OBRA – EIRELI, que conta com 81 trabalhadores no IFPB, sendo 59 no setor da limpeza, e os 22 restantes como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A regulamentação jurídica à essa prestação de serviços está regida nos contratos de nº 09/2016, nº 11/2016 e nº 01/2017. Dessa forma, podemos verificar que o quadro geral dos trabalhadores dentro do IFPB/JP, soma dos contratos diretos e terceirizados, é de 744 trabalhadores. Deste total 149 (20,02%) são terceirizados e 595 (79,98%) contratados diretamente pelo Instituto.

Olga é secretária no Departamento de Apoio à Administração, função que exerce desde 9 de outubro de 2009, ou seja, há mais de dez anos. Ela começou a trabalhar no IFPB-JP sendo vinculada à empresa JMT SERVICOS DE LOCAÇÃO DE MÃO DE OBRA LTDA. Ao findar o contrato da JMT com o Instituto, ela rescindiu com a prestadora de serviços e passou a ser funcionária da LOTUS EMPREENDIMENTOS E SERVICOS LTDA – ME, então vencedora da licitação promovida para contratação de serviços terceirizados. Ao acabar mais esse contrato, Olga encerra seu vínculo com a Lótus e imediatamente assina sua CTPS³ junto a ZÉLO LOCAÇÃO DE MÃO DE OBRA EIRELI, onde permanece, ao menos até o fim da elaboração deste estudo.

A função desenvolvida por Olga é de suma importância para o funcionamento de praticamente todas as atividades realizadas no IFPB-JP. Ela é responsável por organizar a agenda do prefeito do campus, das empresas que prestam serviço para a instituição, além de ter acesso a toda documentação que circula nesse setor, que é responsável direto

³ Carteira Nacional de Trabalho e Previdência Social

pela gestão dos serviços gerais, transportes, serviços gráficos, infraestrutura, manutenção, conservação e segurança do instituto. É notório que sem o andamento dessas atividades torna-se impossível ministrar as aulas ou quaisquer outras práticas do campo da Educação, como pesquisa e extensão, por não haver disponibilidade de infraestrutura mínima necessária.

Olga é auxiliada por outra secretaria com quem divide o ambiente de trabalho, a antessala do prefeito do campus, a maior parte do tempo. Silveira, o supervisor responsável pela empresa Zêlo também ocupa essa mesma sala de forma esporádica, já que sua função exige trânsito pelos diversos setores do IFPB. Na ocasião em que Silveira foi interpelado sobre a importância que essas trabalhadoras têm para a comunidade escolar e acadêmica citada, ele foi taxativo ao afirmar que “sem essas duas cabeças tudo para, pode fechar o IF.”

Quando questionada sobre sua permanência no cargo apesar das substituições das empresas prestadoras de serviços, Olga afirmou que esse fato é em decorrência do bom trabalho que vem sendo realizado por ela, e que isso, por si só, gera um sentimento gratificante em relação a sua condição de trabalhadora. Também deixa nítida sua vontade de seguir trabalhando no IFPB-JP ao afirmar que “já estou na terceira empresa aqui, e se Deus quiser vou para a quarta.” Cabe destacar que Olga tem plena consciência da existência de diferenças significativas entre sua condição de funcionária terceirizada e a de outras trabalhadoras da mesma área que ingressaram por concurso público e são servidoras estatutárias, diferenças essas que vão desde questões salariais até o direito assegurado de estabilidade no emprego.

Marli trabalha no IFPB-JP há 31 anos, sendo contratada, segundo ela, por “cinco ou seis empresas diferentes” nesse período, é responsável por fazer o café que é distribuído no horário do intervalo nas áreas de convivência do campus. Em torno do seu ambiente de trabalho, e mesmo nos locais onde o café preparado por Marli é levado, são espaços de intensa sociabilidade de todos os integrantes da comunidade escolar e acadêmica. É nesses horários e locais que estudantes de diferentes cursos, técnicos administrativos, servidoras terceirizadas e professoras se encontram, de forma planejada ou por acaso, se reúnem para falar sobre a política, o trabalho, a família, os estudos, e enfim, toda sorte de assuntos que circulam por pessoas de diferentes estratos sociais, graus

de escolaridade, religião, gênero, orientação sexual e raça, entre outros tantos marcadores sociais.

Esse ambiente externo a sala de aula, que sugere uma maior espontaneidade dos integrantes do meio escolar, não só pode como deve ser um espaço utilizado pela gestão da comunidade escolar e acadêmica para intensificar o processo de formação de cidadãos tolerantes e democráticos, capazes de produzir alteridades fundamentadas no respeito mútuo e na convivência positiva com as diferenças, construindo uma perspectiva crítica de conhecimento coletivo que transborda as fronteiras delimitadas pelo IFPB-JP, e têm reflexos diretos na vida dos indivíduos aí presentes, assim como no próprio meio social onde a Instituição está situada.

O atual chefe do DAA do IFPB-JP afirma que a permanência de trabalhadoras terceirizadas no cargo por longos períodos é consequência de uma estratégia adotada pelas empresas vencedoras das licitações. Segundo ele, assim que os processos licitatórios são concluídos, a empresa vitoriosa entra em contato com as trabalhadoras para saber se elas possuem interesse em permanecer no trabalho e seguir adiante com suas atividades. O principal benefício para a empresa é que ela não tem a necessidade de treinar e capacitar uma nova funcionária para aquela função, pois a alteração (rotatividade) foi por parte da empresa e não das trabalhadoras.

Ainda segundo o responsável pelo DAA, a direção do IFPB-JP não tem qualquer tipo de ingerência sobre as empresas contratadas, seja em seu quadro funcional ou em como os processos seletivos são realizados. O chefe do DAA argumenta que o departamento segue estritamente os princípios de uma gestão republicana dentro de um Estado moderno, ou seja, as ações são orientadas pela impessoalidade, probidade, moralidade, transparência e o universalismo de procedimentos. Contudo, admite que, indiretamente, o instituto se favorece com a manutenção dessas trabalhadoras, haja vista que esse fato erradica eventuais problemas de continuidade em serviços que são de primeira ordem para o funcionamento do órgão educacional em questão.

Silveira, o responsável pela ZÉLO, confirma quase que na íntegra, a versão narrada pela chefia do DAA. A única divergência entre os relatos é que, segundo Silveira, existe a intenção por parte do Instituto em assegurar a manutenção dessas trabalhadoras em suas funções. Para ele, esse desejo é manifestado de forma implícita às empresas

vencedoras da licitação, pois a chefia do DAA apresentou todo o quadro de funcionárias terceirizadas e comentou sobre os bons serviços prestados por elas. Isso seria, para ele, um indicador da vontade por parte do Instituto em assegurar a permanência dessas trabalhadoras.

Entretanto, é bom destacar que tanto o processo para contratação dessas empresas prestadoras de serviços quanto a fiscalização das atividades desenvolvidas por elas, são de fato todo regidos por um aparato de leis, portarias e instruções normativas que visam garantir o máximo de transparência, isonomia, imensoalidade, moralidade e probidade para todo o trâmite.

4 Considerações finais

Um primeiro apontamento importante para explicar a permanência de trabalhadoras terceirizadas por períodos extensos em suas funções é, obviamente, que seus serviços são indispensáveis para o funcionamento do IFPB-JP. Esse argumento ganha mais força quando se recorda o exemplo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde as empresas prestadoras de serviços interromperam suas atividades por que a universidade não honrou os contratos, e consequentemente, o início do ano letivo de 2017 foi suspenso. Um trecho da nota publicada pela Reitoria da UERJ explicita rigorosamente isso:

As condições de manutenção da universidade degradam-se cada vez mais com o não pagamento das empresas terceirizadas, contratadas por meio de licitação pública: limpeza, vigilância e coleta de lixo estão restritas, além de o Restaurante Universitário permanecer fechado (UERJ..., 2017).

A condição de trabalhadora terceirizada, como *algo* que não faz parte integralmente do espaço e da estrutura do IFPB-JP, precisa ser revista com urgência e muita atenção. Com base em dados levantados no próprio Instituto, por meio de uma pesquisa em documentos, assim como de um processo de interação e observação participante com as terceirizadas, busquei demonstrar como essas elas são legítimas profissionais da educação. Portanto, devem ser reconhecidas como *alguém* que tem participação ativa e decisiva nas práticas educativas edificadoras da história dessa instituição de ensino, pesquisa e extensão.

Ao observar a intersecção entre trabalho terceirizado e gênero, fica nítida a ligação entre as atividades corriqueiramente terceirizadas, inclusive pela própria estrutura do arcabouço jurídico que regulamenta essa modalidade de subcontrato, com o chamado *trabalho reprodutivo social*. Este último abrange as atividades domésticas, de asseio e limpeza, assim como a reprodução material da força de trabalho humana. Sendo assim, nota-se que

[...] o capital tem sabido também se apropriar intensificadamente da *polivalência e multiatividade* do trabalho feminino, da experiência que as mulheres trabalhadoras trazem das suas atividades realizadas na esfera do *trabalho reprodutivo, do trabalho doméstico* (ANTUNES, 2009, p. 109, grifos do autor).

Reforçando que as origens da opressão sobre as mulheres não é algo restrito ao capitalismo, mas sim de uma série de preconceitos que estruturam a sociedade em uma perspectiva, masculinista, machista e que “o fim da sociedade de classes não significa direta e imediatamente o fim da opressão de gênero” (ANTUNES, 2009, p. 110).

Outro importante ponto a ser observado é a pequena divergência entre Silveira, responsável pela ZÉLO, e o chefe do DAA, a respeito do porquê da permanência das trabalhadoras no cargo apesar da rotatividade das empresas. É importante notar que o responsável pelo DAA é funcionário público de carreira, chefe de setor, logo é um indivíduo cercado por regras e normas o que o faz agir conforme seu *habitus profissional*. Somado a isso, ele não responde simplesmente por si só, como um “cidadão comum” emitindo sua opinião, mas sim por todo um setor, um departamento de uma autarquia federal.

Diferente da situação descrita anteriormente, Silveira é funcionário da iniciativa privada, não está em um contrato tão normatizado como o de um servidor público. Por isso, entre outros fatores, que aqui não cabe considerar, era mais objetivo em seus diálogos ao se referir às relações entre a chefia do DAA e as trabalhadoras terceirizadas, e não fez questão nenhuma de esconder sua opinião sobre o possível desejo por parte da gestão do Instituto em mantê-las em suas respectivas funções.

Urge destacar que este trabalho foi pensado e estruturado de forma que pudesse dar visibilidade a essa parcela importante do quadro de trabalhadoras que compõem o IFPB-JP, aqui especialmente representada por Olga e Marli.

Não obstante, é fato que não só por meio de reconhecimento simbólico se garante a condição de dignidade que essas trabalhadoras de fato almejam. Existe ainda uma série de barreiras que as impede de ocupar uma posição semelhante à das servidoras estatutárias. Barreiras essas que não são apenas salariais, mas também ligadas ao fato de estarem sob um contrato trabalhista que não lhes dá a mesma proteção social que suas colegas estatutárias. Por isso, faz-se necessário, por parte da gestão do IFPB-JP, a elaboração de políticas internas compensatórias a fim de diminuir as assimetrias provocadas pela coexistência de trabalhadoras que desempenham a mesma função, mas estão sob a vigência de contratos distintos.

Aqui é preciso deixar evidente que não se tenta em nenhum momento construir a imagem de que o servidor público é privilegiado, como o pensamento neoliberal insiste, de maneira vulgar e errônea, em afirmar, mas sim de objetivar a imperiosa necessidade de produzir um melhor entendimento sobre a situação das trabalhadoras terceirizadas, que apesar de ocuparem posições centrais para funcionalidade da Instituição estão numa situação mais precária que os estatutários, propiciando, de certa forma, uma ferramenta para reflexões críticas não só para o campo acadêmico, mas também que fomentem possíveis ações de cunho político e/ou reivindicatório, voltadas à sua valorização e qualidade de vida. Essas medidas, por si só, podem ajudar a frear a tendência de precarização do funcionalismo público pela via da terceirização, se revelando assim uma importante bandeira para o movimento sindical, em sua totalidade, se apropriar e buscar construir pautas mais combativas, enfrentando a classe política e a classe patronal, buscando soluções práticas e efetivas para sanar essas demandas sociais.

Para concluir, reforço que os desafios à classe trabalhadora, em especial às trabalhadoras terceirizadas da educação, impostos pela atual conjuntura política, são de grande relevância. A ascensão de um governo com perfil político reacionário, em combinação com diretrizes econômicas neoliberais, deve ser vista como um obstáculo a ser removido o quanto antes. Tal empreendimento pode não ter caminho fácil de ser percorrido, mas está na ordem do dia para o movimento sindical, movimento estudantil e demais movimentos sociais comprometidos com uma transformação social justa.

Referências

ABRAMO, Laís. Desafios atuais da sociologia do trabalho na América Latina: algumas hipóteses para a discussão. In: TOLEDO, E. de la G. (Org.). **Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 1999, p. 11-24. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101102025132/3abramo.pdf>. Acesso em: 30/04/20.

ABRAMO, Laís. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 58, n. 04, p. 40-41, 2006. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0009-672520060004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30/04/20.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ANTUNES, Ricardo. O continente do labor. São Paulo: Boitempo, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei Nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 30/04/20.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 6.019 de 03 de janeiro de 1974**. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6019.htm. Acesso em: 30/04/20.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 7.102 de 20 de junho de 1983**. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7102.htm. Acesso em: 30/04/20.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. **Súmula 331**. Contrato de prestação de serviços. Legalidade (nova redação do item IV e inseridos os itens V e VI à redação) - Res. 174/2011, DEJT divulgado em 27, 30 e 31 de mai. de 2011. Brasília: TST, 1993. Disponível em: http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_301_350.html. Acesso em: 30/04/20.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DIEESE. Impactos da Lei 13.429/2017(Antigo PL 4302/1998) para os trabalhadores: contrato de trabalho temporário e terceirização. **Nota Técnica**. São Paulo, n. 175, p. 01-13, 2017. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec175TerceirizacaoTrabalhoTemporario.pdf>. Acesso em: 08/11/18.

LEITE, Márcia de Paula. A sociologia do trabalho na América Latina: seus temas e problemas (re)visitados. **Sociologia & Antropologia**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 04, p. 103-

127, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752012000400103. Acesso em: 30/04/20.

MARCELINO, Paula; CAVALCANTE, Sávio. Por uma definição de terceirização. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 65, p. 331-346, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792012000200010. Acesso em: 30/04/20.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, R.; STEDILE, J. P. (Orgs.). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 137-180.

NOGUEIRA, Cláudia M.; PASSOS, Rachel G. O fenômeno da terceirização e a divisão sicossexual e racial do trabalho. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 484-493, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-49802018000300484&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30/04/20.

OLIVEIRA, Roberto Véras de. Sindicalismo e terceirização no Brasil: pontos para a reflexão. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 75, p. 545-567, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000300545. Acesso em: 30/04/20.

OLIVEIRA, Ricardo G. Regulamentação da terceirização no Brasil: novas configurações das relações de trabalho, novos desafios à ação sindical. **Revista de Ciências Sociais Século XXI**, Santa Maria, v. 8, n. 2, p. 519-562, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/36153>. Acesso em: 30/04/20.

UERJ volta a adiar início das aulas por 'condições precárias'. **Portal R7**. São Paulo, 01/08/2017. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/uerj-volta-a-adiar-inicio-das-aulas-por-condicoes-precarias-01082017>. Acesso em: 30/04/20.

PRONI, M. W.; GOMES, D. C. Precariedade ocupacional: uma questão de gênero e raça. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 137-151, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142015000300010. Acesso em: 30/04/20.

SANTOS, Elisabete Figueira dos; DIOGO, Maria Fernanda; SHUCMAN, Lia Vainer. Entre o não lugar e o protagonismo: articulações teóricas entre trabalho, gênero e raça. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 17-32, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/issue/view/8475>. Acesso em: 30/04/20.

Recebido em: 20/02/20.

Aceito em: 30/04/20.

OBRAS LITERÁRIAS COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA: a realidade social por trás das páginas de ficção

LITERARY WORKS AS AN INSTRUMENT OF SOCIOLOGY TEACHING: the social reality behind the pages of fiction

Roberta do Nascimento Mello*

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo refletir acerca das metodologias e instrumentos de ensino da disciplina Sociologia no IFPB – Campus João Pessoa/PB por meio de obras literárias infantojuvenis, resultado de um projeto por mim desenvolvido na condição de integrante do PIBID – Projeto Institucional de Bolsas de Início à Docência, do curso de Ciências Sociais da UFPB Campus I, coordenado pelos professores Rita de Cássia Melo Santos (DCS/UFPB) e Adolfo Wagner (IFPB), fruto de dezoito de meses de atuação dentro do Instituto Federal, tanto em acompanhamento das aulas quanto com a realização de oficinas de cunho interventionista junto aos alunos do ensino médio técnico integrado. Para além desta participação, também foi realizado no decorrer do processo de pesquisa, o levantamento do acervo bibliográfico da Biblioteca Nilo Peçanha, a única do instituto, assim como o levantamento das sugestões de leituras contidas no livro didático em uso pelos docentes. O resultado deste trabalho visa contribuir para uma maior efetividade do ensino da sociologia a partir da mediação pedagógica por meio do uso das obras literárias. Por se tratar de um projeto de intervenção na dinâmica do IFPB, para alcançar seus objetivos, parto de um contato direto com o campo, alunos e professores do Instituto.

Palavras-chave: Ensino; Sociologia; Literatura; Educação Básica.

Abstract

The objective of the present is to reflect on the methodologies and teaching instruments of teaching sociology at IFPB-campus João Pessoa/PB through children's and youth literary works. The research is the result of a project developed by the author as a member of PIBID (Institutional Project of Scholarships for Teacher Initiation), of the Social Sciences Course at UFPB Campus I. It was coordinated by professors Rita de Cássia Melo Santos (DCS/UFPB) and Adolfo Wagner (IFPB). It is the fruit of eighteen months of work at the Federal Institute, both in monitoring classes and convening workshops with an interventionist bias with students at an integrated technical high school. In addition to this participation, a survey of the bibliographic collection of the *Nilo Peçanha Library* (the only one of the institute), was also conducted during the research process, as well as a review of suggestions for readings contained in the textbook in use by teachers. The research aims to contribute to greater effectiveness of sociology teaching resulting from the pedagogical mediation with recourse to these literary works. Because it is a project that will serve as a means of future intervention in the dynamics of IFPB, and in order to

* Mestranda em Antropologia – PPGA/UFPB/Brasil. E-mail: roberta.mello.21jan@gmail.com

realize its objectives, it is based upon direct contact with the field and with the students and teachers of the Institute.

Keywords: Teaching; Sociology; Literature; Basic Education.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre metodologias e instrumentos de ensino da disciplina Sociologia no Instituto Federal da Paraíba (IFPB/Campus João Pessoa). Coloca em destaque o papel didático-pedagógico de obras literárias infantojuvenis. Pretende-se, que a partir das leituras de livros paradidáticos, se promova discussões pautadas nas temáticas abordadas pela disciplina no ensino médio, que visam, de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) do ensino de sociologia, “compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade” (BRASIL, 2006, p. 105).

Este artigo resulta de um projeto por mim desenvolvido, na condição de integrante do PIBID - Projeto Institucional de Bolsas de Início à Docência, do curso de Ciências Sociais da UFPB Campus I, coordenado pelos professores Rita de Cássia Melo Santos (DCS/UFPB) e Adolfo Wagner (IFPB). Sua duração estendeu-se por 18 meses, entre agosto de 2018 e dezembro de 2019, período no qual os bolsistas planejaram, desenvolveram e aplicaram os projetos de intervenção pedagógica dentro da instituição, relacionados ao ensino de sociologia.

Ao se apropriar da pedagogia freiriana, a proposta de trabalho visa a uma tentativa de aproximação dos conteúdos dados em sala de aula com a realidade do aluno e com os seus interesses. Freire (1981) nos alerta sobre as palavras e os textos dos livros didáticos que não estão relacionados à experiência de vida dos discentes. Pensando nisso, a proposta parte de três pressupostos: os interesses dos alunos, as necessidades vistas pelo professor em sala de aula e a discussão de temas importantes no ensino da sociologia. Conciliando os pressupostos ao uso de materiais paradidáticos, ou seja, obras chamadas *best-sellers* do gênero literário infantojuvenil. Por isso, privilegiamos em nossa escolha, obras do gênero que estejam em diálogo com as temáticas da disciplina. E assim, que os títulos possam funcionar como forma de introdução a temas que visam articular conceitos,

teorias e realidade social partindo-se de casos concretos (BRASIL, 2006), o propósito é que esses livros sejam bem aproveitados como instrumentos de ensino em sala de aula.

1 A leitura de obras de ficção e o ensino de sociologia

Pereira (2016) nos fala sobre a importância da formação inicial em elementos de antropologia, ciência política e sociologia para que os estudantes possam formular melhor sua compreensão sobre aspectos presentes no debate público. Isso deve aproximar os alunos da disciplina Sociologia, e esta por sua vez, deve se aproximar dos alunos, tal como se mostra a preocupação das OCN de sociologia: “deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo” (BRASIL, 2006, p. 107).

Alguns estudos (ISLABÃO *et al.*, 2016; SARAIVA; KASPARI; WELTER, 2018; PAIVA; PAULINA; PASSOS, 2006) falam sobre o uso de obras literárias infantojuvenis como mecanismo de ensino, mas nenhum deles dialoga diretamente com o ensino da sociologia, estão voltados ao ensino de português e literatura, no qual se enfatiza as exemplificações de gêneros literários e de incentivo à leitura. A falta de propagação do uso de obras literárias como mecanismo de ensino de outras disciplinas da educação básica foi uma das motivações para desenvolvimento deste trabalho, além, claro, do interesse pessoal acerca do tema, e de inquietações que vieram se consolidando no decorrer da minha vida acadêmica e das minhas experiências em sala de aula, principalmente quando essas experiências foram permeadas de um desejo de ver a construção do senso crítico pelos discentes.

Atualmente, percebemos que muitos livros infantojuvenis, principalmente alguns *best-sellers*, abordam temáticas sociais que seriam muito enriquecedoras para o ensino da sociologia no ensino médio. Além de ser uma forma de democratizar e facilitar o entendimento dos alunos das temáticas, conceitos e teorias usados nos pressupostos metodológicos da disciplina de ensino de sociologia no ensino médio (BRASIL, 2006), o uso desses livros (lidos e bastante comentados pelos jovens), pode proporcionar uma discussão mais engajada com os alunos em sala de aula, tendo em vista que eles terão como base um exemplo concreto e por eles dominado. Além de fugir da dimensão dos

“textos escolares” *stricto sensu*, que muitas vezes causam nos estudantes certa resistência à leitura.

Como mencionado acima, o projeto foi realizado com alunos do ensino médio e com a participação de professores de sociologia do Instituto, durante o período de dezoito meses. Uma parcela deste período foi dedicada ao levantamento de dados estatísticos sobre o IFPB. A equipe (bolsistas do PIBID¹) construiu nos primeiros meses um diagnóstico quantitativo e qualitativo do IFPB, com dados acerca do número de alunos, do número de cursos oferecidos, das dinâmicas destes cursos, dos movimentos estudantis presentes no Instituto etc. Posteriormente, o projeto geral se desmembrou e começamos a trabalhar nos nossos interesses pessoais e acadêmicos, ainda tendo como base dois eixos: “educação e sociologia” e o “contexto do IFPB”. Com esse desmembramento, foram criados dois grupos: o “conhecer” e o “expressar”. Ao passo que um grupo se dedicava à investigação sobre os aspectos do Instituto, o outro se dedicava à construção de oficinas com um propósito intervencionista.

Com a divisão de subprojetos fundamentados nos pressupostos acima, cada bolsista se debruçou sobre sua proposta. Em relação à minha proposta, a ideia inicial foi a criação de um clube de literatura dentro do IFPB, no qual os livros seriam lidos, discutidos e relacionados aos temas da disciplina Sociologia, mais precisamente os eixos: gênero, educação e religião, questão indígena; racismo; violência na escola e sexualidade. Esses eixos foram definidos em conjunto, fundamentados nos interesses dos bolsistas.

Infelizmente, a ideia inicial do clube não teve êxito devido ao esvaziamento das oficinas, e com isso, o projeto foi adaptado. Na experiência em sala de aula com os alunos do 2º ano de Controle Ambiental, quando ministrei uma aula sobre gênero como requisito na disciplina de Estágio IV do curso de ciências sociais, o professor supervisor sugeriu a criação de ciclos de debates temáticos, cuja ideia foi bem aceita pelos alunos. Depois surgiu a proposta de aliar o projeto do clube de literatura ao ciclo de debates. Infelizmente, a ideia do ciclo também não logrou êxito. A causa principal do fracasso foi a crise na

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Ministério da Educação. Este programa oferece bolsas a alunos em formação nos cursos de licenciatura para que atuem como estagiários, em escolas públicas da educação básica.

educação que enfrentamos em 2019, com os cortes nos institutos federais, e as manifestações que este fato desencadeou.

Mas apesar da crise que enfrentamos, a equipe do PIBID discutiu formas de superar os obstáculos e assim dar continuidade aos projetos. Daí, surgiu a ideia da utilização da literatura de cordel.²

No entanto, até chegarmos ao ponto de colocar em prática a nova proposta, alguns levantamentos de dados foram necessários, entre eles, dos livros didáticos de sociologia usados nos últimos anos no Instituto, em especial, o livro adotado atualmente como parâmetro para o ensino médio (SILVA, 2016). Algumas questões se mostraram norteadoras para esta pesquisa bibliográfica. Por exemplo, procuramos saber se os livros didáticos de sociologia traziam indicações de leituras complementares que abarcassem os livros de literatura infantojuvenil. Em caso afirmativo, quais eram as indicações e a que temas estavam associados?

2 De que ficção afinal estamos falando?

Inicialmente, foi realizado um levantamento do acervo bibliográfico da biblioteca Nilo Peçanha, onde fiz várias visitas durante o período de dois meses, mais precisamente, o meu alvo foram as seções de ficção/romance/literatura infantojuvenil. Além de levantamento do acervo, também verifiquei os números de retiradas dos livros, de empréstimos realizados pelos alunos. Após fazer esse levantamento, parti para a segunda fase de coleta de dados nos livros didáticos de sociologia. Foi realizada a consulta nos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tanto o que está em voga (2018, 2019 e 2020) quanto os antigos (2011, 2012, 2013 e 2014, 2015 e 2016), de modo a identificar os temas abordados e as indicações bibliográficas trazidas por eles.

Iniciei a comparação buscando encontrar um ponto de ligação entre a temática abordada nos livros e os temas de ensino de sociologia. Esse exercício de comparação teve início nos livros encontrados na biblioteca e nas indicações dos livros didáticos, mas também em uma lista de livros selecionados, cujas temáticas são apropriadas ao ensino de sociologia, tendo em mente a mediação pedagógica que os resultados da pesquisa

² Falarei sobre isso no tópico 4, a seguir.

deveriam promover, no esforço de aproximar os assuntos das aulas aos interesses e realidades do alunado.

Em visita à biblioteca do Instituto, mais precisamente à seção de literatura infantil e juvenil, foi observado um acervo bem diversificado do gênero, desde livros nacionais a livros de literatura estrangeira, contendo obras clássicas e contemporâneas.

Dentre os títulos catalogados, recebem destaque os livros da autora nacional Paula Pimenta, cujos livros infantojuvenis abordam assuntos sobre adolescência e os seus problemas. As saídas dos seus livros são bem assíduas: cada um contém, em média, 25 empréstimos desde o ano de 2017, conforme registro na ficha de empréstimo. Da autora, o acervo contém 10 livros. Foram também localizados os livros de Verônica Roth, autora estadunidense da aclamada saga *Divergente*.³ A saída desses livros é um pouco menor do que os anteriores, mas ainda assim é significativa, a média é de 20 empréstimos por exemplares desde o ano de 2017. Foram encontrados 4 exemplares de cada livro da série na seção. Importante salientar que na consulta aos livros didáticos, especificamente do PNLD em voga, há a indicação do filme *Divergente* que é uma adaptação do livro homônimo.⁴ No livro do PNLD, a indicação do filme em questão é feita no capítulo sobre socialização e controle social, e mais precisamente no tópico sobre interação social.

Também foram localizados exemplares dos livros da escritora estadunidense Suzanne Collins, autora da trilogia *Jogos vorazes*, da qual localizei exemplares do segundo e do terceiro livro⁵. O filme, adaptação do livro homônimo, também é indicado no livro didático, no mesmo capítulo sobre socialização e controle social, mas no tópico sobre controle social. Analisando este ponto de concordância entre o acervo bibliográfico da biblioteca do Instituto e as indicações do livro didático usado em sala de aula por alunos e professores, já se consegue visualizar uma abertura à utilização desses instrumentos em sala de aula, principalmente porque são reforçadas pelas indicações das adaptações em formato de filmes.

³ A saga é uma trilogia comercial voltada para o público infantojuvenil. Compreende os três livros: *Divergente*, publicado em 2011; *Insurgente*, publicado em 2012; e *Convergente*, publicado em 2013.

⁴ Lançado em 2014, conta a história de uma adolescente em uma cidade dos EUA. O enredo se desenrola em um cenário distópico, que funciona como metáfora para caracterizar as crises típicas da adolescência, marcada pelas escolhas que precisam ser feitas.

⁵ Compõem a trilogia: *Jogos vorazes* (2008), *Em chamas* (2009) e *A esperança* (2010).

Próximo à seção de literatura infantojuvenil foi localizada a seção de ficção e narrativa em prosa, onde também se encontraram obras literárias que podem ser abordadas no projeto. Os livros *As Brumas de Avalon*, uma releitura da história do Rei Arthur, um clássico da literatura; livros de Dan Brown, autor de *O Código da Vinci* e *Anjos e demônios*; *O menino do pijama listrado* de John Boyne, que é um grande referencial utilizado quando os temas abordados são a 2º Guerra Mundial, o preconceito e intolerância religiosa e racial. Ainda nessa seção, identifiquei os livros da série *As crônicas de gelo e fogo* do autor George R. R. Martin.

O levantamento demonstra que a biblioteca disponibiliza o gênero literário infantojuvenil para os alunos, o que pode vir a facilitar a receptividade deles ao nosso propósito. Ainda mais considerando os números de empréstimos das obras em questão, além de contarmos com a disponibilidade de acesso a vários títulos gratuitamente no Domínio Público e à venda nas plataformas digitais como Amazon, Saraiva, Cultura etc.

No livro didático, foram encontradas ainda duas indicações de leituras nacionais de autores importantes e reconhecidos, como Machado de Assis e Ariano Suassuna. Há também indicações de filmes (nacionais e estrangeiros) que ilustram o tema trabalhado nas unidades. Muitos desses filmes são adaptações de grandes obras literárias, a exemplo do filme *12 Anos de Escravidão*⁶ que aparece como uma das sugestões para se trabalhar o tema racismo.

3 Conectando ficção e ciências sociais

Quantas vezes, ao lermos sinopses dos mais diversos livros, encontramos elementos semelhantes aos da sociedade que nos rodeia? Até mesmo as histórias mais fantasiosas têm um elemento ou outro que não difere muito da nossa realidade, seja o jogo político; as relações de poder de gênero, classe e raça; as normas e regras da sociedade etc. Pensar nisto nos convida a refletir sobre um possível uso dos livros de ficção no ensino das mais diversas áreas das ciências humanas, em especial, no ensino da sociologia para a educação básica.

⁶ Filme britânico-estadunidense lançado em 2013. Adaptação do livro homônimo, autobiografia de Solomon Northup publicada em 1853.

Conectar as histórias contidas nos mais diversos livros de ficção ao ensino de sociologia, a meu ver, pode ser uma maneira de aproximar a disciplina ao aluno, fixar sua atenção nos debates que podem vir a ocorrer nas salas de aula. Sendo assim, trago alguns títulos que podem ser utilizados como instrumentos no ensino da disciplina. Para isto, realizei uma curadoria de alguns títulos seguindo alguns critérios: i) se encaixarem nos critérios de ficção; ii) censura até dezesseis anos; e iii) abordem algum tema que se aproxime da sociologia. Para a seleção dos títulos, realizei uma análise dos assuntos apresentados pelo livro didático utilizado pelo IFPB, utilizei também as anotações de campo, registradas nas aulas que acompanhei durante o estágio. A partir da seleção dos temas, cataloguei-os em subgrupos para facilitar o direcionamento de cada livro para determinados temas. Os subgrupos são compostos por temas afins e que podem se encaixar em uma mesma linha de debate:

Subgrupo 1: socialização, controle social, poder, política, estado e violência;

Subgrupo 2: gênero e sexualidade; e

Subgrupo 3: questão racial, etnicidades, movimentos sociais e direitos humanos.

Para o primeiro subgrupo, selecionei os seguintes títulos:

- *Divergente* da autora Veronica Roth;
- *O doador de memórias* de Lois Lowry;
- *Olhos d'água* de Conceição Evaristo;
- *O sol na cabeça* de Giovanni Martins;
- *Jogos vorazes* da autora Suzanne Collins.

Cada um deles aborda, de uma forma ou outra, seja com elementos mínimos ou com basicamente toda história voltada a tal assunto, os temas selecionados para este subgrupo.

O livro *Divergente*, o primeiro da trilogia, narra a vida da personagem Tris Prior, que vive em um mundo distópico, onde a população é dividida em grupos a partir de algumas características pessoais. Quando crianças, os sujeitos vivem na mesma “facção” (como são chamados os grupos) dos pais, e apenas ao atingir a maioridade é que podem escolher se permanecem na facção na qual foram criados ou mudam e nunca mais têm contato com a sua família original, pois sua nova família passa a ser a facção escolhida.

Veronica Roth aborda o controle social e a socialização de forma bastante interessante e fácil, tanto no modo de criação do indivíduo quanto na sua maioridade, com a sociedade e as autoridades controlando suas vontades, interferindo na escolha da nova facção e, consequentemente, na socialização do indivíduo nesta sua nova “família”.

O doador de memórias também aborda o controle social, cujo cenário também é um mundo distópico. O livro se concentra na história de Jonas, um adolescente que vive nesta sociedade onde não há sentimentos e nem emoções. Os filhos são adotados, diariamente crianças e adultos são obrigados a tomar uma pílula oferecida pelo governo, os adultos trabalham em profissões determinadas pelo governo em uma cerimônia de passagem para a maioridade. Jonas, o protagonista, na referida cerimônia é destinado a ser o novo “guardião das memórias”. Com isso, ele começa a viver na companhia do atual guardião de memórias, que pouco a pouco faz a doação das lembranças a Jonas. São lembranças de um mundo anterior à atual forma de governo, na qual havia sentimentos, com animais, risos e emoções. Este livro tem uma adaptação cinematográfica lançada em 2014. Na versão cinematográfica, a cada vez que Jonas recebe uma memória, ele passar a ver em cores aquilo que estava em preto e branco. O livro ilustra bem o quanto o controle social é nítido em nossa sociedade, nos leva a refletir além do controle social, colocando em foco o poder do Estado. É importante salientar que a adaptação cinematográfica consta entre as indicações dos livros didáticos usados pelos alunos.

Os livros *Olhos d’água* e *O sol na cabeça*, ambas obras nacionais, trazem contos que retratam a violência que acomete a população afro-brasileira. O primeiro trabalha mais a violência e a desigualdade, e tem como protagonistas mulheres, enquanto o segundo narra a infância e adolescência de diversos moradores das favelas do Rio de Janeiro.

E por último, o livro *Jogos vorazes*. Nele, conhecemos Katniss Everdeen, uma garota de dezesseis anos que vive em um mundo distópico, onde a população é dividida em distritos: do um ao doze, sendo o primeiro o mais rico, e o último o mais pobre. Todo ano, o governo da Capital, como forma de punir uma rebelião que ocorreu há mais de setenta anos, promove os Jogos Vorazes, um *reality show* no qual cada distrito é representado por um casal para, em uma arena, lutarem até a morte, sobrando apenas um casal vencedor. Na história fica nítida a questão do poder do Estado sobre a sociedade.

Para o segundo subgrupo, foram selecionados os seguintes títulos:

- *Eu sou Malala* de Malala Yousafzai;
- *Vox* de Christina Dalcher;
- *Um milhão de finais felizes* de Vitor Martins;
- *Conectadas* de Clara Alves; e
- *Viagem solitária* de João Nery.

Em *Eu sou Malala*, somos apresentados à história de Malala Yousafzai, a pessoa mais jovem a ganhar o prêmio Nobel da Paz, depois de sua luta pelo direito à educação para as meninas do Paquistão. Já em *Vox*, a autora narra a história da neurocientista Jean McClellan, moradora de uma cidade americana com um governo conservador e religioso que permite às mulheres que falem apenas 100 palavras ao dia. Os livros, *Um milhão de finais felizes* e *Conectadas*, ambos nacionais, tratam da descoberta e dos dilemas da orientação sexual, e abordam, junto a isso, o preconceito e a intolerância ao movimento LGBTQUIA+. E por último, o livro *Viagem solitária* traz a história de vida de João Nery, o primeiro homem transexual do Brasil a fazer a redesignação de sexo.

Para o terceiro subgrupo foram selecionados os seguintes títulos:

- *O ódio que você semeia* de Angie Thomas, e
- *Eu sei por que os pássaros cantam na gaiola* de Maya Angelou.

Em *O ódio que você semeia*, a autora nos conta a história da jovem Starr, que depois do assassinato do amigo Khalil pelos guardas da universidade em que estudam, começa um movimento contra o genocídio negro nos EUA e contra o armamento dos seguranças da universidade. Em *Eu sei por que os pássaros cantam na gaiola*, Maya Angelou conta, de forma romanceada, a sua infância e adolescência narrando as diversas dificuldades enfrentadas por ela por conta da sua cor.

Além destes títulos e temas mencionados, muitos outros podem ser adicionados à lista. Como, por exemplo, os livros da autora nigeriana Buchi Emecheta que tem três livros traduzidos e publicados no Brasil: *As alegrias da maternidade* (2018), *No fundo do poço* (2019) e *A cidadã de segunda classe* (2018). Neles, a autora trabalha temas sobre a maternidade, elementos e símbolos da cultura nigeriana, imigração dos povos africanos para a Europa, serviços de assistência social, preconceito racial, estereótipos de famílias

etc. Vale ressaltar que os livros dela não foram localizados na biblioteca do Instituto, e nem nas sugestões de leituras complementares do livro didático, talvez, devido ao pouco tempo de lançamento dos livros no Brasil.

Os livros escolhidos têm um ponto em comum, conforme já enfatizado: abordam em seu enredo temas que são objetos dos debates promovidos pela disciplina de sociologia na educação básica. Esses livros, e muito outros não aqui citados, conectam o ensino com a leitura. A ficção se aproxima muito da nossa realidade social, e mesmo estando dentro das páginas, os acontecimentos narrados pelos autores não estão muito distantes daquilo que debatemos, ensinamos e vivemos.

4 Na prática: usando a literatura de cordel como instrumento de ensino e avaliação

No decorrer das atividades realizadas no IFPB, a equipe teve a oportunidade de trabalhar cada instrumento de ensino na prática de uma sala de aula. No meu caso, fiz o uso da literatura em uma turma de 3º ano de Controle Ambiental. Por razões já informadas, redirecionei o projeto — inicialmente pensado como clube de leitura, depois ciclo de debates — para atividades práticas com a literatura de cordel, um estilo de literatura popular, constituído e propagado no Nordeste brasileiro (GARCIA, 2015).

Esta atividade prática foi dividida em quatro etapas e aplicada em quatro aulas na turma. A primeira etapa foi realizada no dia 10 de outubro de 2019, com a apresentação do conceito de poder, tema geral a ser trabalhado e embasar os textos em cordel que os alunos viriam a construir posteriormente. A segunda etapa consistiu em uma oficina de construção de cordel, as técnicas de produção e de organização do texto. A terceira etapa foi a da produção desses cordéis pelos alunos, tendo como requisito a narração de uma situação de relação cotidiana de poder, pensando o contexto do próprio IFPB. A quarta e última etapa foi a das apresentações dos textos finalizados: a turma foi separada em grupos de quatro alunos, e neste último dia, cada grupo apresentou a sua produção cordelista.

A ideia geral dessa atividade, que compôs uma parte da nota bimestral dos alunos, foi trabalhar o conteúdo programático de forma a levá-los a aprender sobre as relações de poder de maneira crítica e reflexiva. Aliado vem o diferencial: que os alunos sejam estimulados a produzir algo que vai muito além de uma resposta pronta. O processo de

criação do cordel estimulou a criatividade de cada um. Em uma mesma atividade conseguimos trabalhar a temática de poder, o incentivo à criatividade e a cultura popular nordestina a qual o cordel tão bem representa.

Imagen 1: Cordel criado por aluno da turma de 3º ano de Controle Ambiental do IFPB

LAMENTOS DE UM ESTUDANTE

Venho aqui pra te falar
Da minha dor e sofrimento
Meu nome é “aluno do IF”
Hoje te mostro meu lamento
Quando entrei não me falaram
Que era pior que casamento

Entro de dia e saio de noite
Sem tempo pra respirar
Todo dia é um tormento
Tanta prova pra estudar
Tô pior do que um jumento
Nem tenho tempo pra pastar

Cobram demais do estudante
Mas não investem na educação
Gasto 7 reais no almoço
Pra ter que comer no chão
Quando a gente passa mal
Nem tem médico pra tirar pressão

Desse jeito não dá pra ficar
Estudando o dia todo
Com medo de reprovar
Tô quase levando a cama
Porque já tô morando lá

Mas agora tamo esperto
A gente não vai se calar não
Tamo indo pra rua lutar pela educação
Porque pra provar que aqui só tem cabra macho
A arma é o livro na mão

Imagen 2: Cordel criado pelos alunos da turma de 3º ano de Controle Ambiental do IFPB

O anjo disfarçado

A história é difícil não dá pra amador não
Quem já se viu professor que é doutor não tem educação
Trata os alunos como boneco que não vale um tostão
Mas se um miudinho pisa no seu calo ele vira o cão

Razão quase nunca tem, mas com um rei na barriga não abre mão
De pequena só tem tamanho, mas de brabeza
É pior do que bicho do meu sertão

A história não acabou não, ainda nem chegou a hora boa
Tem um que ela chama de medíocre e tem outros que até chora
Piedade né com ela não, se o aluno falar demais
O pai vai ter que vir pra reunião, querendo ou não
De tanto se desgostar tem aluno que as aulas dela só faz gazear
Mas isso né bom não, já que o bichinho vai ficar de recuperação
E correr o risco de passar mais um ano nesse rojão

Aqui os aluno tão ficando é doido
De a domingo a domingo é só fazendo esforço
Porque se fraquejar, um rebanho de coisa vai juntar
Aí os pobres não vai saber pra quem rezar
Mas a vida é assim não é tudo maravilha
Mas pelo menos o mundo podia ter mais alegria
Não tendo aula no dia que a gente não queria

Considerações finais

Refletir sobre o uso dos livros de ficção como instrumento de ensino, leva o professor a um esforço de buscar atrair a atenção dos discentes para a sua disciplina. Este artigo propõe um exercício de aproximação dos conteúdos disciplinares com a realidade dos alunos, realidade que, muitas vezes, é narrada nas páginas de obras de ficção. É um elemento a mais para o/a professor/a se posicionar em uma luta por uma maior democratização do ensino da sociologia. Reafirmar a importância da disciplina no entendimento e compreensão do que é viver em sociedade, dos problemas da sociedade, das formas de governo e de poder, e de quem somos, enquanto sujeitos dessa sociedade, em todos os seus eixos, são os esforços que motivam este trabalho.

Além disso, os últimos eventos que têm acontecido no nosso país em relação à literatura, como, por exemplo, o ato explícito de censura que houve na Bienal Internacional do Livro em 2019 no Rio de Janeiro, no qual a Secretaria de Educação do Estado chegou ao evento com ordens de recolher e proibir a exposição de livros ditos como “imorais”. Em sua maioria, os livros que se encaixavam nesta “categoria” eram aqueles que abordavam alguma temática LGBTQUIA+. Outro fato ocorreu em fevereiro de 2020, quando uma notícia circulou no país, referente ao Memorando 4/2020 da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, divulgando uma lista de obras proibidas de serem usadas pelos professores da educação básica, com ordem de recolhê-las das escolas estaduais. O “índice de livros proibidos” contém 43 títulos, entre eles grandes clássicos da literatura brasileira como *Macunaíma* de Mário de Andrade, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis e outros. A justificativa pauta-se na existência de “conteúdos inadequados para crianças e adolescentes” nos referidos livros.

Esses atos de pura censura que aconteceram nos últimos meses, demonstram claramente que a literatura tem o seu papel na construção do sujeito crítico, afinal ela está sendo alvo de ataques de uma onda conservadora que se alastrá pelo país. Sabemos bem que se avaliarmos a história do nosso país, tudo que tem sido censurado é porque representa algum tipo de ameaça aos detentores do poder. O que me leva a pensar que, ao aliar essa literatura com a sociologia, a construção da criticidade do adolescente que está inserido em um sistema educacional no qual as relações de poder dominam, aconteça de forma muito mais fomentada.

Isso tudo nos leva a questionar o próprio papel dessas duas esferas que têm sido ameaçadas historicamente quando nos encontramos em sistemas de governo conservadores como o atual. A sociologia e a literatura não são alvos só por um acaso, há um motivo para o conservadorismo atacá-las tão explicitamente como sempre fez. Pensar nesses motivos é refletir sobre o papel da sociologia e da literatura, é refletir sobre os modos que podemos adotar para driblar estes ataques. Particularmente, vejo que a melhor forma de continuarmos resistindo é cumprir os nossos objetivos de ajudar a construir a criticidade do aluno de hoje que já é o cidadão de amanhã.

Referências

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em 28/04/20.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 18. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2007.

GARCIA, Pedro Goés. **O cangaço no cordel e a construção de uma identidade regionalista pelo migrante nordestino (1950–1928).** 2015. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo-RJ, 2015.

ISLABÃO, Valéria Alessandra Coelho *et al.* **Leitura literária na escola:** uma reconquista. In: IV ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS E III COLÓQUIO DE PRÁTICAS LETRADAS, 2016, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFScar, 2016, p. 1-9. Disponível em: <http://www.pnaic.ufscar.br/files/events/annals/1befbde2be143d313164d1887942d997.pdf>. Acesso em: 28/04/20.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça e PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

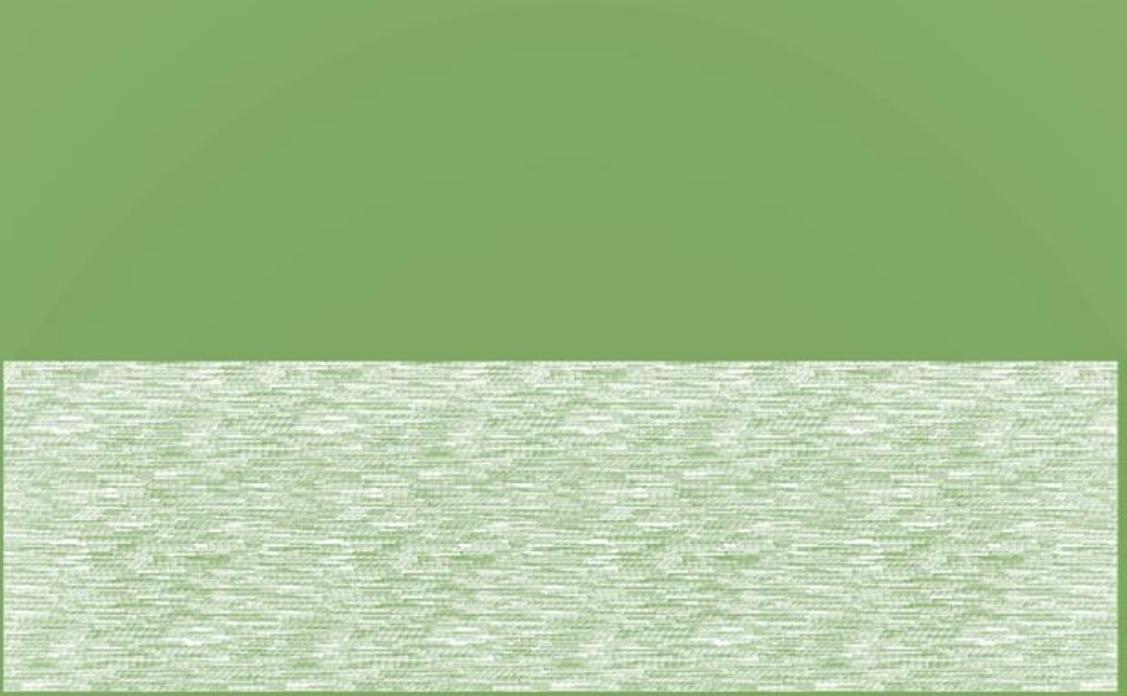
PEREIRA, Thiago Igrassia. Ensino de sociologia e educação popular: problematizando a escola pública. **Inter-Legere.** Natal - RN, n. 18, p. 133-149, jan./jun. de 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/10818>. Acesso em: 28/04/20.

SARAIVA, Juracy Asmann; KASPARI, Tatiane; WELTER, Marcia Rohr. Da leitura na escola para a leitura do mundo: roteiros de leitura como proposta pedagógica. **Caderno Seminal Digital**, n. 29, v. 29, p. 32-65, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/30970>. Acesso em: 28/04/20.

SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em movimento.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

Recebido em: 20/02/20.

Aceito em: 29/04/20.



OFÍCIO DO CIENTISTA SOCIAL

THE OFFICE OF SOCIAL SCIENTIST

DISPOSITIVOS CINEMATÓGRAFICOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM SOCIOLOGIA NO IFPB/JAGUARIBE: diálogos e práticas possíveis

CINEMATOGRAPHIC DEVICES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN SOCIOLOGY AT IFPB – JAGUARIBE: possible dialogues and practices

Paula Cristina Tenorio Cavalcante*

Resumo

Este relato tem por objetivo ampliar as discussões sobre como o cinema pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem de sociologia, a partir das concepções da Lei 13.006/2014 e das lacunas formadas na práxis do cumprimento da lei nas escolas da rede pública. E com isto, apresentar os resultados obtidos ao longo do estágio realizado nas aulas do Ensino Médio Técnico Integrado no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) Jaguaribe/PB, por meio do Programa de Incentivo à Docência (PIBID) Sociologia que ocorreu em 2019. Trata-se de narrar e refletir sobre os potenciais pedagógicos de dispositivos cinematográficos no ensino de sociologia.

Palavras-chave: Sociologia; Cinema; Educação; Direitos Humanos.

Abstract

The aim of this report is to extend discussion regarding the manner in which cinema can contribute to the teaching-learning process of Sociology in public schools, deriving from government decree 13.006/2014 and the problems encountered in complying with it. The results presented were obtained during an internship in 2019 at an Integrated Technical High School at the Federal Institute of Paraíba (IFPB)/Brazil, through participation in the Program for Teacher Initiation (PIBID). It deals with an attempt to narrate and reflect upon the pedagogic potential of cinematographic devices in the teaching of sociology.

Keywords: Sociology, Cinema, Education, Human Rights.

Introdução

O ambiente escolar é responsável não só pelo processo de ensino e aprendizagem, é também o palco importante de relações e contatos com as diferentes visões de mundo que crianças e jovens possuem. Creio que, nesse cenário, a arte tem um papel fundamental. Em 2008, o senador Cristovam Buarque propôs o Projeto de Lei 185, que posteriormente ficou conhecido como PL 7.507/2010 — base para a Lei 13.006/2014,

* Aluna do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais Licenciatura pela UFPB/Brasil; bolsista do Programa de Incentivo à Docência (PIBID) Sociologia. E-mail: paula.tcavalcante@gmail.com

sancionada pela ex-presidente Dilma Rousseff —, no qual destacava a importância de políticas públicas voltadas à pesquisa e à prática da arte cinematográfica, com destaque para sua inserção no ambiente escolar. Segundo Barra (2016, p. 7782), a justificativa para o PL 7.507/2010 apresentada pelo senador, na época de sua proposta, confere um lugar especial à indústria cinematográfica nacional.

A aprovação da Lei 13.006/2014 (BRASIL, 2014) possibilitou maior visibilidade e incentivo à produção cinematográfica nacional, no entanto, a garantia de espectadores nas salas de cinema para produções nacionais financiada pela União, não serviu eficientemente como alicerce para a proposição do trabalho com o cinema e educação nas escolas. O “cinema na escola” precisa ser concebida como uma atividade na qual os jovens possam experimentar, de forma regular, a vivência com o cinema na intensidade do assistir e do fazer.

Muitos são os questionamentos sobre de que maneira o ensino e a exibição de cinema nas escolas de ensino básico no país se desenrolam. Será que esta lei garante a exibição dos filmes de produção nacional nas escolas do país? Quais critérios são utilizados para essa seleção? A quem cabe defini-los? Quem propõe as atividades com o cinema na escola? Quais as orientações que o professor precisa ter para trabalhar com o cinema e ser capaz de operacionalizar as exibições? De que forma isto se processa?

Observo que a escola pública está submetida a um processo de esvaziamento de sentidos, sua eficiência é medida pela quantidade do que é oferecido, colocando sob suspeita a competência profissional de seus professores, os quais fazem parte de um sistema que os operacionaliza para planejar aula, usar certos tipos limitados de materiais e de avaliações de aprendizagem.

Migliorin e Fresquet apostam na necessidade e na importância da presença do cinema na escola, pautados em três aspectos:

1^a) a dimensão política e estética do cinema, ou seja, acreditar no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundo; 2^a) apostar no cinema na escola como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável, com toda a perturbação que isso possa significar; 3^a) considerar que as crianças e os jovens são a condição necessária para que exista a relação cinema/escola (MIGLIORIN; FRESQUET, 2015 apud BARRA, 2016, p. 7786)

A presença do cinema na escola não só promove o movimento das pessoas no espaço, como também interfere nos processos de construção pessoal e coletiva, objeto da sociologia.

Martins (2009, p. 47) acredita que a sociologia pode encontrar grande riqueza na informação visual, porém exige cuidado para não tomar a imagem, tal qual a palavra falada, como documento social em termos absolutos porque existe a dificuldade de sua insuficiência e suas limitações.

Sociólogos e antropólogos incorporaram as imagens no arcabouço de técnicas de investigação que pressupõem como recursos técnicos equivalentes à sociedade, o verbalizável, o memorável, o escrevível e o visível. Contudo, a sociedade também se move a partir do indizível e do invisível. A imagem fotográfica, e suas variantes, no filme e no vídeo, podem substituir o próprio indivíduo na reprodução das relações sociais; a imagem é objeto e também sujeito (RACHETTI, 2016, p. 60).

O desafio aqui fora encontrar o caminho entre a realidade palpável da experiência viva da dimensão pedagógica do pensar cinematograficamente e a práxis do ensino de sociologia, em um espaço onde a imagem é tida como o completo oposto. Pensar sociologicamente por meio do cinema, é um desafio do visível e do invisível, do palpável e do não-palpável.

Regulamentação da lei 13.006/2014 nas escolas

A Lei 13.006/2014 (BRASIL, 2014) representou um marco histórico para o diálogo direto e para contribuições efetivas na construção de possibilidades e propostas de acesso ao cinema brasileiro, um país de dimensões continentais. Observa-se que ela incide em três pontos: a obrigatoriedade de exibição de produção audiovisual nacional nas escolas de educação básica, estabelecendo quantidade mínima de tempo; a exibição como constituinte de componente curricular complementar; e sua integração à proposta pedagógica da escola. Segundo o senador Cristovam Buarque, os jovens que não têm acesso às obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico (BARRA, 2016, p. 7782).

Ter acesso às obras cinematográficas, a elas assistir, conhecê-las, viver o prazer da fruição e expor-se às emoções imprevisíveis que suscitam, possibilita ir além do desenvolvimento do senso crítico. Embora por mais legítimo que seja a afirmação pelo direito à fruição da arte nas escolas, segundo o senador, seu discurso tem rebatimento na revolução tecnológica da última década, que hoje proporciona acesso às redes e a plataformas de *streaming* que, de certa forma, garantem e “democratizam” o acesso às

produções cinematográficas. Porém, essa realidade refere-se a determinado público, visto que muitos dos jovens do ensino básico da rede pública, sequer têm acesso a outras propostas de ensino das artes dentro e fora das escolas, por conta das próprias políticas pedagógicas das instituições, e pela condição de classe que eles ocupam. É nítido que o senador se refere a uma classe de estudantes claramente privilegiados economicamente.

No entanto, nem o senador Cristovam e nem ninguém esclareceu quais os critérios para a garantia da atuação do cinema nas escolas, nem tão pouco, de que maneira o custeamento e financiamento de toda a infraestrutura necessária seria feito, deixando uma lacuna na execução da Lei 13.006/2014, o que me traz a esta reflexão: de que maneira é conduzida a garantia da Lei 13.006/2014 nas escolas da rede pública? Há infraestrutura adequada para tal? A resposta, infelizmente, sem grandes surpresas: nenhuma.

Inventando com a diferença

A escola deve ser um espaço de ampliação da produção e do repertório cultural discente e docente, lugar de democratização do conhecimento artístico, ambiente de produção, circulação e fruição da cultura brasileira.

Por meio de inúmeras reflexões, ao longo das reuniões com a equipe do Programa de Incentivo à Docência (PIBID), composta pelos alunos bolsistas, além de seus coordenadores, a professora Rita de Cássia Melo Santos (UFPB) e o professor Adolfo Wagner (IFPB), fui construindo a ideia de relacionar a utilização dos dispositivos cinematográficos — temática dos “Cadernos do inventar”¹ — com as aulas de sociologia que estava acompanhando no Instituto. A primeira vista, o ensejo seria a aplicação de sete dispositivos cinematográficos escolhidos por mim, que seriam desenvolvidos com o(a)s aluno(a)s em horários alternados, durante os intervalos de aula, e aberta a todo(a)s que se interessassem pelos temas previamente delimitados: gênero, raça, povos indígenas, violência na escola. No entanto, devido a alguns problemas, como a falta de infraestrutura adequada, ausência/desinteresse dos próprios alunos e o cronograma pedagógico do Instituto, as oficinas não se realizaram.

¹ Material didático desenvolvido pelo Projeto Inventar com a Diferença – cinema, educação e direitos humanos, ligado à Universidade Federal Fluminense com a finalidade de desenvolver ações e projetos que visem à democratização do cinema, educação e direitos humanos. Ver: <http://www.inventarcomadiferenca.com.br/>

A partir das premissas de que a atividade cinematográfica não precisa ser restrita a uma atividade cineclubista, e que os dispositivos cinematográficos, tal como são propostos no “Cadernos do inventar com a diferença”, podem ser utilizados como ferramenta pedagógica a partir da criação cinematográfica no espaço escolar.

Dispositivos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias. Há dois modelos de dispositivos: aquele com equipamento de filmagem e gravação de som e aquele sem equipamento (MIGLIRORIN *et al.*, 2016, p. 10).

A proposta pedagógica que construí, pensando no cenário escolar do IFPB/PB, baseia-se no “Cadernos do inventar” (MIGLIRORIN *et al.*, 2016), mostrando sete passos que guiam metodologicamente a utilização prática e a observação dos usos dos dispositivos. São os seguintes: cenas de emancipação, descoberta de um território, engajamento no conhecimento, inquietação e revolta, fagulha de identidade, descoberta de uma potência criativa, abertura à diferença em um processo subjetivo.

Estas propostas pedagógicas dão um caráter social às práticas, pois cada uma delas traz, metodologicamente, ferramentas para que os alunos e alunas possam agir de maneira participativa em seu território. Conceber o(a) aluno(a) como sujeito, possibilita-lhe uma presença ativa no processo de produção e conhecimento: pesquisar, perguntar, conversar para explorar novas perspectivas. Incentivado e envolvido, ele(a) se sentirá responsável e comprometido com o que está aprendendo e produzindo. A partir do momento que o(a) aluno(a) se sente parte do todo, ele(a) torna-se um sujeito preparado para reagir às demarcações sociais rígidas, que comandam as formas de vida, admitidas e silenciadas dentro de uma comunidade.

Possibilitam experimentar o processo de produção, de forma que “qualquer” pessoa vindo de “qualquer” lugar, possa contribuir, caracterizando-o como espaço de troca de saberes. É necessário, então, deslocar-se dos papéis tradicionais para facilitar a troca. A proposta contribui, acima de tudo, para que os alunos e alunas tenham suas próprias convicções e percepções desestabilizadas a partir do contato com as diferenças, e possam experimentar as possibilidades de reflexão que o trabalho com a arte proporciona.

O olhar cinematográfico e a sociologia

No aspecto da utilização da linguagem cinematográfica no ensino de sociologia para alunos do ensino médio, segundo Martins,

o filme pode reconstruir a realidade num dado contexto histórico e que a destarte, seja um modo de compreender comportamentos, visões de mundo e ideologias em uma sociedade. Fruto de um imaginário, o filme não é um reflexo do real, é uma produção que age sobre imaginários e que suscita questões cotidianas a serem discutidas. Assim, o contexto social em que as imagens foram criadas e o contexto em que elas forem vistas que denotam significado a elas (MARTINS 2007 apud RACHETTI, 2016, p. 61).

A indicação de filmes para exibição em sala de aula é prática existente há alguns anos nos livros didáticos de sociologia propostos pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD),² incluem imagens e temas interdisciplinares e transversais para serem trabalhados com recursos imagéticos.

No Instituto Federal da Paraíba (IFPB), não é diferente, o livro didático adotado para o ensino de sociologia, possui, nos seus 15 capítulos, sugestões de filmes de acordo com cada tema trabalhado nos capítulos, organizadas pelo título da obra e demais elementos referenciais (país, direção, duração e sinopse do filme).³ O material apresentado no corpo do livro passa a orientação fílmica exclusivamente como uso direitivo, ou seja, utiliza-se a indicação de filmes e exibição de produções cinematográficas em sala de aula, apenas como complemento do tema trabalhado, mostrando dentro do possível – de acordo com a seleção que o/a educador/a possa vir a fazer –, as diferentes possibilidades e construção de contextos existentes na realidade social, ou como recurso visual de construção de imagens dentro de um cenário sócio-histórico.

No entanto, a utilização dos dispositivos cinematográficos serviu como guia para a construção e planejamento das atividades desenvolvidas cuja experiência estou relatando. Parti do princípio da utilização da experiência fílmica, não somente como exibição/audiência, mas principalmente como prática, o que passo a relatar.

² Programa do Governo Federal que envolve ações de escolha e distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa, para alunos e professores das escolas públicas de educação básica do país. Ver: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>.

³ O livro referência para o ensino de sociologia no IFPB: *Sociologia em movimento* de Afrânio Silva e colaboradores (SILVA *et al.*, 2016).

A professora de sociologia Suely Paula do IFPB, coordenadora de um projeto de extensão desenvolvido na Escola Estadual Pedro Augusto Porto Caminha (EEPAC), convidou-me para ministrar uma aula à turma de 2º ano do ensino médio dessa escola. Atividade aconteceu no dia 27 de agosto de 2019. Preparei a aula para a aplicação de um dispositivo cinematográfico, com a exibição do documentário chamado “Território do Brincar” (TERRITÓRIO, 2015). Iniciei me apresentando: quem eu era, o que fazia e porque estava ali.

Sugeri aos alunos que também se apresentassem. Assim foi. À guisa de contextualização: o colégio EEPAC é uma escola de ensino público fundamental e médio que, assim como muitas escolas Brasil a fora, sofre com questões de infraestrutura, descaso de funcionários, abandono dos estudantes, vandalismo e casos afins. Neste mesmo dia da oficina, acontecia uma reforma nas instalações físicas do prédio, que, conforme me disseram os alunos, durava meses. Ao chegar à escola, fui à sala dos professores para pegar o único e essencial material que precisaria: uma TV. Na ocasião, ela estava guardada em alguma parte no meio da reforma, foi, então, devidamente limpa e instalada na sala para que a aula pudesse se desenvolver.

Seguindo com a atividade, iniciei com a pergunta que norteia este projeto: “Você já se pensou produzindo cinema?”

Dentre os olhares curiosos, provocados pela pergunta e por aquela que lhes falava, foram surgindo respostas como “nunca pensei”, “sim, já fiz teatro”, “já participei de um coletivo que produziu vídeos”. No conjunto, a conversação foi se deslanchando e a sala de aula se preencheu com um novo ar: o da curiosidade. De se ver pensando e sendo desafiado por um novo olhar: o da câmera de celular, na frente e atrás dela.

Propus aos estudantes que, inspirados pelo dispositivo intitulado “Foto Falada”,⁴ fossem divididos em grupos, e produzissem um vídeo de aproximadamente três minutos com o tema “Cotas Raciais”, tema o qual já havia sido discutido com a turma nas atividades do projeto de extensão coordenado pela professora Suely Paula. Três vídeos foram produzidos, sendo que não lhes dei nenhuma orientação padronizada de como

⁴ Dispositivo criado pelo projeto “Rolezinho na UFPB” que é realizado no Porto do Capim/PB e na Universidade Federal da Paraíba, por meio do projeto Sementes Cinematográficas, inspirado no dispositivo “Foto Moldura” presente no “Cadernos do inventar” (MIGLIRORIN *et al.*, 2016).

deveria ser a produção, apenas os orientei a construir um roteiro e, no momento da filmagem, que se atentassem aos recursos de enquadramento, ângulo e luminosidade, considerando que se tratava de uma produção fílmica de baixo custo, ou seja, valendo-se da câmera do *smartphone* como única ferramenta. Os dividi em grupos, e pedi que escrevessem um roteiro a ser usado como base para o que quer que fosse que eles falariam nos vídeos. Cada um foi bem diferente do outro: tivemos diálogos a favor ou contra as cotas raciais, um vídeo mostrando a parte externa da sala de aula onde eles circulam e encenam um caso de racismo na escola, e um terceiro apontando argumentos favoráveis e contrários às cotas raciais ao ingresso na universidade pública.

Diferente da realidade geral das escolas públicas, no IFPB, a condição sobre os equipamentos se torna mais viável, pois nas salas de aula há computador, projetor e tela para exibição de conteúdo, instrumentos que fazem parte do cotidiano de alunos e professores, que deles se utilizam com frequência em sala de aula. Por exemplo, na turma de 1º ano do curso de Edificações, na disciplina de sociologia, ministrada pelo professor Adolfo Wagner, os alunos tinham como tarefa a apresentação de trabalhos sobre determinados conceitos da sociologia clássica, especificamente, os conceitos de Émile Durkheim. Um dos grupos utilizou a produção de vídeo como ferramenta de trabalho, o que envolveu a produção de tema, roteirização, escolha de cenário, encenação e atores. Foi construído todo um ambiente para a produção, e todo o processo foi feito utilizando-se somente as câmeras dos *smartphones*, desde a captação até a edição, por meio de aplicativos de edição próprio para esse tipo de aparelho.

A experiência nos fez ver que o uso dos dispositivos cinematográficos, como proposta metodológica no ensino em sociologia, torna-se uma ferramenta concreta e viável diante das limitações da realidade escolar que nos cerca: produção de cinema nas escolas a baixo custo, onde o *smartphone* deixa de ser um “vilão” e passa a ser uma ferramenta importante.

O elemento da criação fílmica é posicionado como um recurso que possibilita o acesso à memória, aos códigos de determinada cultura, aos processos de constituição identitária e aos diversos modos de existir e de se relacionar com a diferença em uma experiência estética de construção de um mundo em comum (BARQUETE, 2017. p. 99).

Dessa forma, a aplicação das aulas-oficinas de cinema no IFPB é pautada na dimensão do registro fotográfico como uma construção do olhar, que leva à reflexão sobre

as distintas dimensões e camadas da sociedade: território, identidade, etnia, gênero e classes. Para cada um dos dispositivos corresponde o estímulo ao debate e direção do olhar sociológico, ou como diria Martins (2002), a “imaginação fotográfica” — em referência a W. Mills (1980) —, como estímulo à reflexão sobre as desencontradas temporalidades que nos cercam. Sendo assim, os dispositivos cinematográficos podem funcionar como caminho para a prática da reflexividade ou da imaginação sociológica.

Usando os dispositivos em sala de aula

Todas as imagens captadas foram produzidas pelos *smartphones* dos alunos. O uso do aparelho celular, hoje, é visto como forma de readaptar e reinventar a relação dos adolescentes com o uso das tecnologias, é também a porta de acesso às redes sociais *online* no geral. A participação nas plataformas virtuais, como espectadores e/ou produtores, tais como Youtube, Instagram, Facebook, Twitter etc. é uma experiência bem difundida entre eles, assim, diante de uma proposta de aprendizado dentro de sala de aula que se utiliza de uma linguagem que eles dominam, torna a atividade didático-pedagógica mais significativa. Não se trata, entretanto, de ensinar-lhes uma nova técnica ou um novo conceito de produção, mas de empoderá-los enquanto sujeitos sociais e jovens estudantes sobre o potencial imagético dos vídeos, sobre a potência de atingir diferentes nichos da sociedade por meio de vídeos criados em sala de aula, utilizando apenas um aparelho que já faz parte do cotidiano deles.

Visto que a primeira proposta de desenvolvimento das oficinas no IFPB não pôde acontecer, a partir de setembro de 2019, passei a planejar as aulas de outra forma: com uma turma apenas, seguindo o planejamento feito pelo professor da disciplina, considerando as temáticas e conceitos que ele deveria trabalhar nas aulas.

Assim, no dia 25 de setembro, acompanhando a turma de 3º ano do curso de Instrumentos Musicais, iniciei a primeira observação de aula como bolsista PIBID. Nesse dia, o professor começou a fazer uma introdução sobre a Política, apresentando os temas que seriam discutidos ao longo do bimestre. Ele planejou as aulas para apresentação das concepções de Estado e poder, tendo como eixo principal as relações de poder e cotidiano. Na primeira aula, foram tratados temas como: formação de estruturas de Estado, política, formas de poder, território, soberania, Governo e sua finalidade. Ao final da aula,

apresentei-me à turma e contei sobre a minha proposta de atividade, que seria considerada como nota de uma das avaliações de aprendizagem. Eles deveriam produzir um filme-carta⁵, no qual relatariam a um remetente (imaginário ou real) as impressões que cada grupo possuía sobre as relações de poder dentro do IFPB.

O objetivo principal dessa atividade foi estimular discussões sobre as relações de poder, a partir de conceitos trabalhados em sala de aula, tais como o “micropoder” de Foucault (1979), a relação entre poder e patriarcado de Saffioti (1987), procurando destacar e exemplificar maneiras de como esses conceitos se manifestam nas relações interpessoais e sociais na sociedade e, principalmente, no IFPB.

Na construção do plano de atividades da aula com os dispositivos cinematográficos, eles seguiram os passos para aplicação do dispositivo: escolher um destinatário (uma pessoa, instituição, local, objeto etc.), assistir ao material (dispositivos) produzidos por outros grupos e/ou encontros, formar os grupos, selecionar, organizar e criar os materiais, capturar as imagens, finalizar e editar, e apresentação do filme-carta.

Todos os passos aconteceram dentro do tempo que tínhamos, foram quatro encontros distribuídos para a generalização dos conceitos de relações de poder, micropoder e patriarcalismo; exibição do vídeo “O que é um filme-carta”; escolha dos temas e debate sobre a escolha do destinatário; finalização da carta; apresentação dos passos para aplicação do dispositivo.

O meu planejamento de aula foi desenvolvido baseado nos pressupostos da Escola Nova, pautando-se em metodologia de aplicação ativa, seguindo os passos: atividade, problema, dados, hipóteses, aplicação. Distribui o tempo de 50 minutos da aula para exibição de uma série de filmes-carta e suas múltiplas possibilidades narrativas, procurando inspirar a turma, de modo que o(a)s aluno(a)s sentissem, de fato, a liberdade para expressar suas impressões e opiniões. Por questões de saúde, o professor Adolfo Wagner precisou ser substituído pela professora Suely Paula, por quem fomos acompanhados (a turma e eu) até o final do cronograma.

⁵ Filme-carta é um dispositivo cinematográfico presente no “Cadernos do inventar” (MIGLIRORIN *et al.*, 2016) — trata-se de “uma carta imagética” que tem remetente, destinatário e um tema enredo.

Ao final, foram formados cinco grupos. Cada um “escreveu” uma carta para um destinatário, filmou, editou e, por último, no dia 03 de novembro de 2019, realizou-se a exibição das produções.

O grupo 1 tematizou a relação “professor-aluno”, tendo como destinatário o IFPB. Destacou certo autoritarismo observado frequentemente na atitude dos professores em relação aos alunos, em segundo plano, eles sentiram a falta de maior interação entre o corpo discente e o IFPB, especialmente, a falta de diálogo com os professores.

O grupo 2 falou sobre a “escola-ideologia”, tendo como destinatário também o IFPB, questionando o lugar da ideologia que os professores levam para os alunos em sala de aula. Finalizaram a carta-filme com a questão: “Ideologia é cárcere?”

No grupo 3, os alunos escolheram como destinatário o NACE (Núcleo de Artes, Cultura e Eventos do IFPB), abordando o descaso que, segundo eles, o IFPB tem pelos músicos que tocam na sua orquestra, e o sucateamento dos instrumentos musicais, sem manutenção, quebrados e em número insuficiente.

O grupo 4, que se intitulou “Grupo Adolfo Wagner”, abordou a democratização da relação professor-aluno, expondo entrevistas aqueles professores que os alunos consideram essenciais no IFPB para sua formação, por serem abertos ao diálogo, priorizando relações não hierárquicas com os alunos.

O grupo 5 (na verdade, composto apenas por uma aluna) escolheu para destinatário o diretor do IFPB. No seu filme-carta, declama um poema de sua autoria, no qual narra seus anseios para o futuro, para a escola e o país, e pede que os “superiores” tenham mais empatia com as demandas dos adolescentes.

Após as exibições, dialogamos sobre as expectativas e impressões que o(a)s aluno(a)s tiveram da atividade. Como resposta, obtivemos alguns depoimentos como este: — Foi muito bom aprender sobre política e como as relações de poder estão nas nossas vida por intermédio do cinema, e poder fazer isso a gente mesmo.⁶

Houve muitos resultados positivos com a utilização desse dispositivo, que atingiram cada um (incluindo a professora) de uma maneira diferenciada, de acordo com a realidade e lugar de fala. A professora Suely se sentiu motivada com os resultados,

⁶ Masculino, 16 anos de idade.

principalmente com o envolvimento positivo dos alunos na dedicação em pesquisar, refletir e produzir um filme-carta, o que a fez pensar na possibilidade de aplicar esse mesmo dispositivo em outras atividades para a turma. Por exemplo, na aula seguinte, o tema foi “direitos humanos e instituições”, e a metodologia prevista era o uso de um “quebra-cabeça” interativo, no qual deveriam escolher uma instituição qualquer e fazer um relatório sobre ela. Sentindo a motivação e o envolvimento dos alunos, provavelmente resquício da experiência vivida na aula passada, ela incluiu a possibilidade, para aqueles que quisessem, de fazer a atividade no formato de vídeo.

Finalizando...

Pensando no desafio da criação de desencontradas possibilidades e temporalidades que o ensino de sociologia por meio do cinema provoca, desperta-me para um novo tempo, o tempo da inclusão de ferramentas que já nos são comuns como o *smartphone*; do reinventar, mesmo em sala de aula com suas dificuldades e desafios, o uso de tecnologias que já fazem parte do nosso dia a dia como aliadas ao processo de ensino-aprendizagem.

E nesse projeto, vivendo a realidade do ensino básico nas escolas públicas, onde sequer se conhece a lei 13.006/2014, o celular, que na última década passou a ser o maior alvo das críticas dos professores, por disputarem a atenção e interesses dos alunos em sala de aula, torna-se uma ferramenta importante, um aliado da educação.

A mudança de postura que o projeto me possibilitou transforma as pequenas reações em grandes ações, a exemplo de alguns alunos mais velhos, aqueles mais distanciados das atividades didático-pedagógicas, pouco motivados, que viram no “uso do celular” uma oportunidade para buscar a integração com a turma e ter maior diálogo com o professor.

A principal proposta do projeto foi fomentar o uso dos recursos cinematográficos em sala de aula, como contribuição a formar sujeitos empoderados em suas realidades, espacialidades e territórios, retratando suas próprias narrativas de forma cinematográfica, e com isso fortalecer a articulação entre o uso de recursos imagéticos e os não imagéticos no ensino de sociologia. A experiência aqui narrada é apenas uma pequena ilustração de como estes recursos podem ser utilizados em sala de aula. Há muito mais a se explorar,

penso, por exemplo, em como as imagens podem nos levar ao encontro das realidades sócio-históricas e transformá-las em conteúdo vivo/significativo para o ensino da sociologia: fotografias de família, que têm potencial de construção de memórias no sujeito social, as produções imagéticas cotidianas captadas pelo celular etc. Dessa forma, a realidade de cada bairro, cada cidade, família etc. pode fazer parte do currículo escolar e da prática de ensino da sociologia.

O mérito principal pela utilização dos dispositivos cinematográficas no IFPB, relatados nesta experiência, deve-se aos próprios alunos que, a partir de suas realidades, aceitaram o desafio de adaptar as novas tecnologias para uso didático-pedagógico em sala de aula. Aliaram a linguagem da tecnologia já vivida no cotidiano à possibilidade de aprender sociologia produzindo cinema – não somente como espectadores –, mostrando que a utilização de dispositivos cinematográficos como recurso didático é viável no contexto do ensino público e técnico integrado na cidade de João Pessoa/PB.

Referências

- BARQUETE, F. L. **O discurso da criação filmica como mediação da aprendizagem do saber escolar.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- BARRA, Regina Ferreira. **Lei 13.006/14:** antecedentes históricos e políticos, possibilidades de aplicação e transcrições do cinema na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, 18, 2016, Cuiabá. **Anais** [...] Cuiabá: UFMT, 2016, p. 7779-7814. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10279_37599.pdf. Acesso em: 01/05/20.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.006, de 23 de julho de 2014.** Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 01/05/20.
- MIGLIORIN, Cesar *et al.* **Cadernos do inventar:** cinema, educação e direitos humanos. Niterói/RJ: EDG, 2016
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979
- MARTINS, J. de Souza. A imagem incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 223-260, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000200015. Acesso em: 01/05/20.
- MARTINS, J. de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem.** São Paulo: Contexto, 2009.

MILLS, Wright C. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

RACHETTI, Luiz G. F. **Sociologia e cinema: o uso do audiovisual na aprendizagem de sociologia no ensino médio.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

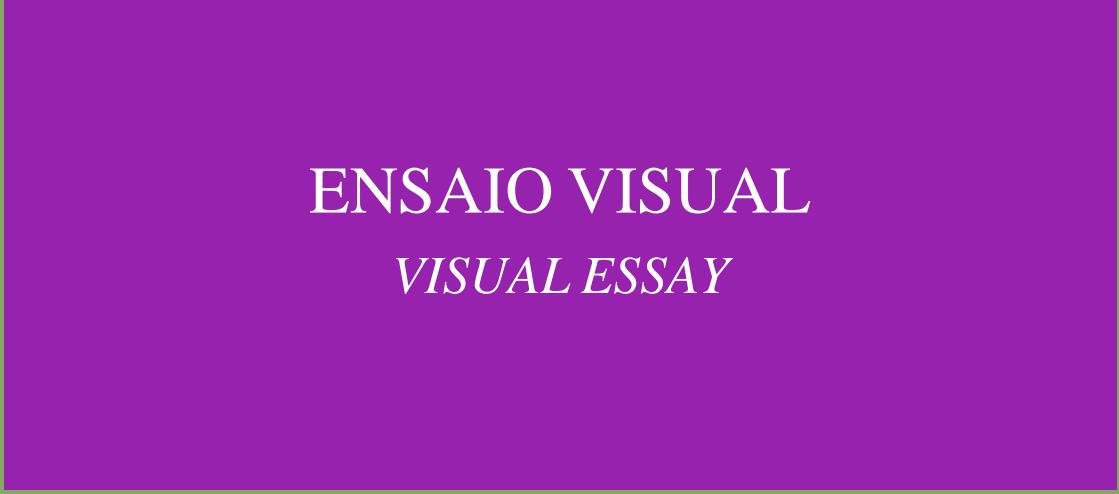
SAFFIOTTI, Heleiete. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em movimento.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

TERRITÓRIO do Brincar. Produção de Maria Farinha Filmes e Ludus Vídeos. São Paulo: Instituto Alana, 2015. DVD (90 min), son., color.

Recebido em: 20/02/20.

Aceito em: 02/05/20.



ENSAIO VISUAL
VISUAL ESSAY



ESCOLA CERCADA

SURROUNDED SCHOOL

Raiana Martins*

Resumo

Os registros fotográficos aqui apresentados foram feitos no Instituto Federal da Paraíba, campus Jaguaribe, como uma das atividades realizadas pelo PIBID Sociologia 2018/2019 e teve como principal objetivo refletir como se dão as relações no ambiente escolar. Mas para além disso, os registros nos revelaram um conjunto de limitações para que essas relações aconteçam. Os portões, grades e cercas levam os estudantes a vivenciar os seus momentos de lazer, descanso e estudo extra classe quase sempre nos corredores e pátios. Faltam um restaurante universitário, espaços de estudo onde possam conversar entre si e lugares onde possam se recuperar da agenda de um dia todo de atividades. Diante da falta, improvisam camas, mesas e tabuleiros, enquanto sonham e lutam pela escola que gostariam. As imagens foram inseridas também no curta produzido por mim e Paula Cavalcante e denominado “Por dentro do IF”, disponível no ciberespaço.

Palavras-chave: IFPB; Educação Básica; Cotidiano Escolar.

Abstract

The photographic records presented here were made at the Federal Institute of Paraíba, campus Jaguaribe, as one of the activities carried out by PIBID Sociologia 2018/2019 and had as its main objective to reflect how the relations take place in the school environment. Beyond that, the records revealed a set of limitations for these relationships to happen. The gates, bars and fences lead students to experience their moments of leisure, rest and extra-class study, almost always in the corridors and courtyards. There is no university restaurant, study spaces where they can talk to each other and places where they can recover from the whole day's activities. In order to overcome these problems, they improvise beds, tables and boards, while they dream and fight for the school they dream. The images were also included in the short film produced by me and Paula Cavalcante and called “Inside the IF”, available in cyberspace.

Keywords: IFPB; Basic Education; School Life.

* Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPB. E-mail: raianamartins93@gmail.com.

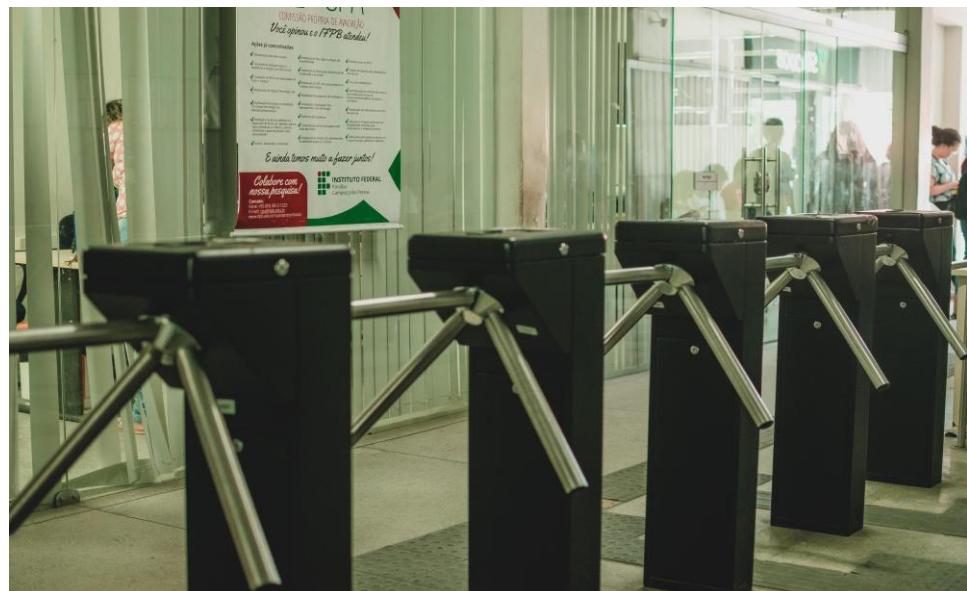
Introdução

As vivências retratadas no presente ensaio foram todas registradas no Instituto Federal da Paraíba – campus João Pessoa, sendo este o campus mais antigo do IFPB na Paraíba, e que atualmente, conta com uma grade de 17 cursos superiores, 9 cursos técnicos, 9 cursos técnicos integrados ao ensino médio, 2 cursos de formação inicial e continuada, duas especializações, dois mestrados profissionais e um mestrado acadêmico. O campus do IF tem uma estrutura bastante completa, contando com biblioteca, auditório, ginásios, campo de futebol, gabinete médico-odontológico e sala de musculação. Bom, esse é, basicamente, um ideal de estrutura escolar bem raro de existir no contexto das escolas públicas brasileiras. As alunas e alunos do IFPB têm uma variedade bastante grande, tanto em relação à idade quanto à realidade social de pertencimento, mas no geral, a maioria compõe-se por adolescentes e jovens adultos.

Durante o tempo que acompanhei as atividades no IFPB, pude perceber que para além da educação formal, existe uma preocupação por oferecer uma educação humanística, efetivada por diferentes meios, desde atividades de pesquisa até a busca de uma consciência coletiva e sustentável. Existe também uma participação ativa dos alunos diante dos assuntos político-sociais, e uma das ferramentas mais usadas por eles para se expressarem são os inúmeros quadros de avisos espalhados por toda a escola. Outro ponto a ser observado são os mecanismos de segurança disponíveis e espalhados na escola, dentre eles estão as catracas na entrada do prédio, antecedida por uma recepção, onde quem não é aluno, para adentrar a escola, deve se identificar e se registrar; existem também câmeras nos corredores, assim como detetores de impressão digital nas salas de aula. Estes mecanismos de segurança, apesar de apresentarem um lado positivo, acredito que, de certa forma, eles podem contribuir para que as pessoas que vivem no entorno da escola se sintam inibidas a entrarem no ambiente escolar e desfrutarem dos equipamentos públicos, como a biblioteca.

Apesar da estrutura praticamente impecável, o prédio do IFPB, que foi construído nos anos 1960, passa constantemente por reformas em busca de melhorias para a comunidade escolar. É nesse cenário que se dão as relações sociais entre alunos, funcionários terceirizados, professores e a comunidade que ali frequenta, cujos fragmentos capturados pela lente da minha câmera, aparecem neste ensaio visual.

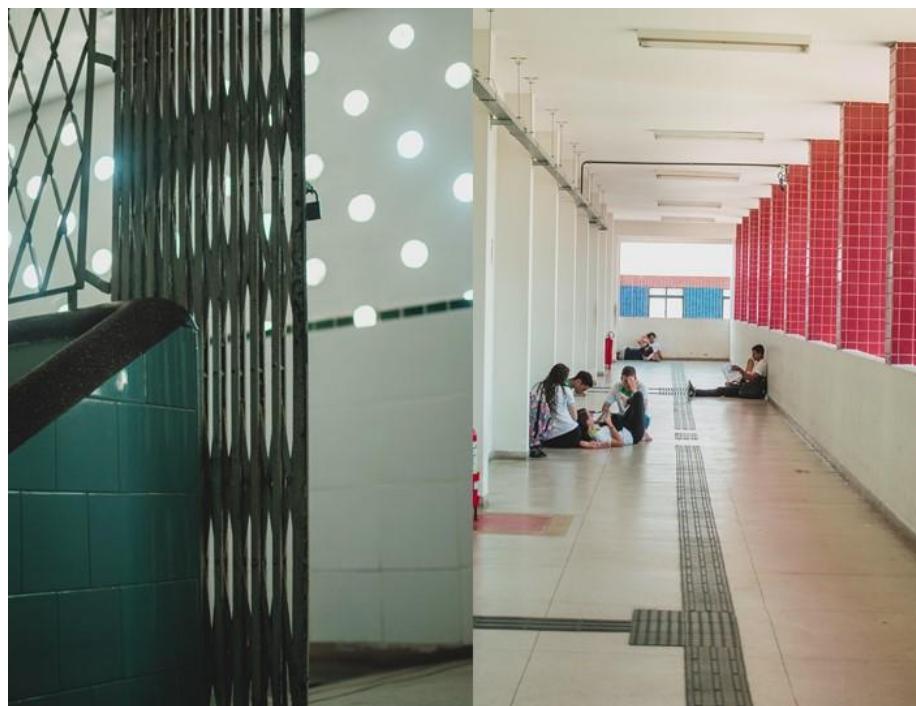
Nos retratos, tentei me debruçar sobre os contrastes existentes nas relações entre os alunos e a estrutura física do IFPB. Priorizei os momentos fora das salas de aula, nos espaços de circulação: corredores, pátios, átrios etc. Neles podemos observar bem estes contrastes, daí emergiu o título desse trabalho.



Raiana Martins | 2019



Raiana Martins | 2019



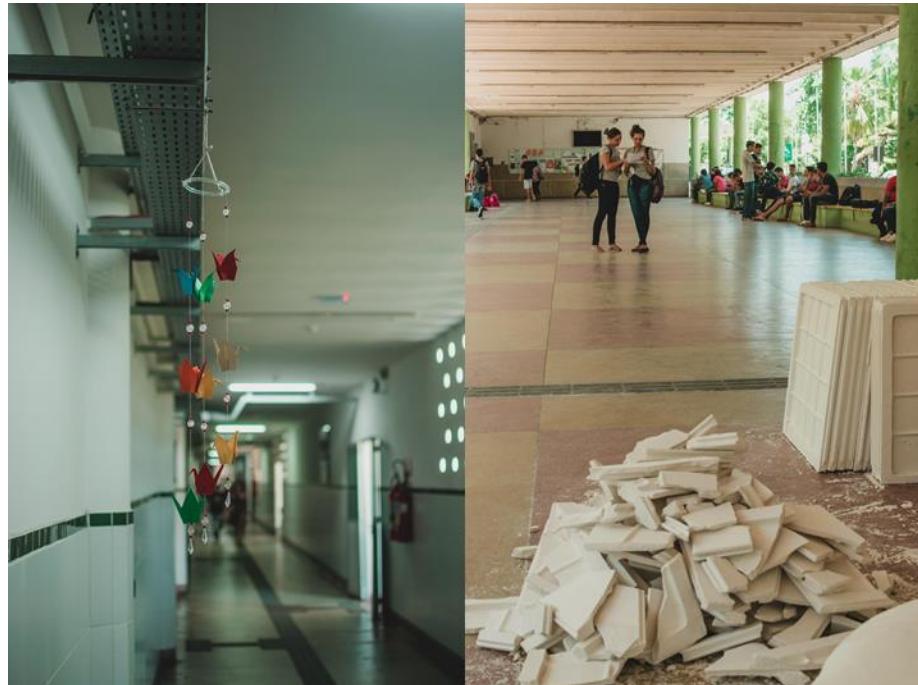
Raiana Martins | 2019



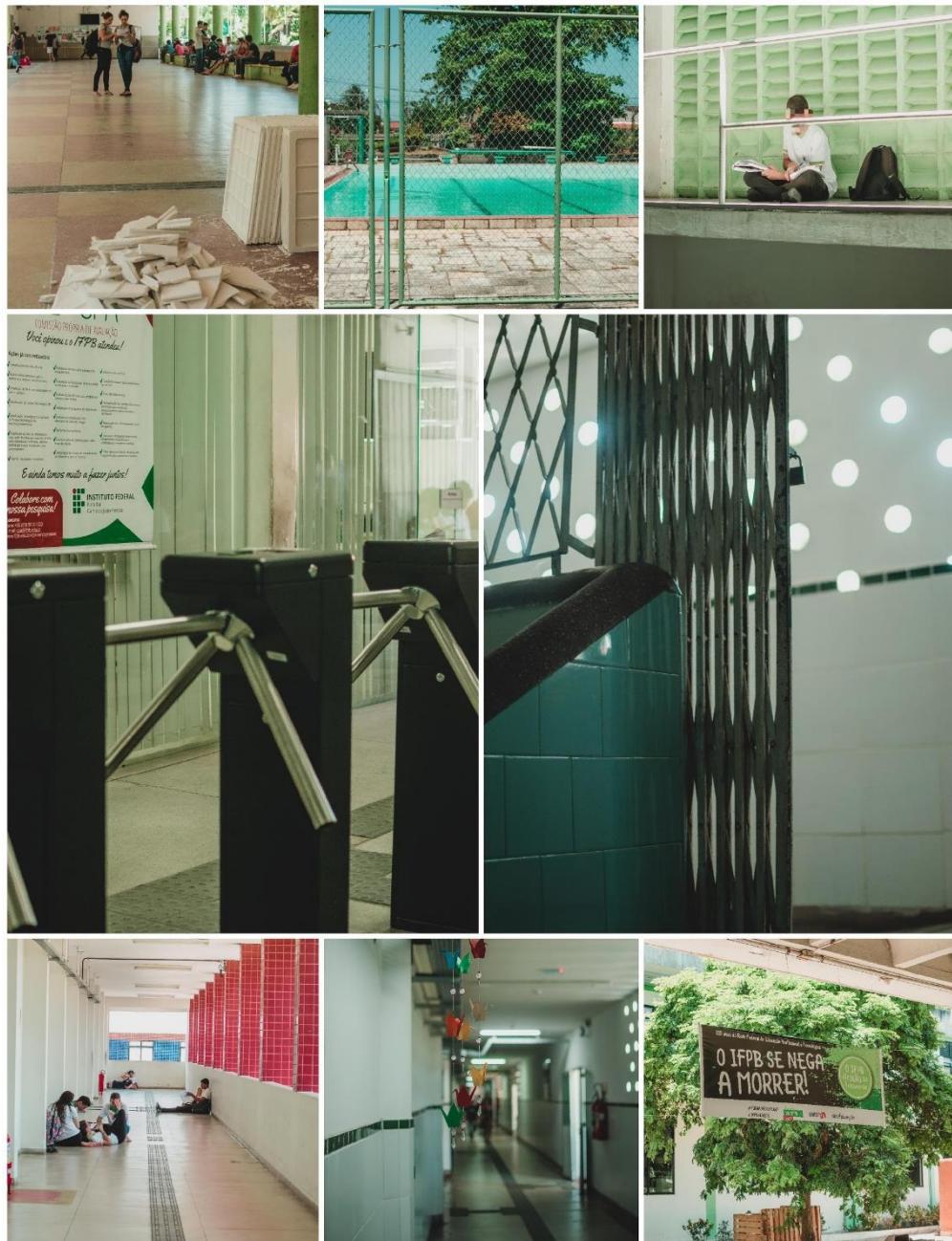
Raiana Martins | 2019



Raiana Martins | 2019



Raiana Martins | 2019



Recebido em: 21/02/20.

Aceito em: 07/05/20.



SEÇÃO ESPECIAL
Homenagem a Fernando Giobellina
Brumana

*SPECIAL SECTION: Tribute to Fernando
Giobellina Brumana*



AS MUITAS VIDAS DE FERNANDO

THE MANY LIVES OF FERNANDO

Fernanda Arêas Peixoto*

Argentino de nascimento, sueco em função do exílio, espanhol naturalizado e presença constante no Brasil a partir dos anos setenta, as vidas de Fernando Giobellina Brumana (1944-2019) são muitas. Seguindo o traçado da geografia, é possível dizer que com o país de nascimento, onde se formou em filosofia e atuou politicamente em diversas organizações de esquerda, possuía relações ambivalentes: muitas histórias e familiares queridos, também memórias amargas. Com a Suécia e o Brasil, por sua vez, mantinha dívidas de gratidão, distintas é verdade, mas ambas verdadeiras. Instalando-se na Espanha, em meados dos anos 1980, reconstruiu a vida pessoal e profissional: teve dois filhos e ingressou na universidade, em Cádiz, como professor de antropologia.

Experiências importantes de viagem marcaram a vida adulta de Fernando. Nos anos sessenta, segue de mochila nas costas para a Europa com a primeira companheira, quando conhece Paris, cidade que frequentava pelas leituras literárias, sobretudo de Jean-Paul Sartre, que a partir de então se converte em lugar central de sua cartografia afetiva (na capital francesa passou as férias de Natal nos últimos dez anos, com a mulher, a antropóloga Hortensia Caro Sánchez e o filho mais novo, Pablo). Em 1976, fugindo da perseguição política e da ditadura na Argentina, viaja para o Brasil, onde permanece um ano, antes de seguir para Oslo, ao lado de outros intelectuais sul-americanos exilados.

O Brasil foi uma descoberta, uma paixão imediata, me disse ele em nossa última conversa longa, numa tarde de 28 de dezembro de 2018: “[no Brasil] era possível sentir

* Professora titular do departamento de antropologia da USP, pesquisadora do CNPq, coordenadora do Asa, artes, saberes, antropologia (<http://www.coletivoasa.dreamhosters.com>), autora de *Diálogos brasileiros: uma análise da obra de Roger Bastide* (2000) e *A viagem como vocação: itinerários, parcerias e formas de conhecimento* (2015). E-mail: fareaspeixoto@gmail.com.

uma solidariedade, um afeto, um carinho, uma coisa enorme. Eu não tenho como agradecer". Apesar das dificuldades — insegurança política em função da ditadura militar brasileira, falta de dinheiro, moradias precárias — contou ter sido esse ano passado no Brasil com Pichi (a historiadora Elda González Martínez) um período extraordinário; sentiu-se afetivamente acolhido e pôde experimentar atividades variadas, também para sobreviver: escreveu artigos para jornais e revistas, fez traduções, produziu volumes para uma coleção de pintura editada pela Abril cultural, chegando mesmo a escrever um volume sobre Goya. A esta experiência brasileira se seguirão outras, que ecoarão ao longo de sua vida pessoal e profissional. Não esqueçamos que é no Brasil que Fernando inicia-se na prática etnográfica, o que faz substituir Sartre por Lévi-Strauss, "um verdadeiro escândalo" para alguém formado no marxismo, ele confessa.

O encontro com as "religiões subalternas brasileiras", como definia a umbanda e o candomblé, e as pesquisas em casas e terreiros de São Paulo fizeram da cidade uma espécie de porto ao qual retornava periodicamente. Embora tenha viajado por outras partes do país, Fernando escolheu São Paulo como sua cidade brasileira: nela fez longas pesquisas de campo, especialmente na casa do pai Toninho, a qual permaneceu ligado por toda a vida; cultivou grandes amizades, dentro e fora da universidade; deu cursos na USP e experimentou intensamente a vida caótica da metrópole, o centro, mas também os bairros periféricos, que ele percorria com prazer e interesse. As etnografias que realizou estão na base de teses, livros e artigos, entre os quais *Marginália sagrada*, escrito com Elda González, e editado em português, em 1991 (versão da tese de doutorado defendida na universidade de Upsala e publicado em inglês, em 1989); *Las formas de los dioses: sistemas de clasificaciones y categorías en el candomblé* (1994), e *Umbanda, el poder del margen* (2000) — também escrito em parceria com Elda González.

Foi no Brasil que publicou também *Antropologia dos sentidos: introdução às ideias de Marcel Mauss*, na coleção "Primeiros voos" da Brasiliense, com tradução de Júlio Simões (1983). O ensaio, fruto de uma encomenda, pode parecer mero escrito de circunstância, mas, ao contrário, funciona como abertura de uma trilha reflexiva que Fernando desenvolverá nos anos 2000, ao lado dos trabalhos sobre religião. Lembremos, entre outros, de *Sonhando com os Dogon: nas origens da etnologia francesa* (tradução brasileira de 2011, do original espanhol de 2005); *Marcel Mauss: ensayo sobre el don*.

Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas (prefácio à edição argentina de 2009, que seria editado em francês nos *Carnets de Bérose*, em 2017).¹

As leituras da antropologia francesa, que realiza desde o início de sua formação antropológica, serão aproveitadas em estudos posteriores sobre história e teoria antropológica, todos eles preocupados com o problema do sentido, das classificações, da estrutura e da antiestrutura, bem como do “popular”. Especialmente no livro sobre a etnologia francesa do entreguerras, *O sonho dogon*, nota-se a retomada de indagações formuladas na década de 1980, por exemplo a questão das “margens”, central em toda a sua obra, como assinalo na apresentação que fiz à edição brasileira do livro.

Qual a potência das margens, pergunta-se Fernando desde o seu primeiro estudo sobre a umbanda, emblematicamente intitulado *Marginália sagrada*. O exame da “sócio-lógica da umbanda” expande-se, pouco depois, em direção aos mecanismos classificatórios no candomblé (*Las formas de los dioses*, 1994). O deslocamento das pesquisas, da umbanda para o candomblé, leva-o a recolocar e redimensionar as discussões sobre as relações entre margens, poder e perigo, que o obriga a movimentar-se entre as inspirações francesas (de Van Gennep, Mauss e Hertz, por exemplo) e a tradição anglo-saxã, de modo a examinar os nexos entre estrutura e antiestrutura (Victor Turner), entre ordem e desordem (Mary Douglas). Este último ponto seria reelaborado em *El lado oscuro: la polaridade sagrado/profano y sus avatares* (2014), quando das incursões pela obra de Georges Bataille — e por suas teorizações sobre norma e transgressão — e da recuperação do célebre ensaio de Robert Hertz sobre a polaridade religiosa.

A escolha do candomblé como solo de investigação reforça a inclinação do antropólogo pelas bordas e regiões limítrofes: fugindo das casas mais tradicionais, ele elege os terreiros das periferias de São Paulo como foco de seu interesse. Às margens, espacial e sociologicamente definidas, corresponde também uma posição epistemológica: “Em campo se está à margem”, indica Fernando. “O etnólogo se parece a um possuído, talvez diga Leiris sem dizê-lo: em um caso como no outro, são atores da margem” (GIOBELLINA BRUMANA, 2011, p. 329-330). Em livro dedicado às primeiras etnografias com uma ‘quimbandeira’, volta ao ponto: “A liminaridade, tema dos estudos

¹ Ver Giobellina Brumana (2009b, 2017).

etnológicos — tema nevrálgico de minhas investigações — é a condição assumida pelo antropólogo em campo, queira ele ou não” (GIOBELLINA BRUMANA, 2009a, p. 12, tradução minha).

Além de um problema intelectual e de uma posição metodológica, as margens (e sua potência disruptiva) nos reconduzem à personalidade intelectual e à grande figura humana de Fernando Giobellina Brumana, alguém que escolheu as margens como uma forma de ver e de se colocar no mundo. Afinal, desde aí, é possível exercitar a crítica e o humor (rindo do outro e de si mesmo), dosando também a arrogância e a cafonice (ele adorava o termo!) acadêmicas. Foi ele próprio quem sugeriu a ideia, na mesma conversa de dezembro de 2018 a que me referi no início, quando disse ter sido uma vez definido como alguém que estava sempre “às margens do centro”. Acho que sim. E por isso também ele era completamente ímpar.

Conheci Fernando em 1985, e desde então nunca mais nos perdemos de vista. Assim foi, assim será. Ele segue presente na memória dos amigos que o amavam, como eu, e na antropologia brasileira.

Referências

- GIOBELLINA BRUMANA, F. **Las forma de los dioses**: categorias y clasificaciones em el candomblé. Cádiz: Servicio de Publicaciones da Universidad de Cádiz, 1994.
- GIOBELLINA BRUMANA, F. **La metáfora rota**. Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz, 1997.
- GIOBELLINA BRUMANA, F. **Sentidos de la antropología. Antropología de los sentidos**. Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz, 2003.
- GIOBELLINA BRUMANA, F. **Soñando con los dogon**: en los orígenes de la etnografía francesa. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2005.
- GIOBELLINA BRUMANA, F. **Diário de la índia**: experiencia de campo con una hechicera brasileña. Barcelona: Ediciones Laertes, 2009a.
- GIOBELLINA BRUMANA, F. Estudio preliminar: el don del ensayo. In: MAUSS, Marcel. **Ensayo sobre el don**: función del intercambio em las sociedades arcaicas. Buenos Aires; Madrid: Katz Editores, 2009b, p. 7-60.
- GIOBELLINA BRUMANA, F. **O sonho dogon**: nas origens da etnologia francesa. São Paulo: EDUSP, 2011.

GIOBELLINA BRUMANA, F. **El lado oscuro:** la polaridad “sagrado/profano” y sus avatares. Buenos Aires: Katz Editores, 2014.

GIOBELLINA BRUMANA, F. Le don de l'essai: à propos de l'essai sur le don de Marcel Mauss. **Les Carnets de Bérose** (n. 8). Paris: Lahic-Iiac, 2017. Disponível em: <http://www.berose.fr/article1060.html?lang=fr>. Acesso em: 18/05/20.

GIOBELLINA BRUMANA, F.; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, E. **Marginália sagrada.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

GIOBELLINA BRUMANA, F.; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, E. **Umbanda, el poder del margen.** Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2000.

Recebido em: 18/05/20.

Aceito em: 19/05/20.

ANÚNCIO DE DESPEDIDA: poesia para Fernando
FAREWELL ANNOUNCEMENT: poetry for Fernando

Vagner Gonçalves da Silva*

Grande desvantagem para quem fica
É ter de anunciar aqueles que partem
E nos deixam sós lidando com o vazio
Que o amor verdadeiro lega
E que só se revela verdadeiro
Quanto mais ausente se faz.

Nesta tarde chuvosa em São Paulo
Fernando Brumana nos deixou.

Deixou o Brasil que ele tanto amava
O candomblé com seus deuses e formas
Um livro que sonha com os Dogon
Metáforas rompidas
O lado escuro das polaridades
Deixou também Santana e a Baía de Cádiz
A ver navios todos nós
Partiu hoje meu Dom Fernando
Amigo que me levou até a beira da Europa
E me lançou à África
Haverá uma varanda mais valiosa
Do que o coração de um amigo
Que nos abriga em dias de fúria
E nos convida a olhar o horizonte
Onde serenidade e estrelas se revezam
Após raios e tempestades?
Ter tido a honra de sentar à sua mesa
Posta nesta varanda
Me faz grande hoje
Mesmo que solitário sigo
buscando por este encantado que
Segue.... por onde já não mais alcanço...

* Antropólogo. E-mail: vagnero@usp.br.
Foto: vista para África desde Cabo Branco/Paraíba/Brasil.

A POLARIDADE “SAGRADO/PROFANO” E SEUS AVATARES – Resenha

THE POLARITY "SACRED/PROFANE" AND ITS AVATARS – Review

Maristela Oliveira de Andrade*

GIOBELLINA BRUMANA, F. **El lado oscuro:** la polaridad “sagrado/profano” y sus avatares. Buenos Aires: Katz Editores, 2014.

Fernando Giobellina Brumana (1944-2019) foi um antropólogo argentino e um amigo que partiu deste mundo em abril de 2019, deixando um legado precioso para a antropologia hispano-brasileira. Em sua passagem pela UFPB, por meio de intercâmbio acadêmico promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia-PPGS, no final dos anos 1990, pude acompanhá-lo na oferta de um curso e desfrutar deste curto convívio com ótimas conversas acadêmicas, que resultaram em parcerias e encontros futuros. Sua trajetória acadêmica foi marcada por deslocamentos desde a Argentina para a Suécia, como exilado da ditadura argentina, destino de muitos exilados na época, aí realizando sua formação de doutorado. Em seguida foi para Espanha e se instalou na região mediterrânea, integrando-se à *Universidad de Cádiz* como docente, onde desenvolveu suas pesquisas e obra bibliográfica, e recebeu o merecido título de Professor Emérito. Em Cádiz construiu família com sua bem amada Hortensia, e deste ponto do mediterrâneo de onde quase se avista a África e se sente seus ventos quentes, teria escrito vários dos seus livros, alguns dedicados às religiões do campo afro-brasileiro. Suas incursões etnográficas foram em terreiros de umbanda e candomblé de São Paulo, onde fez uma rede de amigos pesquisadores e lideranças religiosas, de modo que escolheu aí viver depois de aposentar-se, onde passou seus últimos anos.

Na viagem à Paraíba, Giobellina trouxe na mala alguns dos seus livros para a biblioteca do PPGS e me presenteou com dois. “A Metáfora Rota” (GIOBELLINA BRUMANA, 1997) me motivou a escrever uma resenha que foi publicada na revista do

* Professora titular aposentada do Departamento de Ciências Sociais da UFPB/Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/UFPB/Brasil. E-mail: andrademaristela@hotmail.com

PPGS, Política & Trabalho (ANDRADE, 1999). Neste livro, já se entrevia sua lealdade a temáticas nos campos empíricos e teóricos que foram recorrentes ao longo de seus livros, seja o campo das religiões afro-brasileiras, seja a tradição da etnologia francesa iniciada com Mauss. Pude desfrutar da leitura dos seus dois livros seguintes, que me foram presenteados por ele e que me instigaram a preparar mais duas resenhas, de modo que pude acompanhar a continuidade de suas reflexões teóricas sobre a etnologia francesa em: *Sentidos de la Antropología. Antropología de los sentidos* (GIOBELLINA BRUMANA, 2003); e *Soñando con los dogon: en los orígenes de la etnografía francesa* (GIOBELLINA BRUMANA, 2005).

Seu livro *El lado oscuro: la polaridad “sagrado/profano” y sus avatares*, publicado em 2016, seria o terceiro volume que somado aos dois acima citados formaria uma espécie de trilogia consagrada à etnologia francesa, o primeiro dedicado a Mauss, o segundo a Griaule e Leiris, e o terceiro a Bataille e Hertz em diálogo com os anteriores e outros mais. Recebi este livro do próprio Giobellina em formato digital na época da sua publicação, e embora tentada a preparar mais uma resenha, a tessitura densa e complexa da escrita em um diálogo cheio de meandros com interlocutores de posições dissonantes, me afastou da tarefa. Só depois de sua morte, com o estímulo do editor desta revista, encarei o trabalho com o desejo de prestar homenagem e manifestar o reconhecimento de sua contribuição à antropologia contemporânea.

Vale a pena começar pelo título do livro que exprime a intenção do autor de jogar luz sobre uma parte da sociologia do sagrado que ficou na sombra ou no escuro, devido à quase hegemonia cognitiva conquistada pela teoria de Durkheim e seu grupo, impedindo que outras interpretações pudessem prosperar. O livro foi composto em duas partes, na primeira faz uma análise dos escritos de Bataille e um grupo de intelectuais em torno do debate sobre o sagrado, destacando as divergências com os escritos do grupo formado por Durkheim. A segunda parte elege os escritos de Hertz por meio de sua abordagem do sagrado por meio da dualidade direito e esquerdo, sendo o sagrado esquerdo o lado obscuro prospectado por Giobellina ao longo do livro.

A provocação inicial é feita a partir da constatação de que a descoberta do sagrado como núcleo profundo da vida em sociedade nasceu no meio de um grupo de sociólogos ateus, e de um estranhamento na base da nova disciplina sociologia, que supõe um vínculo

estreito com a etnologia. O projeto de Giobellina, neste livro, foi construir uma longa análise sobre a dualidade sagrado/profano fundamentada nos estudos da etnologia francesa, em que o sagrado emerge como objeto de estudo sociológico e depois desaparece, de modo que o sagrado é tratado desde a sua gênese até o ponto em que se dissipar. Para o percurso teórico, fixou uma linha divisória entre as obras de dois grupos de etnólogos que desenvolveram a teoria do sagrado, apresentando discrepâncias importantes entre si. Cada grupo com seus respectivos núcleos de produção da etnologia francesa: de um lado Durkheim, Mauss, Hertz, Hubert em torno da revista *Année Sociologique*; e do outro, Bataille, Caillois, Leiris, uma geração posterior em torno do *Collège de Sociologie* e da revista *Acéphale* criada para divulgar seus estudos. E entre os dois grupos, Van Genep que introduziu a teoria dos ritos de passagem, impregnada pela noção de sagrado da margem.

O grupo do *Année Sociologique* formado, sobretudo, por autodenominados ateus com uma visão marcada pelo discurso da razão, toma o sagrado como ilusão, já o grupo da *Acéphale* (alusão a imagem do homem sem cabeça) se autodefine por uma visão irracionalista. Giobellina distingue as duas correntes pelo caráter disciplinar da primeira e indisciplinar da segunda, a partir de uma perspectiva comparativa em que analisa o *Essai sur le don* de Mauss em confronto com *La notion de dépense* de Bataille.

Por outro lado, os dois grupos se distanciam no tocante a uma posição política, o núcleo formado por Durkheim se associa a um projeto político voltado para 3ª República, enquanto o núcleo de Bataille surgiu da decepção do modelo comunista de Stalin, que acabou mobilizando mais um espírito religioso que político, ao transformar a política em uma “mística antiteísta”. O grupo de Bataille se forma a partir de três ações simultâneas e complementares: a criação de uma sociedade secreta e a revista, ambas denominadas *Acéphale* e o *Collège de Sociologie*.

O projeto da sociedade secreta inspirado no modelo concebido por Simmel, adotou um perfil de seita com cerca de 30 a 60 intelectuais com a prática de encontros em bosques à noite rodeado de mistérios, e comunicando-se sobretudo por meio de cartas, que continham registros de um diário íntimo de seus membros, traendo o caráter secreto do grupo. As conferências do *Collège de Sociologie* funcionaram de 20 de novembro de 1937 a 3 de julho de 1939, sendo publicadas na revista *Acéphale*. A proposta do grupo

foi construir uma sociologia sagrada e não uma sociologia do sagrado, voltada para uma epistemologia sacrificial. Para os integrantes do *Collège de Sociologie*, diz Giobellina, “El mundo estaba perdido. Quedaba la experiencia interior, pero antes la práctica sacrificial y la sacralización de la sociología de lo sagrado” (p.66). Contudo, o malogrado projeto do *Collège de Sociologie* teria naufragado pela incompatibilidade entre seus teóricos — Bataille, Caillois e Leiris.

Com isso, se pode compreender como o grupo indisciplinado se define por uma reflexão a partir da subjetividade, não no sentido humano e coletivo mais amplo, mas como vivência pessoal, em que Bataille se coloca como homem inteiro, que busca reencantar o mundo. Se Durkheim toma o sagrado a partir das mentalidades mais rústicas, como categoria mental exterior a ele, Bataille e seu grupo apreendem o sagrado como vivência interior. O confrontamento da razão por Mauss é confrontado por uma visão do irracionalismo de Bataille, Lacan, Kojève, Leiris.

Em alguns trechos do livro, Giobellina transpõe a reflexão sobre a dualidade do sagrado para testar sua adequação ao âmbito do vívido no interior dos cultos afro-brasileiros, definidos por ele como subalternos. Na prática, o sagrado aí vívido não pode ser interpretado nem por uma vertente nem pela outra, uma vez que nele se manifestam formas de mediação que caracterizam a subalternidade. Para ele, os sistemas classificatórios formulados pelas lideranças religiosas e seguidores dos cultos não reproduzem os pensados teoricamente e intelectualmente.

La notion de dépense de Bataille, tomada como sua obra mais importante, parte do sentido comum do termo útil, ligado a dimensões materiais como a posse e manutenção de bens, e passa a contestar o sentido de que a vida social deve ser reduzida às necessidades fundadas na produção e conservação. O gasto improdutivo é representado por todas as atividades, cuja finalidade se encerra nelas mesmas, das quais Bataille elabora uma lista: o luxo, as guerras, as construções suntuárias, os espetáculos e a atividade sexual perversa. O sentido deste gasto se aproxima do sacrifício, já que se trata de pensar sobre a produção para destruição. A origem do comércio, para Bataille, não seria a troca como propôs Mauss, mas os ceremoniais lúdicos ou espetáculos. Ao invés da regra da doação e a obrigação de retribuir como definiu Mauss, o circuito é pensado por Bataille começando com a obrigação de devolução, onde o sentido é a perda. Para ele, as

pessoas buscam assegurar sua sobrevivência para depois ter acesso à função insubordinada de gastar. Mauss definiu o *Potlatch* a partir de sua função principal de gerar sociabilidade, enquanto Bataille interpretou que esta seria uma função secundária, considerando a satisfação pelo excesso vital como a primeira, e a perda como inerente à condição humana.

Leiris se defronta com o sagrado, se questionando o que é para ele o sagrado, como uma especulação subjetiva e não uma visão do sagrado oficial e coletivo, com o intuito de definir a fronteira entre o sagrado pessoal e o mundo profano. Ele define alguns lugares como sagrado, incluindo especulações de sua memória infantil, partindo da ideia do sagrado no cotidiano, concebido a partir de suas experiências pessoais em espaços específicos vividos no passado. Bataille discorda fortemente desta interpretação do sagrado cotidiano e impede a publicação desse texto, já que projeta o sagrado em uma perspectiva do futuro, marcada por uma dimensão do trágico. Esta discórdia teria se aprofundado levando à decisão de Leiris de abandonar o grupo.

Na segunda parte do livro, começa com aspectos biográficos de Hertz, que teria sido pessoalmente afetado pela ideia de sacrifício, ao decidir ir ao campo de batalha durante a Primeira Guerra, quando encontra a morte de forma prematura. Mauss teria dito que Hertz se interessou, sobretudo, pelos aspectos obscuros da vida, para ele, a chave do sistema estaria na borda e nos pontos de ruptura. Sua primeira obra inacabada publicada por Mauss intitulada *Le peché et la expiation dans les sociétés primitives* termina com uma interrogação a respeito da impureza e a contaminação. A conclusão dos fragmentos dos textos de Hertz se aproxima do que Mauss produziu na conclusão do *Essai sur le don* de que uma sociedade laica se responsabiliza pela dívida ou a culpa, de modo que o espírito de entrega se aproxima da ideia de sacrifício. Aparece mais tarde em outra publicação, a ideia de que o pecado não é só contaminação, mas falta, e a sua reparação assume um caráter quase contratual. A confissão encontrada por Hertz nos esquimós e maoris, já seria parte da reparação, ou seja, de um sistema jurídico.

Na obra de Mauss e Hubert sobre o sacrifício, a noção de reciprocidade por intermédio da oferenda a um ente divino, se torna pura perda para Bataille, com o intuito de se comunicar com Deus. A comunicação seria baseada no mal, sem o qual o homem estaria condenado ao isolamento. Tanto Hertz quanto Bataille pensavam sobre o pecado

mortal, de modo que o contraventor nas infrações e, já na redenção, teria sua falta lavada com o sacrifício.

Hertz aborda a morte em outra de suas obras e começa com uma visão moderna em que ela é uma passagem sem intermediação. Nas sociedades primitivas, a morte é concebida com um período intermediário entre um estado e outro. A impureza do morto acompanha os que estão em luto. Para Van Gennep, na teoria do rito de passagem, a morte não é pensada como destruição, mas como transição, e acrescenta que aos olhos dos primitivos, a morte é uma iniciação.

Embora Van Gennep tenha provocado pouca repercussão na França, conquistou a atenção de antropólogos britânicos, especialmente Turner e Mary Douglas que desenvolveram suas teorias a partir da noção de margem desenvolvida na teoria do rito de passagem. A ideia de liminaridade levou a reflexão de Giobellina a respeito da figura da Imaculada Conceição como intercessora entre o fiel e seu filho. Isso para dizer que os interstícios classificatórios se aproximam das periferias sociais, em que a margem é a desordem.

Hertz comprehende que o sagrado não é uma polaridade monolítica, e identifica um sagrado fasto, e outro nefasto que se aproxima do profano, de modo que acrescenta ao par sagrado/profano a ideia de circularidade. Essa mescla entre os dois lados do sagrado, gerada pela proximidade com o profano, anuncia a destruição ou diluição do sagrado. A ideia de sagrado é abandonada por Durkheim, mas recuperada por Bataille e Caillois, que teriam ficado seduzidos pelo sagrado esquerdo.

A expulsão das forças gastas no sagrado é pensada por Bataille como gasto improdutivo que pode ser associado ao sexo como perversão e à morte. Para Leiris, segundo Giobellina, “o sagrado é a expressão, por excelência, desse ponto fulgurante em que o direito coincide com o esquerdo” (p.102). E conclui que não há sagrado sem sacrilégio. Sua análise diz que a partir de jogos classificatórios no âmbito das anomalias se produzem os sentidos mais fortes (p. 103).

Do dualismo da mão pensado por Hertz, Giobellina envereda pelo dualismo masculino/feminino em que dialoga com Lévi-Strauss por meio da teoria da reciprocidade fundada na troca de mulheres, em que no sistema do parentesco não há lugar para um

padrão de mulher antimãe, que não entra no circuito de mulheres para casar. Este modelo de mulher seria o lado obscuro do feminino retratado na figura da pombagira da umbanda, identificada erroneamente como prostituta por sua postura sexualizada, evocada como mediadora das crises de mulheres com seus pares homens, assim como entre pares homossexuais. No âmbito do cristianismo, Madalena assume um papel de mulher antimãe, retratada pelos gnósticos pelas suas qualidades intelectivas “falava como um homem”, chegando a representar a versão feminina de Cristo.

Para Giobellina, não existe um dualismo de base que parte de um par específico de opostos, e considera que mesmo que os efeitos das dualidades possam ser desfeitos ou eliminados, não implica que a polaridade desapareça, uma vez que cada polo se sustenta em sua mútua metaforização.

Novamente ele se vale da lógica dos cultos umbandistas por sua subalternidade, em que nem o lado do bem nem o lado do mal solucionam as dificuldades. Ou seja, seus praticantes não veem nem a superioridade de Deus e reconhecem os limites do poder do Diabo. Giobellina constata mais uma vez a autonomia do subalterno, perante a lógica dualista e hierarquizante dos teóricos franceses.

O livro conclui com o processo de dissolução do sagrado como iniciativa de Durkheim, que teria exercido um controle sobre os escritos dos seus herdeiros com o intuito de defender a religião como objeto de estudo da sociologia, considerando o caráter coletivo da religião como um fenômeno social, logo com vínculos com a esfera do profano. Desta maneira, Durkheim pretendeu se livrar de qualquer resquício da mística na análise sociológica da religião, e contou com Mauss e Hubert no livro sobre o sacrifício, concebido como uma “comunicação socializada do profano e o sagrado” (p. 181).

No âmbito do candomblé, o sacrifício de sangue, que o distingue de outras religiões, seria o elemento de transgressão perante a sociedade global, que mantém o lado obscuro do sagrado. Contudo, este sacrifício está fortemente conectado a uma rede de comércio fornecedora de vários bens, além dos animais, que compõem este ritual. Ao longo do debate travado entre diversos autores da tradição etnológica francesa e o próprio Giobellina diante do seu terreno empírico das religiões subalternas, o sagrado vai perdendo seu caráter substancial para se tornar uma categoria nativa.

Após décadas de debates, o tema do sagrado se esgota mesmo para os que investiram no sagrado obscuro como Bataille, que diante do seu empreendimento fracassado não viu o sagrado se realizar. Leiris teria abandonado muito cedo esta categoria em seus estudos etnológicos posteriores, enquanto Hertz em seu questionamento sobre a primazia da mão direita encontraria resposta na própria lógica do dualismo. E assim, ao fim do percurso analítico deste livro, mesmo o sagrado obscuro acaba por ser dissolvido.

Referências

- ANDRADE, Maristela O. de. La metáfora rota. **Revista Política & Trabalho**. João Pessoa, n. 15, p. 231-235, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/6444>. Acesso em: 27/04/20.
- ANDRADE, Maristela O. de. Sentidos de la antropología, antropología de los sentidos. **Revista de Antropología da USP**. São Paulo, v. 48, n. 1, p. 387-392, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27211/28983>. Acesso em: 27/04/20.
- ANDRADE, Maristela O. de. Sonhando com os dogon: as origens da etnografia francesa. **Revista Afro-Ásia**, n. 34, p. 325-330, 2006. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21120/13709>. Acesso em: 27/04/20.
- GIOBELLINA BRUMANA, F. **La metáfora rota**. Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz, 1997.
- GIOBELLINA BRUMANA, F. **Sentidos de la antropología. Antropología de los sentidos**. Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz, 2003.
- GIOBELLINA BRUMANA, F. **Soñando con los dogon**: en los orígenes de la etnografía francesa. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2005.

Recebido em: 06/04/20.

Aceito em: 26/04/20.

JUREMA Y OTRAS YERBAS – Resenha

JUREMA AND OTHER HERBS – Review

Giovanni Boaes*

GIOBELLINA BRUMANA, F. **La jurema y otras yerbas:** estudios sobre el campo religioso brasileño. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2013.

A última vez que vi Fernando foi em 2012 na casa do professor Vagner, de onde seguiríamos a um terreiro situado em um bairro afastado da cidade de São Paulo. De imediato, não o reconheci; ao iniciarmos a conversa, aquela imagem ressurgiu na minha mente: o acadêmico, que há alguns anos eu havia conhecido em João Pessoa, sempre espirituoso e crítico, com um tipo de humor afiado, porém muito atencioso e perspicaz. Iríamos assistir a uma gira de malandros — ritual de umbanda —, cujo momento principal reservara-se “ao boteco de espíritos portugueses”. Sua franqueza e apuração crítica a respeito do que víamos, assim como a limpidez da verbalização, foram para mim a melhor lembrança daquela noite.

Dois anos depois, recebi um exemplar de *La jurema y otras yerbas*, trazidos a João Pessoa pelo professor Vagner, com uma pequena dedicação manuscrita pelo autor. Ao agradecer-lhe o livro, Fernando sugeriu que eu o resenhasse. Nesse mesmo ano, 2014, iniciei o trabalho, mas outras obrigações acabaram me desviando do propósito. Em 2019, pego de surpresa pelo desaparecimento do autor, recrudesceu o compromisso assumido. A princípio, juntamente com a professora Maristela, surgiu a ideia de publicarmos uma nota em sua homenagem, mas achamos que poderíamos fazer algo a mais do que um necrológio resenhando suas obras.

O livro que ora resuento é uma publicação de 2013. Reunião de textos, a maior parte publicada entre 2005 e 2009 em revistas brasileiras e espanholas. Alguns derivam

* Professor titular do Departamento de Ciências Sociais da UFPB/Brasil. E-mail: giboaes@gmail.com.

de pesquisas etnográficas realizadas na década de 1980 (em São Paulo) e nos anos de 2001, 2002 e 2003 em Recife e em São Paulo.

Diferentemente de outros livros do autor, que tratam da mesma temática, como *Umbanda, el poder del margen* (em coautoria com Elda González) e *Las formas de los dioses*, o livro resenhado se apresenta, conforme o autor, como uma colcha de retalhos composta por fragmentos de natureza diversa, apesar de possuir uma unidade que subjaz a cada uma de suas partes. Se há êxito nele, diz, mostra-se como resultado de um duplo fracasso: no campo, a expectativa de que algo ocorresse mas que nunca viria a acontecer; e a um fiasco mais radical porque o objeto que supunha existir a partir da bibliografia mais clássica, na verdade já não existia (p. 10).

Quando iniciou seus estudos sobre o campo religioso brasileiro (início da década de 1980), apesar de ter mantido contato com o catimbó, pouco ou nada sabia a seu respeito. À época, iniciava uma pesquisa sobre as quatro denominações axiais do campo religioso brasileiro (umbanda, candomblé, espiritismo kardecista e pentecostalismo), na qual o catimbó não se incluía. Estudá-lo mais à frente foi uma pausa e redirecionamento dessa linha de estudos. Inicialmente, afirma, sustentou-se na literatura para conhecer o catimbó, ideias que em boa medida foram superadas e negadas pela realidade. Refere-se ao modelo construído por Bastide, Câmara Cascudo, a Missão Folclórica de 1938, Gonçalves Fernandes e demais autores que primeiro estudaram o catimbó, no qual ele aparece como sinônimo de feitiçaria, um culto não institucionalizado, menos organizado, com pouca hierarquização sacerdotal, com raízes indígenas e de pouca influência africana, um culto sincrético (mesclando espiritismo europeu, catolicismo popular, práticas mágicas ibérias e europeias em geral).

O que lhe dizia a literatura sobre esses “cultos subalternos” não se verificava no campo com a clareza suposta. Então viu-se obrigado a compreender as reconfigurações do campo religioso brasileiro no que se refere aos cultos periféricos como o catimbó, que até então eram pouco explorados na literatura clássica, quase sempre ocupada por denominações mais evidentes como o candomblé e a umbanda.

Para Fernando — penso —, o êxito que emergiu do duplo fracasso pode ser visto na sua constatação de que, no campo das religiões subalternas, havia um movimento de canibalização horizontal juntamente com o vertical, ou seja, os cultos subalternos, além

de fazerem bricolagem com o material do “centro”, fazem-na também entre si, e nesse jogo, o candomblé e a umbanda se tornam o espaço e os paradigmas triunfantes.

O livro está dividido em, além da introdução geral, três seções.

A primeira, denominada EL CAMPO RELIGIOSO¹, possui dois capítulos e uma pequena introdução nomeada *A propósito de la jurema*. No primeiro capítulo (*Noches en la periferia de Recife*), o autor apresenta dois relatos de duas sessões de jurema a que assistiu em 2002, em ocasiões e bairros diferentes da periferia de Recife. Pelos detalhes do que descreve, trata-se do que em João Pessoa conheço como “Jurema de chão” (GONÇALVES, 2012). No segundo capítulo (*El dibujo del tapiz*), empreende análise do material apresentado no capítulo anterior. É nele que surgirão as hipóteses referentes às formas dinâmicas de configuração do campo religioso brasileiro, com interesse sempre voltado para a natureza da religiosidade subalterna e das lógicas que a regem (p.45), levando-o a recuperar interpretações sobre a umbanda e o candomblé apresentadas em *Marginália sagrada* (BRUMANA; MARTÍNEZ, 1991).

Destaca-se, nesse capítulo, a reorientação que oferece ao conceito de “sincretismo”, com o qual sempre teve cautela. Propõe-se usá-lo de forma diferenciada daque que fazem os historiadores das religiões antigas, que o veem como diversas formas de sínteses que serviriam para designar qualquer culto. Compreende-o como uma bricolagem, “um procedimento de apropriação de elementos de cultos eruditos a partir de uma posição religiosa subalterna, em termos de sua própria lógica e necessidades simbólicas” (p.46). Assim, só haveria sentido falar em “sincretismo” no jogo entre religiões eruditas e religiões subalternas. É com essa chave de leitura que o autor colocará em análise as tramas e urdiduras que desenham as configurações (*dibujo del tapiz*) do campo religioso afro-brasileiro atual. Esses “desenhos” refletem a apropriação subalterna de uma produção erudita, o que não exclui, senão habilita, o canibalismo entre produções subalternas. No processo de bricolagem, observa o autor, porém foi a devoção católica que deu às novas religiões americanas de raízes afro boa parte das categorias e das denominações com que operam (p. 48), o que abertamente vai de encontro aos ideais tanto

¹ Ver Giobellina Brumana (2005a).

dos acadêmicos quanto dos fiéis; contrário também ao mote do movimento de (re)africanização.²

Para chegar às lógicas do campo (objetivo do capítulo), o autor segue dois caminhos: o primeiro leva-o à análise dos terreiros visitados, procurando compreender sua organização interna, hierarquia, relações internas de poder, capacidade de atrair e recrutar clientela e fiéis, entre outros aspectos. No segundo caminho, acompanha o trajeto dos pesquisadores e acadêmicos no campo para mostrar que o papel que ocupam não é de mero pesquisador; de alguma forma também são canibalizados e canibalizam, dão e retiram legitimidade do que fazem; dito de outro modo, ajudam a redesenhar o campo.

O capítulo desemboca na seguinte conclusão: no campo, destaca-se uma estrutura que predomina sobre os acontecimentos. São “lógicas potentes que atuam como força centrípeta no campo religioso e que terminam por absorver aos cultos com lógicas mais débeis” (p. 60). O candomblé e a umbanda representariam as lógicas mais fortes, constituídos como sistemas completos e consistentes, enquanto outros cultos subalternos, a exemplo da jurema, ficaram a meio caminho de consolidar-se como tal. Para ele, a jurema se mostra como “agência” sem princípios claros de organização, com funções pouco ou mal hierarquizadas, panteões lábeis de personagens não estruturado (p.63) — uma posição ainda, penso, muito próxima de Bastide (2004).

A segunda parte do livro — ELLOS — traz uma introdução (com o mesmo título da seção) e dois capítulos derivados de observações feitas em duas agências (terreiros) na cidade de São Paulo; o primeiro (*Pedro Trancarua*) é fruto de observações realizadas durante 3 meses em 2001, 2002 e 2003, (no mesmo período das excursões em Recife que produziram o material apresentado na primeira parte do livro), e o segundo (*El terreiro de Roque*) decorrente de etnografia realizada em 1983 e 1984 quando o autor produzia dados sobre a umbanda para sua dissertação de mestrado. O autor apresenta uma descrição etnográfica bem elaborada, ainda que pouco consiga extrair sobre catimbó/jurema. Entendo que nesse momento sua preocupação voltava-se ainda para o candomblé e a umbanda. Os casos de Pedro Trancarua e Roque — protagonistas dos capítulos —, ambos líderes de religiões subalternas, para usar a expressão do autor,

² O uso do prefixo entre parênteses, aqui e em outras partes do texto, é de minha responsabilidade.

realizavam rituais que traziam muito pouco dos elementos do catimbó/jurema que estou acostumado a ver na Paraíba.

O primeiro agente, apesar de as informações terem sido colhidas apenas por entrevistas, parece ter demonstrado mais conhecimento (no sentido mais cognitivo) sobre o catimbó. Quanto ao segundo, poucos elementos aparecem diretamente relacionados a ele. Creio que se o autor tivesse explorado mais a trajetória religiosa dos agentes, poderia ter ampliado os argumentos sobre o “processo de canibalização do catimbó/jurema pela umbanda e vice-versa”. Porém precisamos ter em mente que no período de 1980, ele não estava interessado diretamente no catimbó; e no período de 2000, apenas iniciava as pesquisas sobre o assunto; como destacou no início do livro, ainda estava impregnado pelo modelo de catimbó veiculado pela literatura.

Nessa seção, a introdução se destaca por trazer contribuições que não derivam totalmente dos dois capítulos, embora eles tenham sido uma etapa necessária para dar força ao seu argumento, não só sobre o catimbó, mas a respeito da lógica do campo das religiões subalternas. Segundo nos diz, foi em uma conversa com um dos paraibanos (citados no segundo capítulo da segunda seção) que teve a ideia de explicar a umbanda por um diagrama triangular (GIOBELLINA BRUMANA; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, 1991).

A seguir, destaco importantes e consistentes afirmações contidas na introdução.

Atualmente não existe um catimbó independente da umbanda que seja significativo, e é impossível, considerando as escassas informações registradas pela literatura e as não menos superficiais etnografias feitas no começo do século XX, saber qual era o sistema do catimbó (ou catimbós) que um dia existiu.

Os elementos da jurema — lembrar que o autor pouco diferencia catimbó de jurema — sobreviventes na umbanda operam como adornos de um conjunto do qual não fazem parte essencial, são ali colocados como se colocam as estátuas de Buda e Joana D’Arc no contexto umbandista. Na verdade, não são inúteis, apesar de não participarem da estrutura simbólica do sistema; são úteis para criar efeitos estratégicos em um mercado religioso bastante saturado: (i) prover ao culto uma dimensão indígena e (ii) dar-lhe ou enfatizar a conotação do poder da feitiçaria.

Diante da difundida tese — tanto por acadêmicos quanto por religiosos — da continuidade indígena do catimbó, o autor assume posição oposta: não há essa continuidade, e o elemento indígena aparece transmutado em figuras míticas como realidades espirituais idealizadas, exatamente porque os índios desapareceram como realidade cotidiana. Em outras palavras — interpretação minha —, o catimbó não é uma herança étnica, e se porventura existir alguma continuidade de sangue com os pajés, contudo não está correlacionada à continuidade simbólica.

Sobre a relação do catimbó com a feitiçaria, diz que esta seria a associação que mais se verifica no culto, tanto como o conheceu quanto afirmado pelos seus primeiros estudiosos. Não lhe resta dúvida que ele sempre esteve associado à feitiçaria, e pelo peso negativo dessa associação, a palavra “catimbó” acabou sendo substituída por outra: “jurema”. Nenhum de seus adeptos e frequentadores ignora que ao dizer “jurema” se está dizendo “catimbó”, mas ao mesmo tempo, “dizer jurema não é dizer catimbó” (p. 71).

Segundo ele, é difícil dizer o que foi o catimbó — pois não é possível “tirar leite de pedra” com os parcos registros produzidos nos anos de 1920 a 1940 —, daí o que nos resta é o presente com suas manifestações já colmatadas. O que se tem, portanto, é uma definição do catimbó como um culto sempre ligado a agências de pequeno porte, instáveis e não institucionalizadas, cujo propósito principal é a feitiçaria. Tudo se passa como se o autor acreditasse ter existido um “catimbó original” (grau zero) que foi sendo canibalizado pela umbanda (modelo institucionalizado), sobrando dele, hoje, apenas alguns elementos em terreiros de pequeno porte como o de Pedro Trancarua, Roque e Edivaldo (segundo terreiro visitado em Recife), representando linhas de fuga da canibalização — inclino-me a não compartilhar totalmente com essa ideia por achar que comporta uma idealização positiva para a umbanda e uma negativa para o catimbó.

Para terminar a resenha da segunda seção, não poderia deixar de comentar o final do capítulo 3 (primeiro da segunda seção), no qual, em tom nostálgico e melancólico, refere-se ao que disse Pedro Trancarua: “o que ele conta não é algo que ele faça, senão o que talvez tenha visto ser feito há várias décadas em Recife, ou que tenha ouvido da voz de algum juremeiro antigo” (p.89). Desta feita, insinua que o “catimbó mesmo” só existe na lembrança. Contudo, para mim, que me atrevi a *atravesar el espejo y canibalizar al objeto de estudio o ser canibalizado por él* (p.53), tenho presenciado em atos, gestos e

rituais muitos dos elementos relatados por Pedro Trancarua. Trata-se de características ainda vivas (mesmo que ressignificadas), de uma modalidade por aqui conhecida como “umbanda com nagô”. Infelizmente, nas duas ocasiões em que esteve em Recife, como ele mesmo reconhece, o autor não pôde realizar etnografias das casas visitadas, por isso recomenda que suas narrativas devem ser vistas como uma *aproximación casi periodística* (p.19).

Na terceira seção — EL ESPEJO ERUDITO —, o autor coloca em perspectiva as ideias e as práticas investigativas de alguns autores tidos como referência nos estudos das religiões afro-brasileiras. Não os poupa das críticas, com exceção para Vagner Gonçalves da Silva. Pretende, antes de tudo, mostrar o fracasso dos seus empreendimentos em primeiro plano. Como as demais seções, contém uma introdução (repete o título da terceira seção)³, cujo objetivo principal é mostrar o papel que a dinâmica acadêmica tem desempenhado na construção e consolidação de uma “verdade religiosa”, especialmente para o candomblé:

Los estudiosos, algunos de ellos, han sucumbido a la tentación de convertirse en forjadores de una teología para el candomblé y amenazan con suplantar, condensar y controlar los resortes de poder del culto antes difusos. [...] Es probable que la palabra escrita, más aún em libros de editoriales avaladas por las redes académicas, cambie esta tolerancia por sistemas de mayor rigidez y capacidad de exclusión de quienes hacen o dicen algo diferente a lo así vuelto norma (GIOBELLINA BRUMANA, 2013, p.144).

Colocar o que é verdadeiro e o que é falso no âmbito do candomblé, diz o autor, é uma inquietação e um projeto de intelectuais desembarcados em suas fileiras. Por outro lado, nem todas as manifestações dos cultos subalternos foram objeto de preocupação como ocorreu com o candomblé. O catimbó, por exemplo, nunca foi alvo de investigações sérias, nada sofreu com o intuito de torná-lo uma tradição pautada em uma verdade acadêmico-teológica; ao contrário, as poucas produções e interpretações eruditas foram em direção oposta: associá-lo à feitiçaria, à fruixidão institucional e ritual. Nele, se há uma textualidade importante, ela se representa por cadernos provenientes de fontes orais, em parte de livros e de outros cadernos anteriores, a maioria contendo orações católicas, fórmulas de encantamentos, receitas de “feitiços” etc.

³ Ver Giobellina Brumana (2009).

Grande parte da introdução dedica-se à formulação de distinções essenciais dos planos de discurso das religiões subalternas, ou seja, retoma proposições já apresentadas em livros anteriores. Destaca-se a questão da “verdade”, ou para ser mais exato, das “verdades” no candomblé. Ao contrário da verdade que a teologia forjada pelos eruditos pretende anunciar nos livros — a exemplo de Reginaldo Prandi, Bastide, Verger, Juana Elbein etc. — suas verdades são plurais, personificadas, existenciais, carnais, não se confrontando tanto com a mentira, senão com a ausência de sentido, com a aflição, com a falta de rumo, com a perda de si. Verdades produzidas em duas direções: da capacidade terapêutica do culto e da revelação ao iniciado de si mesmo no mundo. São verdades que operam em outra dimensão, próxima à forma como os gregos a encaravam (p. 147). Com isso, deixa claro que existe um grande descompasso entre o candomblé apresentado pela maioria dos livros e o candomblé “real”, vivido e sentido tanto pelos nativos quanto por alguns pesquisadores que, a exemplo do autor, não renunciam facilmente ao ofício do cientista social. Diz-nos que alguns pesquisadores do candomblé perderam o rumo porque preferiram ir atrás da sabedoria esotérica às conversas da cozinha, privilegiaram as trocas com os prestigiados sacerdotes e desprezaram o convívio com os subordinados, e por estarem sentados em cadeiras de honra, não presenciaram os envolvimentos sexualizados nas portas dos templos. “A vida real das casas de santo está ausente de seus livros” (p. 155).

No capítulo 1 da terceira seção (quinto capítulo no plano do livro) — *Mário de Andrade y la missão de pesquisas folclóricas* (1938): *uma etnografia que no fue* —, debruça-se sobre as ações e resultados providos pelo projeto modernista de Mário de Andrade com a criação do Departamento de Cultura de São Paulo e a Missão de Pesquisas Folclóricas de 1938.⁴ A iniciativa de Mário de Andrade teve um papel importante para documentar manifestações referentes ao catimbó; os registros produzidos são bastante sugestivos. Contudo trata-se de um êxito que nem por isso deixou de ser um fracasso: “a ideia de uma recopilação musical massiva entrava em contradição com uma etnografia satisfatória dos grupos em questão” (p.184). O resultado foi uma etnografia religiosa pobre, cujos parcos elementos foram conseguidos em três grupos de catimbó da Paraíba

⁴ Ver Giobellina Brumana (2006).

e um de Recife, registrados quase como notas telegráficas que mais ocultam do que revelam (p. 187).

O capítulo seguinte — *Bastide, más allá de los cultos afro*⁵ —, o menor deles em extensão, é dedicado à discussão sobre a obra de Roger Bastide, que com generosidade sincera, porém preso às suas ilusões, forjou um paradigma que idealizava o candomblé, colocando-o entre Platão e Kant, seguindo a receita de pensar que o Outro só é alguém quando se assemelha ao Nós (p.155). Foca-se nas poucas interpretações de Bastide sobre o catimbó, feitas a partir da observação de uma única sessão de jurema em um bairro de João Pessoa/PB na década de 1940, algumas entrevistas com praticantes e nas glosas de textos de câmara Cascudo e Gonçalves Fernandes. Resultado que foi publicado em 1945 no livro *Imagens do nordeste místico em preto e branco*. As conclusões, já bastante conhecidas, as quais chega Bastide, dizem ser o catimbó um espetáculo que carece da estética do candomblé, não se pauta por normas rígidas, é marcado pelo subjetivismo e improvisação do inconsciente, uma herança indígena e terreno privilegiado da feitiçaria. Cenário que, segundo Fernando, para Bastide reflete a inferioridade do índio frente ao negro. Em suma, trata-se de uma prática mágica, não religiosa, ao contrário do candomblé. A grande cegueira de Bastide foi não ver que, conforme os registros da Missão de 1938, os dois cultos tinham como praticantes os mesmos agentes. Bastide foi vítima de seus autoenganos — diz o autor.

O último capítulo da terceira parte (sétimo no plano do livro) — *Reflejos negros en ojos blancos*⁶ — reúne as críticas aos empreendimentos de Verger, Juana Elbein e o consórcio de Vogel, Mello e Barros; por último, vemos as críticas cederem lugar à concordância ao falar sobre Vagner Gonçalves da Silva e sua crítica à africanização.

Na introdução, refere-se a duas perspectivas que nos permitem encarar a religiosidade de raiz africana no Brasil e em outras regiões americanas, a saber, a perspectiva da diáspora e a perspectiva do próprio campo religioso subalterno brasileiro. A primeira escruta a partir da africanidade, e a segunda, a partir da brasiliidade. É por meio dos (des)enlaces entre essas duas perspectivas que o autor passa a avaliar a produção dos autores em pauta, seguindo a asserção: “quanto mais o estudioso se identifica com o

⁵ Ver Giobellina Brumana (2004, 2005b).

⁶ Ver Giobellina Brumana (2007).

“objeto estudado, menos pode dar conta de seu sentido” (p.199). Somente uma visão externa pode fazê-lo. Daí a um passo para afirmar que nem Verger, nem Bastide e nem Juana Elbein conseguiram ter essa visão externa, porque estavam muito identificados com o objeto; em consequência temos que “A africanidade brasileira é antes de tudo uma construção francesa: Bastide, o primeiro; Verger, mais tarde; seguidos pela argentina sorbonizada Juana Elbein” (p. 200).

O tema central do capítulo trata do papel que os intelectuais possuem na construção da “africanização”, que poderia ser caracterizada como a “invenção de uma África no Brasil”, “uma invenção dessincretizante de um culto sincrético” (p. 201).

Inicia com Pierre Verger e sua escritura fotográfica, que “a partir de seus registros africanos, desenhou tipos de vademecum de mitos, ações místicas, conhecimentos herborísticos etc. de grande presença nas casas de santo e nas geralmente vazias estantes de livros das casas de seus fiéis” (p. 202). Verger, como ele mesmo assume, via-se como um elo entre a África e o Brasil — fluxo e refluxo — levando e trazendo conhecimentos, imagens, objetos etc. No conjunto de africanistas, diz o autor, ele é peculiar, pois nunca quis ou se afinou com os cânones acadêmicos, daí as marcas de sua própria obra, mais afinada com a fotografia do que com a etnografia. O fato é que Verger atravessou o espelho e se sentiu bem do outro lado. Alvo certeiro para críticas: os livros de Verger são compilações de fatos sem interpretações, metalinguagem, hipertexto, glossa, além de apresentar elementos abstraídos de seu entorno, sem indicações de proveniência; sofrem de carência de contexto e de teoria.

Para falar de Juana Elbein e a sua africanidade iniciática, começa relembrando a já conhecida polêmica travada entre ela e Verger, marcada por acusações mútuas de estarem, cada qual a seu turno, falsificando a tradição nagô. Porém, diz Fernando, os dois têm mais coisas em comum do que a briga entre eles faz parecer: “ambos encontravam no outro uma espécie de reflexo deformado de sim mesmo” (p. 210). Entre outras coisas, ambos não davam nenhuma informação de onde provinham os materiais com os quais compunham seus textos; ambos compartilhavam do mesmo dogma: recortavam o objeto a que se dedicavam a partir, de um lado, de uma segregação, e de outro, de uma fusão — dois procedimentos fraudulentos que acabaram engendrando um racismo antibrasileiro.

O livro de Juana Elbein — *Os nagô e a morte* (SANTOS, 1986) —, além de tedioso e incoerente, representa mais um discurso retórico e ideológico do que uma obra antropológica, assevera o autor, cujas finalidades eram garantir à autora o reconhecimento na academia (título de doutorado na Sorbonne) e mostrar que a “epistemologia” do candomblé só poderia ser explicada por alguém de dentro (iniciada, como ela), o que lhe daria o reconhecimento como teóloga do candomblé, algo que nunca havia existido. É a conjugação entre esses dois papéis que dá ao seu discurso um brilho especial. O autor gasta algumas linhas (três asseverações) para se posicionar contra o mote da autora. Em síntese, para ele, ao antropólogo não se impõe a necessidade da iniciação (atravessar o espelho) para produzir conhecimento válido — diz ele mais à frente: “Sujeito e objeto do conhecimento etnológico devem estar separados por completo. A alteridade é um componente irrenunciável da disciplina” (p. 232) —, ainda mais quando se sabe que iniciação e convivência não são equivalentes. Além disso, diz, não é novidade para quem investiga o candomblé encontrar poucas restrições ao acesso de todo tipo de cerimônia, com poucas exceções, mesmo sem ser iniciado.

Depois de “glosar” o famoso “esquema dos três sangues” da autora, ele finaliza alegando que o sentido está ausente no livro de Elbein, ou seja, falta-lhe uma lógica que organize e explique o material apresentado, além dos já destacados erros em relação à metodologia.

Sobre Vogel, Mello e Barros, começa dizendo que, a exemplo da produção de Verger e Elbein, o livro *Galinha d'angola* se inscreve no mesmo mito, porém deles se diferenciando porque não congela as realidades, a “escrita se move” por meio de uma etnografia que passa ao largo da obsessão essencialista à la Verger e Elbein. A objeção inicial, entretanto, aponta para a construção de sentido, ou melhor, a sua fragilidade. O primeiro descontentamento surge quando os autores, depois de apresentarem uma interessante etnografia do *bori*, buscam no mito a sua explicação. A reação, então vem em três considerações: (i) o grande nível de precisão etnográfica se transforma em indeterminação, pois em vez de se pautarem em mitos recolhidos nos terreiros observados, remetem-se à literatura africanista inglesa, e isso se deve à prenúncio de que o mito é mais rico que o rito; (ii) o mito escolhido (do oleiro) foi selecionado arbitrariamente dentre vários outros mitos, dando a entender que a escolha se deve à

leitura equivocada sobre a teoria do dom de Marcel Mauss; e (iii) a ideia profunda de sacrifício escapa aos autores, pois não é a reciprocidade (dom e contradom), senão o sacrifício (*potlatch*) o elemento que rege a relação entre humanos e divindades no candomblé, cuja função principal é revelar o verdadeiro ser do adepto — o autor enfatiza que esta regra não se aplica à umbanda, quimbanda, jurema etc., nas quais prevalece a lógica da reciprocidade.

Em suma, para o autor, o maior problema do livro está no momento da interpretação, considerando que, descontados alguns deslizes, há uma etnografia bastante efetiva. Assinala os erros cometidos ao interpretarem a imagem da galinha d'angola (protagonizada no momento da saída ritual) como portadora de todos os jogos de sentido do candomblé, o que em si repete a crítica a todo trabalho interpretativo da obra: por um lado é um livro aberto às várias experiências e à multiplicidade do campo religioso afro-brasileiro, mas que se apoia em um edifício ilusório, o da mitologia africana.

O capítulo se encerra com algumas considerações sobre Vagner Gonçalves da Silva e as tribulações da africanização. Aqui, o autor vê um exemplo de alguém que trocou a vida de santo pela acadêmica, um caso inverso, por exemplo, ao ocorrido com Gissèle Cossard-Bignon (Omindarewa). Coloca em destaque duas questões relacionadas à trajetória de Vagner: (i) os fatos que o impediram de ser religioso e acadêmico ao mesmo tempo e (ii) a desmistificação da africanidade, uma “construção” cada vez mais presente nos candomblés.

Ocupa-se mais da segunda questão, tomando como ponto de referência o livro *Orixás da metrópole* (SILVA, 1995). A (re)africanização significa um movimento em busca de uma África mítica, que para ser construída pressupõe a desconstrução de saberes institucionalizados a cargo do movimento de purificação ou dessincretização dos candomblés, gerando tensões e crises entre os adeptos. Exemplos de efeitos práticos dessa (re)africanização apresentados por Vagner são os cursos de yoruba oferecidos pela USP e as viagens de pais de santo à Nigéria e ao Benim. Uma das conclusões apresentada por Vagner, — endossada pelo autor — é que a (re)africanização tem como principal função proporcionar prestígio aos agentes religiosos. Por outro lado, mostra a precariedade desse jogo africanizante, sustentado na existência de uma “nova África fantasma” (p.238).

La jurema y otras yerbas, como diz o próprio autor, é uma colcha de retalhos, porém que não deixa de ter unidades subjacentes. Creio que mais do que prestar contas de etnografias e gerar interpretações sobre o catimbó/jurema, o autor nos lega uma reflexão robusta sobre o fazer antropologia das religiões subalternas, o que nos diz muito sobre a imagem que os pesquisadores têm feito de todas elas, incluindo o catimbó/jurema. É prudente dizer que, neste livro, o autor amplia a vazão a um interesse que sempre o acompanhou — as margens —, fato bem destacado por Fernanda Peixoto algumas páginas atrás (PEIXOTO, 2020, p. 142).

O autor diz que seu livro representa um intervalo em uma linha de estudos mais significativos, pois marca um redirecionamento nas suas investigações anteriores e na elaboração de material recolhido, que até então não havia sido empregado em publicações subsequentes (p.11). Como muito oportunamente me fez notar Maristela Andrade, em conversas editoriais, parece sensato dizer que o redirecionamento a que o autor se refere, movimenta o seu “olhar para a margem das margens, algo que se recusou por um bom tempo a compreender, por não encontrar nada muito definido com uma teologia mais sistematizada ou luminosa dos rituais feéricos”.

Enfim, encerro aqui com as palavras do homenageado: “No se trata de una estrategia narrativa preconcebida, sino más bien un resultado en el que he querido conjugar **necessidade y virtude**” (p.16). Um brinde aos leitores.

Referências

- BASTIDE, Roger. Catimbó. In: PRANDI, R. (Org.). Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2004, p. 146-159.
- GIOBELLINA BRUMANA, F. Bastide más allá de los cultos afro. In: ANDRADE, Maristela O. de. (Org.). **Roger Bastide e o Brasil**. João Pessoa: Religare; Manufatura, 2004, p. 23-37.
- GIOBELLINA BRUMANA, F. A propósito de la jurema. Reflexiones sobre el campo religioso brasileño. **Revista de Antropología**, São Paulo, USP, v. 48, n. 2, p. 423-471, 2005a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012005000200001. Acesso em: 15/03/20.

GIOBELLINA BRUMANA, F. Bastide más allá de los cultos afro. In: MOTTA, Roberto (Org.). **Roger Bastide hoje**: raça, religião, saudade e literatura. Recife: Bagaço, 2005b, p. 111-127.

GIOBELLINA BRUMANA, F. Mário de Andrade y la missão de pesquisas folclóricas (1938): uma etnografia que no fue. **Revista de Indias**, Madrid, v. 66, n. 237, p. 545-572, 2006. Disponível em: <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/349>. Acesso em 15/03/20.

GIOBELLINA BRUMANA, F. Reflexos negros em olhos brancos: a academia na africanização dos candomblés. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 36, p. 153-197, 2007. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21144>. Acesso em: 15/03/20.

GIOBELLINA BRUMANA, F. El candomblé y su espejo erudito. **Revista de Antropología**, São Paulo, USP, v. 52, n. 2, p. 507-532, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27317>. Acesso em: 15/03/20.

GIOBELLINA BRUMANA, F. **La jurema y otras yerbas**: estudios sobre el campo religioso brasileño. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2013.

GIOBELLINA BRUMANA, F.; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, E. **Marginália sagrada**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

GONÇALVES, A. G. B. **Catimbó/jurema, umbanda e candomblé**: o campo religioso afro-brasileiro em João Pessoa. Relatório de Pós-doutoramento apresentado ao Departamento de Antropologia da FFLCH/USP, 2013, (Mimeo).

PEIXOTO, Fernanda A. As muitas vidas de Fernando. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, n.24, p. 140-144, 2020. (No prelo).

SANTOS, Juana E. **Os nàgô e a morte**: pàde, àsètà e culto égun na Bahia. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Vagner G. da. **Orixás da metrópole**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Recebido em: 10/05/20.

Aceito em: 17/05/20.



ARTIGOS

ARTICLES



“QUANDO NÃO TEM MAIS JEITO”: espiritualidade e terapias complementares como paliativos no tratamento oncológico

“WHEN THERE IS NO MORE WAY”: spirituality and complementary therapies as palliative in cancer treatment

Ianne Paulo Macedo*

Resumo

O artigo sugere algumas reflexões possíveis sobre o universo simbólico de sujeitos acometidos pela doença oncológica, e que precisam realizar o tratamento pelo Sistema Único de Saúde (SUS) na cidade de Teresina (Piauí). A discussão do estudo destaca as contribuições da antropologia da saúde e da religião para a construção de novas perspectivas sobre práticas em saúde, a despeito dos trânsitos entre terapêuticas científicas e não científicas. Tem como objetivo perceber como os recursos espirituais, religiosos, alternativos e complementares incitam a produção de significados sobre o câncer e, como geram expectativas de cura da doença, tão almejada pelos adoecidos. Foi investigada também, a cultura emotiva elaborada por sujeitos adoecidos, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, durante as visitas de campo na Associação Esperança e Vida, uma instituição filantrópica de assistência para sujeitos oncológicos em situação de baixa renda em Teresina. Ressalta-se que este artigo é um desdobramento da etnografia produzida durante o mestrado de antropologia da Universidade Federal do Piauí. Os autores com quem realizei o diálogo empírico são: Clifford Geertz, David Le Breton, Edgar Morin, Francisca Verônica Cavalcante, Marcel Mauss, dentre outros. Assim, o estudo evidenciou que é necessário o entendimento dos profissionais de saúde e cuidadores sobre a importância do aparato espiritual para os sujeitos sem perspectivas terapêuticas de cura.

Palavras-chave: Câncer; Saúde; Espiritualidade; Cuidados Paliativos.

Abstract

The article suggests some possible reflections on the symbolic universe of subjects affected by cancer disease, and who need to get cancer treatment by the Public Health System (SUS) in the city of Teresina (Piauí). The discussion of the study highlights the contributions of anthropology of health and religion to the construction of new perspectives on health practices, despite the transits between scientific and non-scientific therapies. It aims to understand how the spiritual, religious, alternative and complementary resources stimulate the production of meanings about cancer and, as they generate expectations of cure of the disease, during the path of the sick. It was also investigated the emotional culture elaborated by ill subjects, through semi-structured interviews, during the field visits at the Associação Esperança e Vida, a philanthropic care institution for low-income cancer patients in Teresina. It is noteworthy that this

* Mestre em Antropologia/UFPI/Brasil. E-mail: iannemcd@gmail.com

article is an offshoot of ethnography produced during the master's degree in anthropology at the Federal University of Piauí. The authors with whom I conducted the empirical dialogue are: Clifford Geertz, David Le Breton, Edgar Morin, Francisca Veronica Cavalcante, Marcel Mauss, among others. Therefore, the study evidenced that it is necessary the understanding of health professionals and caregivers about the importance of the spiritual apparatus for the subjects without therapeutic perspectives of cure.

Keywords: Cancer; Health; Spirituality; Palliative Care.

Introdução: considerações sobre a doença oncológica

O imbróglio provocado pelo câncer não está limitado apenas ao número de óbitos. Inicia, antes de tudo, pela própria designação do nome, que não determina um tipo específico de patologia. Segundo as informações publicadas no site¹ do Instituto Nacional do Câncer, a palavra “câncer” caracteriza um conjunto de mais de 100 doenças que têm em comum o crescimento desordenado (maligno) de células que invadem os tecidos e órgãos, podendo espalhar-se (processo designado como metástase) para outras regiões do corpo, cuja causa, bem como um tratamento específico com garantia de cura, é difícil de ser determinado, mesmo nos dias atuais com os avanços tecnológicos no campo da medicina alopática.

Considerar-se-á que os conceitos de saúde, doença, terapêutica e cura são relativos, estando intimamente relacionados à época, ao lugar, à classe social, ao aparato técnico, assim, é necessário compreender que uma doença como o câncer, diante da complexidade do seu diagnóstico e tratamento, não afeta apenas a condição de bem-estar particular do sujeito adoecido no seu íntimo, mas afeta-o também na convivência social e na sua interação com a sociedade.

A discussão que se faz no presente artigo é fundamentada em revisão bibliográfica sobre a representação social do câncer e seus tabus, e com base nos resultados de pesquisa etnográfica realizada pela autora durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí. Dessa forma, o método etnográfico contou com técnicas de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos oncológicos e seus

¹ <http://www.inca.gov.br>

acompanhantes, e com observação participante no Hospital São Marcos (Teresina- PI)² e na Associação Esperança e Vida³ de apoio a portadores de câncer, no intuito de compreender as representações dos sujeitos da pesquisa, e melhor captar os significados, os sentidos e as emoções por eles atribuídos ao tema de investigação proposto, apresentando suas cosmovisões ao vivenciarem um processo de câncer, identificando a forma que se apropriavam do sagrado como alento para o momento de finitude da vida. Para este feito, houve a realização de entrevistas com a utilização de termo de consentimento, com cinco sujeitos adoecidas (quatro mulheres e um homem), com uma cuidadora de uma dessas mulheres, uma criança do sexo feminino com seis anos de idade e sua mãe, totalizando oito longas entrevistas, que duraram em média duas horas e meia, em meio às emoções e lágrimas dos entrevistados. Todas as entrevistas foram realizadas na própria Associação Esperança e Vida. Ressalto que a experiência do trabalho voluntário na referida associação, possibilitou a criação de vínculos com os sujeitos oncológicos, já que também buscavam ali, alguém que pudesse ouvi-los para contar-lhe sobre seus medos, suas alegrias com os resultados positivos do tratamento e suas angústias em relação àquele momento. De certa forma, escolhi os interlocutores que demonstravam maior tranquilidade e menos desconforto ao falarem da doença.

Essa metodologia de pesquisa, distanciada dos parâmetros cartesianos, como parte do método etnográfico, é considerada o fator que diferencia as formas de construção de conhecimento em Antropologia, em relação a outros campos de conhecimento das ciências humanas. Sobre o método etnográfico Geertz elucida:

A etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares, inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar [...]. Fazer etnografia

² Atualmente, o H.S.M. é reconhecido nacionalmente no tratamento oncológico. Por ser o único do estado que oferece esse tipo de serviço conveniado com o Sistema Único de Saúde, há sempre a superlotação nos ambulatórios, enfermarias, quartos e centros de unidade intensiva em sua ala oncológica. Integra a Associação Piauiense de Combate ao câncer, atendendo muitas pessoas oriundas de outras cidades e estados, oferecendo ainda atendimentos por convênios particulares e disponibilizando mais de vinte especialidades médicas. Localiza-se à Rua Olavo Bilac, 2300 Centro, Teresina - PI, CEP: 64001-280.

³ A Associação de Apoio aos Portadores de Câncer Esperança e Vida (AEV) foi criada em março de 2008, com o objetivo de viabilizar as necessidades básicas dos portadores de câncer carentes, com medicamentos, alimentação, suplementos, próteses, exames, consultas, procurando criar mecanismos para melhoria da qualidade de vida, orientar sobre os recursos existentes na comunidade, oferecer orientação jurídica, psicológica, terapêutica/social e integrar os usuários à sociedade.

é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos (GEERTZ, 1989, p. 20, grifos do autor).

Dessa forma, a discussão pressupõe como referência norteadora a identificação dos recursos terapêuticos complementares de cunhos religiosos e espirituais⁴ que os sujeitos oncológicos buscam concomitante ao tratamento oferecido pelo modelo biomédico. De acordo com Saad, Masiero e Battistela (2001), a espiritualidade é definida:

Como um sistema de crenças que engloba elementos subjetivos, que transmitem vitalidade e significado a eventos da vida; está inserida na humanidade desde antes da sua criação e, pode mobilizar energias e iniciativas extremamente positivas e potenciais na busca de um sentido, influenciando na qualidade de vida. Uma das formas de prática da espiritualidade está na religião, embora não seja a única. Praticar a espiritualidade é um exercício diário e permanente, que consiste basicamente na busca pelo contato com sua essência e na procura pela conexão entre esse eu interior e o universo em que se está inserido (apud SILVA; SILVA, 2014, p. 208).

No presente estudo, o recebimento do diagnóstico do câncer apresentou-se de duas formas: 1) como um obstáculo na vida de quem está acometido por ele e que passa a se apropriar de muitos mecanismos de religiosidade e espiritualidade redimensionando a relação com o sagrado; e 2) como uma condição de prostração pela possibilidade de morte acompanhada pelo sentimento de revolta, com um distanciamento inicial do sagrado e só depois a reaproximação. Essas categorias vão variar de acordo com a condição na qual o indivíduo está inserido em determinado grupo, o que vai contribuir para a forma como cada doença é interpretada, neste caso, o câncer.

É neste sentido que, na análise do processo de diagnóstico do câncer, tratamento, conhecimento por parte do sujeito oncológico, suas relações sociais e espirituais/religiosas, a antropologia proporciona a fundamentação teórica necessária para se pensar o papel da cultura na produção de significados e na interpretação da doença.

Laplantine (2004) observa que a língua francesa só dispõe de um vocábulo (*maladie*) para designar a doença, enquanto na língua inglesa há três expressões: "*disease* (a doença tal como ela é apreendida pelo conhecimento médico), *illness* (a doença como

⁴ “O termo espiritualidade vem do latim *spiritus* ou *spirituali*, significa sopro, respiração, ar ou vento, e nela se reflete a busca de significados, de conceitos que transcendem o visível, num sentido de conexão com algo maior que si próprio, incluindo ou não a participação religiosa” (GUIMARÃES; AVEZUM, 2007 apud SILVA; SILVA, 2014, p. 208).

é experimentada pelo doente) e *sickness*, (um estado muito menos grave e mais incerto que o precedente [...] de maneira mais geral, o mal-estar)". Segundo o autor, a expressão "*illness*" pode ser entendida por dois pontos de vista clássicos, o da doença-sujeito e o da doença-sociedade, refletindo, respectivamente, a experiência subjetiva do doente e os comportamentos socioculturais (como por exemplo, as emoções e manifestações de sentimento de revolta, tristeza, indignação quando o sujeito recebe o diagnóstico positivo para o câncer). A integração entre as noções de doença-objeto (*disease*), doença-sujeito (um ponto de vista de *illness*) e doença-sociedade (outro ponto de vista de *illness*), reflete também como a sociedade cria estereótipos da doença e do sujeito adoecido, afetando diretamente seu convívio social, por isso é necessário uma atenção na interpretação de como o doente significa a doença diante das representações do médico.

Sobre isso é importante atentar para as considerações feitas por Le Breton:

A busca de significado diante da dor que se sente, vai além do sofrimento imediato; de modo mais profundo, diz respeito ao significado da experiência quando o surgimento da doença a coloca numa situação de desequilíbrio em relação ao mundo. Compreender o sentido do sofrimento é uma forma de compreender o sentido da vida (LE BRETON, 2013, p. 109).

Seguindo o exposto por Le Breton (2013), pode-se compreender o sentido do sofrimento gerado pela doença, expressado inicialmente pela negação, acompanhado por desejos e esperanças ameaçados: mesmo com um diagnóstico oncológico positivo, o primeiro gesto é recorrer à realização de exames comprobatórios duas, três ou mais vezes para eliminar dúvidas quanto à presença de um tumor cancerígeno. Para Sontag,

Nos casos de câncer, os sintomas principais são tidos como tipicamente invisíveis – até o último estágio, quando já é tarde demais. A doença, não raro descoberta por acaso ou num exame de rotina, pode se encontrar num estágio muito avançado sem ter apresentado qualquer sintoma considerável (SONTAG, 2007, p.18).

Assim, a partir da realização da pesquisa de campo e da entrevista com os interlocutores, é possível afirmar que o sujeito oncológico vai ressignificar as concepções: 1) de corpo: pelas consequências das alterações fisiológicas, decorrente do tratamento, como a queda de cabelo, retirada da mama etc.; 2) a noção de saúde e doença, diante das limitações e dependências que o tratamento do câncer impõe; 3) a noção da espiritualidade e da religiosidade, como recursos indispensáveis para a cura, ou para conforto, quando já se esgotaram as possibilidades terapêuticas curativas da medicina

alopática; 4) a concepção da vida afetada por “uma enfermidade vista em larga medida como sinônimo de morte” (SONTAG, 2007, p.14); e, 5) a concepção da morte. Esses resultados nos levam a inferir que existe uma forma particular de estratégias de enfrentamento da doença, nas quais os recursos espirituais assumem lugar de destaque.

Por sua vez, a associação do fenômeno discutido acima entre corpo, saúde, doença e espiritualidade, na perspectiva antropológica, nos remete ao relativismo cultural, pelo qual, indubitavelmente, o/a antropólogo/a tem que priorizar a interpretação de pesquisas comparativas que confrontam duas formas de conhecimento distintas. Concernente ao relativismo cultural, “é ele que permite compreender o porquê das atividades e os sentidos atribuídos a elas de forma lógica, sem hierarquizá-los ou julgá-los, mas somente, e sobretudo, reconhecendo-os como diferentes” (LANGDON; WIIK, 2010).

O sofrimento causado pelo câncer é um fenômeno que está relacionado tanto às construções sociais da doença quanto aos aspectos de estudo da ciência antropológica, como nos explica Koury, ao falar da emoções como objeto da Antropologia:

A Antropologia das Emoções parte, deste modo, do princípio de que as experiências emocionais singulares, sentidas e vividas por um ator social específico, são produtos relacionais entre os indivíduos e a cultura e sociedade. A emoção como objeto analítico das Ciências Sociais, pode ser definida, então, como uma teia de sentimentos dirigidos diretamente a outros e causado pela interação com outros em um contexto e situação social e cultural determinados (KOURY, 2004, p. 35).

Tratamentos integrativos e complementares

Sabemos que “a medicina ocidental privilegia os medicamentos da indústria farmacêutica e o uso da cirurgia. Poderia ampliar seu leque terapêutico utilizando as medicinas suaves da fitoterapia, para as afecções que não requerem tratamento de choque” (MORIN, 2015, p. 226). Essa sugestão nos remete à proposta do Ministério da Saúde, quando no ano de 2006, criou a Política Nacional de Terapias Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde (SUS).

O objetivo da PNPIC foi desenvolver abordagens que buscassem estimular a promoção, prevenção e recuperação da saúde utilizando métodos naturais, pautados na escuta, no acolhimento e no desenvolvimento de vínculos terapêuticos entre usuário,

família e profissional de saúde, de modo a auxiliar no entendimento do conceito ampliado de saúde e no autocuidado (BRASIL, 2006a).

Em 2012, as práticas integrativas e complementares (fitoterapia, acupuntura, homeopatia, dentre outras), já faziam parte do discurso e da gestão de secretarias estaduais e municipais de saúde (INCA, 2012). Assim, as práticas mencionadas seriam uma realidade em mais de 450 municípios brasileiros, e naquele ano, havia uma prerrogativa para se expandir para mais 1.300 municípios. O informe menciona que no ano de 2006, o SUS ofertou 396.012 consultas em acupuntura com repasse federal de R\$ 3.960.120,00; 295.348 consultas de homeopatia com repasse federal de R\$2. 953.480,00 e mais de mil procedimentos em práticas da medicina tradicional chinesa, como a acupuntura.

Entretanto, essa não é uma realidade na cidade de Teresina, pois no tocante à assistência da rede pública de saúde, até o início do ano de 2019 ainda se encontravam registros de hospitais na cidade que disponibilizassem à população as terapias integrativas e complementares. Realidade constatada a partir do contato com alguns profissionais da rede pública, e ainda com os servidores da Regional do SUS de Teresina, indagando-os sobre existência das práticas integrativas e complementares, cujo assunto lhes era desconhecido. Coube, então, enquanto pesquisadora, explicar-lhes do que se tratava e mencionar sobre a existência de financiamentos federais destinados a elas. Ressalto que desde o ano de 2012, mantendo o contato com esses profissionais, para saber do andamento da ampliação desses serviços para a cidade de Teresina, entretanto, até o presente não houve novidades significativas.⁵ Eis que surge um questionamento: o que fazem aqueles sem possibilidade terapêutica de cura, para os quais a ciência médica oficial já não dispõe de tecnologias ou conhecimento? É então que a jornada em busca de outros recursos terapêuticos se inicia.

As terapias ditas não convencionais sob o olhar da medicina ocidental foram instituídas pela PNPIIC, publicada na forma das portarias ministeriais nº 971, de 3 de maio

⁵ Por ocasião da revisão deste texto, em abril de 2020, localizei informações publicadas no site da Prefeitura de Teresina indicando a oferta de terapias integrativas pela rede pública de saúde. Ver: <https://pmt.pi.gov.br/2019/04/30/fms-fornece-terapias-integrativas-a-populacao-em-teresina/> Acesso em 23/04/20.

de 2006, e nº 1.600, de 17 de julho de 2006. Inclui a fitoterapia⁶, homeopatia⁷, acupuntura⁸ e medicina antroposófica.⁹ Serviços que, em Teresina até o início de 2019, estavam restritos às clínicas particulares, em especial, aos espaços que trabalham dentro de uma proposta holística, situados em sua maioria na zona leste da cidade. Cavalcante (2009) explica esse fato:

No espaço que compreende a zona leste, está inserido, o que em Teresina, como em outras cidades brasileira, se entende por modernização: universidades, faculdades, centro de convenções, poderes legislativo e judiciário, parques, shopping centers, hotel cinco estrelas, restaurantes, boates, bares, lojas de conveniência, clínicas particulares, academias de ginásticas, casas e prédios residenciais de luxo. Encontram-se também, igrejas, entidades vinculadas à Federação Espírita do Piauí, e a maioria dos espaços holísticos existentes na cidade. Pode-se dizer que nesses bairros, Teresina “respira outros ares”, os ares da imaginária metrópole feliz, da verticalização, da produtividade, das amenidades, da tecnologia, do conforto, do lazer, do ritmo acelerado, da sincronia entre produção e consumo. Os maiores consumidores deste espaço são aqueles que moram e trabalham na própria região (CAVALCANTE, 2009, p. 94).

A novidade é que por meio da PNPIIC, o Ministério da Saúde passa a oferecer também terapias alternativas como meditação, arteterapia, reiki, musicoterapia, tratamento naturopático, tratamento osteopático e tratamento quiroprático.¹⁰

⁶ Fitoterapia “é um recurso terapêutico caracterizado pelo uso de plantas medicinais em suas diferentes formas farmacêuticas, é uma abordagem que incentiva o desenvolvimento comunitário, a solidariedade e a participação social” (BRASIL, 2006b).

⁷ “A homeopatia é um sistema médico complexo de caráter holístico, baseada no princípio vitalista e no uso da lei dos semelhantes, foi enunciada por Hipócrates no século IV a.C.” A implementação da homeopatia no SUS representa uma importante estratégia para a construção de um modelo de atenção centrado na saúde, uma vez que recoloca o sujeito no centro do paradigma da atenção, compreendendo-o nas dimensões física, psicológica, social e cultural. Na homeopatia, o adoecimento é a expressão da ruptura da harmonia dessas diferentes dimensões. Dessa forma, essa concepção contribui para o fortalecimento da integralidade da atenção à saúde (BRASIL, 2006b).

⁸ “Acupuntura é uma tecnologia de intervenção em saúde que aborda de modo integral e dinâmico o processo saúde-doença no ser humano, podendo ser usada isolada ou de forma integrada com outros recursos terapêuticos. Originária da medicina tradicional chinesa (MTC), a acupuntura compreende um conjunto de procedimentos que permitem o estímulo preciso de locais anatômicos definidos por meio da inserção de agulhas filiformes metálicas para promoção, manutenção e recuperação da saúde, bem como para prevenção de agravos e doenças” (BRASIL, 2006b).

⁹ “A Medicina Antroposófica apresenta-se como uma abordagem médica-terapêutica complementar, de base vitalista, cujo modelo de atenção está organizado de maneira transdisciplinar, buscando a integralidade do cuidado em saúde” (BRASIL, 2006c).

¹⁰ “A palavra “meditação” vem do latim ‘*meditatum*’, que significa ponderar. Trata-se da prática de concentração mental com o objetivo de harmonizar o estado de saúde” (BRASIL, 2017). A arteterapia faz uso da arte como parte do processo terapêutico.

Realizo esta discussão para evidenciar a necessidade de ampliação desses serviços na cidade de Teresina, para que possa contemplar também os sujeitos oncológicos, uma vez que constatei que eles têm procurado terapêuticas complementares ao tratamento convencional do câncer. Algumas delas são buscadas em espaços religiosos, outras em “receitas” quase milagrosas difundidas por conhecidos, que atestam sua eficiência com base em supostos resultados comprovados na cura de alguém. A adoção destas últimas pode trazer riscos ao doente, uma vez que não há informações sobre possíveis efeitos colaterais. Entre outras necessidades, destaco ainda, que uma das principais com a qual um sujeito oncológico se depara, é de voltar a atenção para a saúde emocional, porém, na rede pública de saúde, este aspecto dificilmente encontra-se contemplado.

O emocional do sujeito oncológico é extremamente fragilizado, imerso em tantas incertezas, apresenta seus sinais na alteração de humor, manifestações de choro, comportamento depressivo, entre outros. No entanto, esses sintomas são reconhecidos como “naturais” de um diagnóstico positivo de câncer, mas, eles permanecem excluídos do tratamento oferecido pelo Hospital São Marcos. A prioridade é tratar a doença. Para a antropologia não existe sintomas “naturais”, uma vez que, conforme Mauss (2003), os nossos sentimentos são construídos social e culturalmente.

O reiki é uma técnica japonesa que se baseia na prática de imposição das mãos por meio de toque ou aproximação para estimular mecanismos naturais de recuperação da saúde. De acordo com o Instituto Brasileiro de Pesquisas e Difusão do Reiki, o método é um sistema natural de harmonização e reposição energética que mantém ou recupera a saúde. É um método de redução de estresse, captando, modificando e potencializando energia (MCKENZIE, 2006).

A musicoterapia “usa a música e seus elementos como terapia, o som, ritmo, melodia e harmonia” (BRASIL, 2017).

Tratamento naturopático “é o uso de recursos naturais para recuperação da saúde. A naturopatia encara a doença como um processo: a prevenção, o combate das causas das doenças e a estimulação da inerente capacidade de cura do organismo. O método valoriza a integração das áreas da saúde, as terapias naturais, como também a inata ‘sabedoria’ do corpo humano, determinada pelos genes e a evolução da espécie, para auxiliar no restabelecimento da saúde” (Idem).

Tratamento osteopático “é uma terapia manual para problemas articulares e de tecidos. A osteopatia é fundamentada no exame clínico, por meio da anatomia, fisiologia e semiologia. Essa técnica é indicada para alterações dolorosas no sistema musculoesquelético, como é o caso das lombalgias, cervicalgias, hérnias de disco, dores de cabeça e nas articulações, alterações de sensibilidade e limitações articulares” (Idem).

Tratamento quiroprático “é a prática de diagnóstico e terapia manipulativa contra problemas do sistema neuro-músculo-esquelético. O objetivo do método é avaliar, identificar e corrigir as subluxações vertebrais e o mau funcionamento articular, que pode causar irregularidades no mecanismo da coluna e na função neurológica. Em vez de prescrever medicação, o profissional de quiroprática busca o funcionamento correto da mecânica do corpo e a nutrição adequada. O objetivo é corrigir a causa do problema, e não os sintomas” (Idem).

É na análise do que é posto como prioridade pela medicina convencional, que pude perceber o quanto faz falta a oferta das práticas integrativas e complementares no sistema público de saúde em Teresina. Por atuarem, cada uma com sua especificidade na harmonização do estado de saúde do sujeito, teriam um impacto positivo no tratamento, concebendo a saúde como um complexo de equilíbrio entre mente, corpo e espírito, contemplando a integralidade do sujeito em seu estado de finitude.

Terapêuticas alternativas buscadas pelos sujeitos da pesquisa

Após o diagnóstico oncológico, uma das principais recomendações médicas é que o sujeito não busque nenhum tratamento complementar como receitas de remédios caseiros, pois há grandes possibilidades de ocorrerem efeitos colaterais ao organismo, a exemplo de hemorragias ou intoxicação, especialmente quando a composição básica tem algum princípio ativo da planta aveloz¹¹, muito conhecida e usada pelas classes populares do Nordeste brasileiro. Em Teresina, é também chamada de “cachorro pelado”, por apresentar alta toxicidade.

A popularidade do aveloz é grande, e nos ambulatórios e enfermarias do HSM constantemente escutava-se conversas em que o seu “poder curativo” era mencionado. O uso do aveloz é uma das receitas mais populares no local, e personificada na referência do “Seu Áureo”. Ele é um dos voluntários da Fundação Durval Silva¹², que afirma em entrevistas¹³ e relatos que se curou de um câncer na próstata apenas com a ingestão de água com algumas gotas do látex extraído da planta. A fundação possui também outros registros de casos de cura de cânceres tratados apenas com o aveloz.¹⁴

¹¹ *Euphorbia tirucalli L.* É considerada uma planta tóxica por produzir um látex cáustico e extremamente perigoso ao contato. Porém, sua fração diluída é largamente utilizada em medicina popular para o tratamento de câncer e outros males. O látex é conhecido por possuir propriedade antiescorpiônica e ofídica, purgativo, (quando ingerido em alta concentração), antirreumático, antiasmático, antiespasmódico, antibiótico, antibacteriano, antivirótico, expectorante, fungicida, antissifilítico, resolutivo no tratamento de carcinomas e epitelomas benignos (ingerido diluído), cauterizante de verrugas, (uso externo) (LORENZI; MATOS, 2008).

¹² É uma instituição que desenvolve estudos sobre tratamentos oncológicos com o uso do aveloz. Também faz distribuição do extrato da planta. Localizada na avenida Centenário 2275. Bairro Aeroporto. Teresina, PI.

¹³ Disponibilizados em: <https://www.youtube.com/watch?v=3tDb8NIxKBw>

¹⁴ De acordo com os registros da Fundação Durval Silva, esse tratamento apenas com o uso do aveloz, aconteceu nos casos em que o câncer já estava em metástase, quando não havia possibilidade cirúrgica, ou quando as quimioterapias e radioterapias já não tinham eficácia.

A forma mais comum de utilização do aveloz no tratamento do câncer, conforme pude registrar em conversas de pacientes, familiares e amigos no recinto do Hospital São Marcos, compreende a diluição de algumas gotas do látex na água, seguido da ingestão em jejum e antes de dormir. Porém, dois dos interlocutores entrevistados, disseram que fizeram seu uso por meio de cápsulas manipuladas e distribuídas pela fundação. Quando questionei sobre a aquisição dessa medicação, ambos tiveram o mesmo discurso, no qual mencionaram que para consegui-la, bastava apenas chegar ao endereço da fundação, apresentar os exames, incluindo os resultados da biópsia para atestar o diagnóstico e o tipo de câncer, o que orientará a prescrição das cápsulas.

Esses dois interlocutores, apesar de terem buscado o tratamento complementar com as propriedades do aveloz, interromperam o tratamento antes de conclui-lo. Ambos apresentaram justificativas semelhantes para a interrupção do uso, pois, relataram que estavam tomando no mesmo período da realização da quimioterapia, por coincidência ou não, manifestaram reações fortes diferentemente da outras vezes em que não estavam tomando as cápsulas de aveloz. Um dos interlocutores disse que chegou a fazer um exame de ultrassom por sentir um grande desconforto abdominal e foi constatado um inchaço no fígado. Ao perceber essa alteração, o médico que lhe acompanhava, perguntou se ele havia feito ou tomado algo diferente, pois parecia um processo de intoxicação. Ele não assumiu ao médico que estava fazendo o uso das cápsulas, pois teve medo da reação dele e negou que tivesse feito algo diferente na sua rotina e, assim, suspendeu o uso, por associar a culpa do inchaço do fígado às cápsulas de aveloz.

Ressalta-se que os tratamentos complementares não são reconhecidos ou indicados pelo INCA, pelo contrário, são colocados em suspeição, como na publicação da Revista Eletrônica do Instituto:

Estimativa da *American Society of Clinical Oncology* (Asco) mostra que cerca de 80% dos pacientes com neoplasias recorrem, em algum momento, ao tratamento alternativo. O chefe do Serviço de Oncologia Clínica do INCA, Daniel Herchenhorn, adverte: “Não há nenhum indício de que esses tratamentos contribuam para a regressão ou a cura do câncer” (INCA, 2012, p. 34).

Sabe-se que a prática do uso de ervas medicinais é muito difundida na cultura brasileira, haja vista a contribuição dos indígenas e dos africanos escravizados entre nós. Muitos são os tratamentos oriundos dessa prática popular do uso de ervas na forma de

chás, infusões, ungamentos, garrafadas, dentre outros, os quais são produzidos artesanalmente. Esta cultura remonta à sabedoria de benzedeiras, rezadeiras, e práticas das religiões afro-brasileiras e, que, embora enfraquecidas, resistem até a atualidade.

Terapêuticas alternativas e espiritualidade

Além da busca por alguma outra terapêutica que pudesse complementar o tratamento oncológico convencional, outro fato em comum, é que entre os sujeitos entrevistados, quase todos afirmaram (exceto uma interlocutora que não tem religião, mas que teve experiências espirituais durante sua cirurgia da mama), que se tornaram pessoas mais religiosas, alguns buscaram outros espaços religiosos e agregaram novas práticas espirituais após o diagnóstico.

A partir da experiência vivida com a doença oncológica, os sujeitos adoecidos passam a atribuir novos significados a sua condição, como em outras situações de suas vidas. Assim, tornar-se mais religioso como meio de obter uma cura consentida por “Deus”, com o “sumiço” do tumor maligno, pode ser pensado como um processo de ressignificação do sentido da vida. Quando os questionei sobre a importância da religião para eles, parece que a experiência oncológica levou a uma supervalorização das práticas religiosas. Passaram a ver a religião como a base sustentadora de suas vidas e da sobrevivência com a doença, mantendo na religiosidade a principal esperança de obtenção da cura.

Foi possível identificar que, no tratamento oncológico, existem duas formas de os sujeitos significarem a cura: (1) quando o tumor é removido com as terapêuticas cirúrgicas e seu tamanho é reduzido ou eliminado por meio das quimioterapias e radioterapias; e (2) quando de fato o câncer é considerado curado pelo médico, mas, que só ocorre após ao término do tratamento de cinco anos, com acompanhamento de exames semestrais, nos quais não mais são evidenciados focos em outros locais.

Entretanto, essas duas circunstâncias de “cura” são mencionadas pelos interlocutores como uma “benção”, “milagre”, conquistados por intermédio da fé, e o câncer é ressignificado como uma provação de vida, e como meio necessário para a reaproximação da religiosidade/espiritualidade, da qual, antes do câncer, estava-se distante.

Em consenso com as narrativas que ouvi de cada interlocutor, e nas conversas informais pelos espaços do HSM e da Associação Esperança e Vida, a representação feita é de que suas vidas foram tocadas por uma manifestação do sagrado com a cura, e assim, o adoecimento é associado a uma trajetória de mudança tanto em função da fé quanto pela sua expressividade por meio das práticas. Cabe ressaltar que mesmo com essa perspectiva da “cura divina”, os sujeitos não deixam de tomar todas as cautelas necessárias do tratamento (restrição alimentar, uso continuado de medicações etc.).

Por conseguinte, a espiritualidade foi identificada como um fenômeno que pode ser regulador das ações e das decisões sobre o tratamento, o qual possibilita a produção de significados e compreensão da doença e de tudo que está ao redor do sujeito oncológico. É necessário observar a significação da fé nesse momento, da vivência do enfrentamento do câncer pelo sujeito, e assim, perceber que a espiritualidade é algo que passa a ser exaltada ou fortalecida com a experiência da doença, cujo corpo adoecido passa a ser instrumento da ação do sagrado, e, consequentemente, a cura e outras manifestações positivas são vistas como frutos do exercício literal de como essa fé age no corpo e pode ser percebida.

Apontamentos finais

O presente trabalho trouxe algumas possíveis reflexões sobre o universo simbólico dos sujeitos que se descobrem com um câncer, e precisam realizar o tratamento oncológico pelo SUS no Hospital São Marcos na cidade de Teresina. A manifestação da dor começa a surgir antes da confirmação da doença, quando ainda é apenas “uma suspeita”. Essa dor aumenta com a “facada” do diagnóstico positivo e tende a sofrer picos no decorrer do tratamento.

O período que se estende do momento inicial até às primeiras sessões de quimioterapia, interpreto como um dos momentos mais marcantes na vida dessas pessoas, que acabam tendo de interagir com um novo cotidiano, um novo corpo (mutilado ou não, emagrecido, pálido etc.), uma nova aparência ao se olharem no espelho, e, principalmente, têm que lidar com a nova dinâmica da vida e se submeter aos meios de mantê-la. A rotina passa então, a estar condicionada a um mundo de possibilidades de

cura, às dificuldades de realizar o tratamento no Hospital São Marcos, no enfrentamento das sintomáticas das quimioterapias e seus efeitos colaterais.

A realização do mapeamento de todo o processo da construção de produção de significados da condição de saúde e doença, não permite excluir a espiritualidade (e principalmente o corpo) como elemento presente desse processo. Visto que a modificação do corpo é significante para a nova condição de vida, a espiritualidade responderá como suporte nesse momento.

Portanto, com este estudo busquei apresentar uma parte do universo de subjetividades dos sujeitos oncológicos, e das estratégias e mudanças ocasionados pela doença. Nesse sentido, é pertinente perceber, como o faz Laplantine (2004), citado anteriormente, que a doença não se encerra em si mesma, ela possui duas vias que devem ser integradas: o da doença-sujeito e o da doença-sociedade. Assim, quando me preocupei em incluir a dimensão da espiritualidade, tive acesso à parte da intimidade dos interlocutores, quase sempre desprezada pela medicina oficial. Ao fazê-lo, estava buscando a integração mencionada por Laplantine.

Referências

- BRASIL, Ministério da Saúde. **A situação do câncer no Brasil**. Rio de Janeiro: INCA, 2006a.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 971, de 03 de maio de 2006**. Brasília: Saúde Legis, 2006b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt0971_03_05_2006.html. Acesso em: 23/04/20.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.600, de 17 de julho de 2006**. Brasília: Saúde Legis, 2006c. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt1600_17_07_2006.html. Acesso em: 23/04/20.
- BRASIL, Ministério da Saúde. SUS passa a oferecer terapias alternativas para a população. **Fundo Nacional de Saúde**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://portalfns.saude.gov.br/ultimas-noticias/212-sus-passa-a-oferecer-terapias-alternativas-para-a-populacao-2>. Acesso em: 23/04/20.
- CAVALCANTE, Francisca Verônica. **Os tribalistas da nova era**. Teresina: Fundação Quixote, 2009.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

INCA. Tratamentos alternativos: mitos e verdades. **Revista Rede Câncer**. Rio de Janeiro, n. 20, dez. 2012, p. 34-37. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//integral-rede-cancer-20.pdf>. Acesso em: 23/04/20.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Amor e dor**: ensaios em antropologia simbólica. Recife: Bagaço, 2004.

LANGDON, E. J; WIIK, F. B. Antropologia, saúde e doença: uma introdução ao conceito de cultura aplicado às ciências da saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 3, p. 459-466, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692010000300023&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24/04/20.

LAPLANTINE, François. **Antropologia da doença**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LE BRETON, David. **Antropologia da dor**. São Paulo: Unifesp, 2013.

LORENZI, H.; MATOS, F. J. A. **Plantas medicinais no Brasil**: nativas e exóticas. 2. ed. Nova Odessa: Plantarum, 2008.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MCKENZIE, E. **A cura pelo reiki**. São Paulo: Manole, 2006.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SILVA, J.B & SILVA, L.B. Relação entre religião, espiritualidade e sentido da vida. **Logos & Existência**. João Pessoa; Curitiba, v 3, n 2, p. 203-215, 2014.

SONTAG, Susan. **Doença como metáfora**: AIDS e suas metáforas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Recebido em: 21/09/19.

Aceito em: 06/01/20.

TRAJETÓRIAS RELIGIOSAS: percursos de pais e mães de santo do candomblé em João Pessoa¹

RELIGIOUS TRAJECTORIES: candomble priests life histories in João Pessoa-PB-Brazil

Gracila Graciema de Medeiros*

Resumo

Estudar as trajetórias religiosas de pais e mães de santo do candomblé em João Pessoa, constituiu-se na temática desta pesquisa, cujo objetivo foi compreender elementos pontuais do trânsito religioso na cidade de João Pessoa, a partir da busca e adesão ao candomblé. Para isso, observa-se trajetórias de vida religiosa e o movimento de cada trajetória, dentro e fora do campo afro-brasileiro de cinco agentes, pais e mães de santo do candomblé. O diálogo com a sociologia praxiológica de Bourdieu foi o ponto de ancoragem da reflexão. Os conceitos de *habitus*, campo e trajetória tornam-se centrais para o quadro descritivo-analítico, assim também como os pressupostos da sociologia que se utilizam dos conceitos de experiências socializadoras e disposições. Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de entrevista semiestrutura. A análise das trajetórias dos sujeitos constrói um percurso delineado como individual, que, porém, mostra-se atravessado continuamente pelas forças sociais, disputas, conflitos, mudanças e tendências que atuam no campo em questão.

Palavras-chave: Trajetórias Religiosas; Pais e Mães de Santo; Candomblé; João Pessoa.

Abstract

Studying the religious trajectories of priests of candomble in João Pessoa was the theme of this research, whose objective was to understand specific elements of religious traffic in the city of João Pessoa, from the search and adherence to candomble. For this purpose, it was observed the trajectories of religious life and the movement of each trajectory, inside and outside the Afro-Brazilian field of five agents, priests (known as father and mother of saint) of candomble. Dialogue with Bourdieu's praxiological sociology was the anchor point of this reflection. The concepts of *habitus*, field and trajectory become central to the descriptive-analytic frame, as well as the sociological theories that use the concepts of socializing experiences and dispositions. This investigation, a qualitative research, collected data through semi-structured interviews. The analysis of the subjects' trajectories builds an individual path, which, however, is continuously crossed by the social forces, disputes, conflicts, changes and trends that act in the fieldwork.

Keywords: Religious trajectories; African-Brazilian Santeria; Candomble.

¹ Este artigo foi elaborado a partir de dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (MEDEIROS, 2016).

* Aluna de doutorado em Sociologia – PPGS/UFPB/Brasil. E-mail: gracilagra@hotmail.com

1 O campo religioso afro-brasileiro

O objetivo deste texto é refletir sobre o cenário religioso afro-brasileiro em João Pessoa, destacando os deslocamentos (emissão e recepção) de adeptos entre as denominações, internas e externas a ele. Procura descrever e analisar a trajetória de vida religiosa e o movimento de cada uma, dentro e fora do campo afro-brasileiro de cinco agentes, pais e mães de santo de candomblé, colocando em evidência as diversas “estações” pelas quais passaram antes de chegar à denominação em que se encontram. O material empírico foi produzido por meio de observação participante em terreiros de candomblé da cidade de João Pessoa, e entrevistas semiestruturadas com seus titulares, sendo uma mãe de santo e quatro pais de santo. Os dados foram produzidos no ano de 2015 quando eu realizava a pesquisa para a dissertação de mestrado. Um dado interessante para quem vai ler esse texto: minha posição de fala é de uma mulher aparentemente branca, estudante universitária (doutoranda em sociologia), oriunda do catolicismo e de sua militância, e há quase dez anos, adepta do candomblé de nação ketu, no qual, recentemente, fui iniciada “com cargo de *ekedi*”. Com estes esclarecimentos iniciais, fica fácil perceber que a trajetória religiosa da autora é o seu próprio objeto.

Para melhor compreender o campo religioso afro-brasileiro, e a adesão dos indivíduos ao candomblé, é necessário entendermos alguns elementos que o compõem.

Primeiramente, deve-se dar ênfase à perda de hegemonia do catolicismo, que passa a disputar fiéis com as demais religiões. Essa perda, em números oficiais pode ser compreendida de outra forma, afinal denominações como a jurema, o candomblé e a umbanda passaram a ser classificadas como religiões. Elas compõem parte considerável do campo afro-brasileiro na cidade de João Pessoa, por isso é necessária uma breve apresentação de cada uma, com destaque especial para o candomblé por se tratar do nosso objeto de estudo.

Uma visão geral do campo religioso afro-brasileiro em João Pessoa, em se tratando do que Giobellina Brumana (2013) chama de “cultos subalternos”, três expressões são as mais fortes: o catimbó/jurema, a umbanda e o candomblé. É importante ressaltar que o campo afro-religioso (tanto local quanto nacionalmente) não se encerra nestas três possibilidades.

Em João Pessoa, três são as denominações principais do campo em foco: Catimbó/Jurema, Umbanda e Candomblé. Para efeito da pesquisa, sugerimos que a sua formação/consolidação se dá em três períodos.

O primeiro estende-se dos registros iniciais do Catimbó até o final da década de 1950. Nele, predominaram as mesas do Catimbó-Jurema, marcadas pela influência kardecista e do catolicismo popular.

O segundo, a partir de 1960, é o período de chegada e expansão da Umbanda, quando ela passa a incorporar o Catimbó/Jurema e surgem as federações do culto.

E por último, o período que se estende da segunda metade da década de 80 aos dias atuais, marcado pelo surgimento dos primeiros terreiros de Candomblé e pela constituição de discursos delineadores de reconhecimento e legitimidade interna e externamente ao campo. Sedimentam-se formas de enfrentamento e diálogo com outras religiões, com o poder público e a sociedade em geral. O campo se expande com a abertura de novos terreiros, facilitado pelo pluralismo religioso e pela liberdade de culto (GONÇALVES; FERREIRA, 2012, p. 2).

Os parâmetros históricos acima mostram a formação do campo afro-religioso na cidade, que só se torna de fato um campo – segundo o conceito de Bourdieu (1989) –, depois da chegada da umbanda, quando passam a acontecer disputas de poder, disputas por espaço, disputas por fiéis, clientes² e disputas no plano místico/espiritual, além da institucionalização de normas específicas quanto ao comportamento das agências e agentes.

No contexto de delineamento do campo afro-religioso na Paraíba, vale desatacar alguns marcos históricos importantes que apontam para sua institucionalização:

Em 1966, ocorreu a promulgação da Lei Estadual 3.443 de 6 de novembro que tornou “livre o exercício dos cultos africanos em todo território do Estado da Paraíba, observadas as disposições constantes desta lei”. Neste mesmo ano, surgiu a Federação dos Cultos Africanos do Estado da Paraíba (FECAB) (GONÇALVES; FERREIRA, 2012, p. 3).

A umbanda, então, consolida-se no estado da Paraíba, e sua principal fonte de influências é Recife, vinda das mãos de famosos sacerdotes como Mario Miranda, Zé Romão e Pai Edu (faziam ritos que mesclavam a umbanda com o nagô pernambucano) que iniciaram muitos pais de santo umbandistas de João Pessoa. Também recebe influência em menor escala do Rio de Janeiro e da Bahia (GONÇALVES; FERREIRA, 2012, p. 3).

² Pessoas que procuram as religiões afro-brasileiras em busca de serviços mágicos, como fonte de solução para seus problemas, em sua maioria de ordem amorosa, financeira, doença física ou espiritual. Uma parcela de clientes torna-se adeptos. O termo clientes, faz jus ao comércio envolvido.

1.1 O catimbó/jurema

O catimbó/jurema figura como herança indígena que assimilou elementos negros ao longo do tempo. Para Bastide (2004), já existia, mais ou menos organizado, quando o negro chegou ao Brasil. Para Cascudo (1978), reúne elementos negros, brancos e ameríndios, porém se afigura, na sua concepção, como preponderantemente “magia branca”, ou seja, de influência da feitiçaria e superstição popular europeias.³

Na Paraíba, temos vários registros de antigas mesas de catimbó, como por exemplo, nos bairros da Torre, Jaguaribe e Ilha do Bispo, além das cidades de Santa Rita, Alhandra/Acais (GONÇALVES, 2013). Tais registros mostram que em suas descrições iniciais não apresentam símbolos africanos, apenas indígenas e católicos. Mas com o passar do tempo sofrem mudanças.

O culto da jurema como é hoje praticado, apresenta diferenças significativas de como era feito até a década de 50. Hoje está bastante umbandizado, assumindo e incorporando elementos de várias fontes. Sobre a falta de elementos africanos nos cultos da Jurema, Gonçalves, revisando a literatura referente à questão, diz que a descrição feita pelos autores lidos,

não registra a presença de sacrifícios de animais, rituais de iniciação, ligação com orixás, culto a exus e pombagiras presentes na jurema praticada hoje. [...] Embora preserve elementos das mesas dos mestres e do ritual indígena, está umbandizada. A sua identificação com a umbanda é tão forte, que na prática são tidas como sinônimo (GONÇALVES, 2013, p. 14).

Atualmente, muitos terreiros da cidade cultuam jurema e candomblé, para tal fazem quartos separados, sendo um dos orixás, o outro da jurema. Outras separações simbólicas podem ser descritas, como as diferentes vestimentas: na jurema predominam os tecidos estampados; no candomblé, quase sempre, branco ou a cor específica do orixá. A língua cantada: na jurema, o português; no candomblé, “ioruba”. Essas separações distinguem os rituais, o conjunto de crenças e cosmologia, o que, entretanto, não significa que entre eles haja pontos de convergência. Primeiro, são os mesmos agentes que praticam os dois cultos, utilizam o mesmo espaço físico (salão da casa) para realização dos rituais, e por último, contam com o mesmo público de clientes e frequentadores.

³ Fernando Giobelina Brumana, na obra já citada (GIOBELLINA BRUMANA, 2013), faz críticas contundentes às ideias de Bastide e Cascudo sobre o catimbó.

1.2 A umbanda e o candomblé

Para analisar o candomblé é preciso entender suas origens, que estão na África da colonização, mas que também estão aqui no Brasil, afinal é brasileiro esse modelo de candomblé, com o panteão de orixás unificado.

Basta nos remetermos à África da época da colonização: a organização social era feita a partir de grupos étnicos, onde cada etnia cultuava o orixá ou vodum ou inquice⁴ e ancestrais daquela região, era a ele que cada um e cada uma fazia suas rezas e oferendas, sendo ele o protetor do clã.

Os negros que foram escravizados, ao chegar ao Brasil trouxeram consigo suas culturas, seus costumes étnicos, suas devoções. Encontraram aqui outros grupos, de outros clãs, reorganizando no Brasil o culto aos seus ancestrais:

O candomblé brasileiro não se assenta sobre estruturas sociais como o caráter tribal africanas de onde originou-se como culto aos orixás e antepassados, os eguns (Atanda, 1980; Fadie, 1970). A nação tribal, o clã, as linhagens e a organização familiar como estrutura produtiva e unidade de culto, com seus antepassados imemoriais, estão para sempre perdidos. Mas isso tudo não impediu o candomblé nascido no Brasil de firmar-se sobre a ideia central da origem mítica da pessoa conforme a tradição iorubana (Verger, 1973; Abimbola, 1973) (PRANDI, 1991, p. 24).

Exatamente por não estar situado nesta estrutura tribal, que o candomblé surge como uma experiência brasileira, mantém elementos da cultura africana, outros elementos surgem, outros são ressignificados.

A vinda de pessoas escravizadas resultou não somente na construção de uma “nova” cultura, mas em um novo formato de organização social desses povos, originando assim, aquilo que antes foi denominado calundu, e hoje é Candomblé, com diversas subdivisões, denominadas de nações por seus adeptos na busca por uma reaproximação com o continente africano. Assim, o candomblé brasileiro apresenta suas variações: jeje, jeje-marim, efã, fon, ketu, angola, tambor de mina, xambá, ijexá, batuque, entre outras denominações, do que compõe o quadro das religiões afro-brasileiras. Resultado dos processos diaspóricos:

⁴ Os três termos correspondem ao panteão de divindades africanas. Sendo “orixás” o termo utilizado pela nação ketu, “voduns” pela nação jeje e “inquices” pela nação angola. “Ketu”, “Jeje” e “Angola” são diferentes nações dentro do candomblé.

Portanto, é importante ver essa perspectiva diaspórica da cultura como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação. Como outros processos globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compreensões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias afrouxam os laços entre a cultura e o lugar (HALL, 2009, p. 36).

Era uma religião originalmente negra, que foi reprimida ao longo da história, desde as senzalas até os dias atuais, e tem como referência simbólica a Bahia, com os mais famosos terreiros de candomblé do Brasil: a Casa Branca do Engenho Velho (considerado o mais antigo), que deu origem aos outros dois, Opô Afonjá e o Gantois. Eles representam o modelo nagô, bastante estudado e consagrado pelos cientistas sociais como Nina Rodrigues, Bastide, Verger, Edson Carneiro, Juana Elbein etc. Mas além desse modelo, na Bahia há outras casas tão antigas e importantes na disseminação do povo de santo pelo Brasil, como o Bogum e o Bate-folha.

Outros locais com bastante expressividade na tradição do candomblé são Recife/Olinda com o tradicional Sítio de Pai Adão, e o Maranhão com a Casa das Minas, além do Rio Grande do Sul com sua tradição do batuque.

Independente da nação, sabemos que o candomblé nasce e cresce em todo país como religião de negros, pobres e suburbanos. No início, praticada às escondidas nas senzalas dos senhores de engenhos, camuflado pelo sincretismo católico; após a libertação dos escravos, sua cultura vai aonde vão os negros, ou seja, para margem da sociedade.⁵

Porém, a liberdade para os escravos libertos, não tinha o mesmo significado que tem para a população em geral de hoje, como registra Cunha:

Era comum a assimilação abusiva de escravos e libertos negros. A polícia, em todo caso, não parecia fazer distinção. Na Paraíba, em 1844, escravos ou negros livres achados nas ruas depois do entardecer ‘sem ordem de seus senhores’ (mas que senhores, nesse último caso?) eram levados à delegacia de polícia e açoitados (CUNHA, 2012, p.113, grifos da autora).

No documento analisado pela autora, temos um bom referencial de como o negro era suprimido de sua liberdade, inclusive de sua liberdade religiosa, pois por muito tempo pós-escravatura, o candomblecista disfarçou-se de católico para garantir a sobrevivência de sua crença.

⁵ Atualmente há um debate sobre a elitização do candomblé, como também o aumento da adesão de pessoas brancas ao seu quadro. Ver Capone (2009, p. 138).

Para se viver no Brasil, mesmo sendo escravo, principalmente depois sendo negro livre, era indispensável antes de mais nada ser católico. Por isso, os negros que recriaram no Brasil as religiões africanas dos orixás, voduns e inquices se diziam católicos e se comportavam como tais. Além dos rituais de seus ancestrais, frequentavam também os ritos católicos. Continuaram sendo e se dizendo católicos, mesmo com o advento da República, quando o catolicismo perdeu a condição de religião oficial (PRANDI, 2003, p.16).

1.3 Nos caminhos da umbanda

Com a República, a religião católica perde o status de religião oficial, há uma separação legal entre Estado brasileiro e a Igreja Católica, (mas culturalmente a Igreja Católica continuava a exercer influências políticas). Abrindo portas, a partir da legalidade, para afirmação e posicionamento de outras religiões. Porém, na prática, a perseguição política ou repressão policial permaneciam, pois se havia a liberdade de crenças, não se efetivava na liberdade de culto.

A partir desse marco, a umbanda se institucionalizou. Conforme história consagrada na literatura, surgiu na década de 1920, com o registro de um centro de umbanda no Rio de Janeiro, conduzido por Zélio de Moraes⁶. Era apenas um passo para disseminação da religião brasileira, com traços indígenas, europeus e africanos.

A fundação, nos anos 20, daquele primeiro centro de umbanda no Rio de Janeiro como dissidência pública e institucionalizada do Kardecismo num processo de valorização dos elementos nacionais – o caboclo, o preto-velho, espíritos de índios e escravos – deve ter representado uma forma de acomodação seletiva entre os dois polos fundantes. Um movimento de rearranjo entre duas alternativas não conflitantes, embora uma mais rica em conteúdos doutrinários e a outra mais centrada em práticas rituais. O kardecismo como religião ética, de salvação, e o candomblé como religião ritualística e mágica, de manipulação do destino através de poderes sobrenaturais de que os sacerdotes são dotados por iniciação (PRANDI, 1991, p. 49).

Essa religião nascente, que promete ser a religião genuinamente brasileira por englobar elementos de diferentes culturas, aos poucos vai distanciando-se do candomblé, ou seja, dos “elementos negros”:

[...] a umbanda nasceu no Rio de Janeiro nos anos 1920, bem como a preocupação de purificar o culto dos elementos mais próximos da tradição iniciática e sacrificial do candomblé. A língua portuguesa tomou o lugar da língua africana, a iniciação foi simplificada e quase eliminada, e os sacrifícios

⁶ Ver Capone (*idem*, p. 133)

de animais foram condenados. O panteão do candomblé, reduzido a “entidades” que se encarnavam nos médiums deixaram de ser os orixás, para se tornarem os caboclos, os pretos-velhos, bem como os exus e pombagiras que “baixavam” para “trabalhar”, isto é, para dar conselhos aos homens (CAPONE, 2009, p.133).

Seguindo os passos do kardecismo, a umbanda logo se espalhou, atravessando fronteiras dos estados brasileiros. Expandindo-se rapidamente, angariando adeptos tornou-se líder (em quantidade de fiéis) no campo das religiões afro-brasileiras. “Pelo menos desde a década de 1950, a umbanda tem sido majoritária no conjunto afro-brasileiro. [...], logo se espalhou pelo Brasil como religião universal sem limites de raça ou etnia, geografia ou classe social” (PRANDI, 2003, p. 19-20). Também,

de um outro prisma, o kardecismo é uma religião de transe, da experiência religiosa pessoal, e ao mesmo tempo uma religião da palavra, da pregação doutrinária codificada em livros religiosos de autoridade incontestável. Dotado de um código moral e doutrinário explícito e de procedimentos condutores da experiência religiosa públicos e publicados, a iniciação no kardecismo adotou uma pedagogia do não-secreto, do não mistério. Essa universalização contribuiu enormemente para uma acentuada unificação burocrático-institucional. A umbanda carrega consigo parte da norma dos candomblés, que é a do segredo, do recolhimento iniciático, da infalibilidade do pai-de-santo, da autoridade *ex-cathedra* do orixá acima de qualquer preceito, tendo por consequências enormes dificuldades de unificação doutrinária e institucional (PRANDI, 1991, p. 60).

A essa difusão da umbanda carioca, podemos atribuir “o esforço de uma elite de pensadores umbandistas, na ânsia de torná-la uma religião nacional” (GONÇALVES; FERREIRA, 2012, p. 7). Como já mencionamos anteriormente, é uma religião que se propõe a ser universal, ultrapassando os limites étnicos, aos quais estava preso o candomblé.

Na década de 1960, começam a acontecer mudanças no campo religioso afro-brasileiro, o candomblé que antes estava preso às amarras étnicas e geográficas, ou seja, se limitava às regiões suburbanas onde se aglomeravam os descendentes de escravos, começa a romper com essas amarras, e foi “extravasando suas fronteiras geográficas, abandonando os limites originais de raça e etnia dos seus fiéis e ampliando seu território. Espalhou-se pelo Brasil, conquistando para seus quadros até mesmo antigos seguidores da umbanda. Nas pegadas da umbanda, também chegou ao estrangeiro” (PRANDI, 2003, p. 21).

Quando o autor afirma que o candomblé segue as pegadas da umbanda, pode-se levar a expressão em seu sentido literal, afinal os fiéis antes iniciados na umbanda passam

agora a ser também candomblecistas, existindo assim um significativo trânsito religioso dentro do seguimento afro-brasileiro:

A circulação de médiuns entre os diferentes cultos parece ser um dos traços característicos desse universo. Reginaldo Prandi (1991) analisou a valorização do candomblé em face da umbanda e sua importante difusão na cidade de São Paulo durante os últimos anos. De fato, a umbanda, até os anos de 1970, parecia fadada a ser a religião mais importante dos grandes centros urbanos do Sudeste. O candomblé era tido apenas como uma origem longínqua da umbanda [...] (CAPONE, 2009, p. 135).

Dados do IBGE dos anos de 1991 e 2000, comparados por Prandi, apesentam essa adesão de maneira quantitativa. Mostrando que há possibilidade dentro do período analisado, de que adeptos declarados umbandistas em 1991 se auto declarem candomblecistas em 2000.

[...] em 1991, o candomblé já tinha conquistado 16,5% dos seguidores das diferentes denominações de origem africana. Em 2000, esse número passou a 24,4%. O candomblé cresceu para dentro e para fora do universo afro-brasileiro. Seus seguidores declarados eram cerca de 107 mil em 1991 e quase 140 mil em 2000, o que representa um crescimento de 31,3% num período em que a população brasileira cresceu 15,7%. Sem dúvida um belo crescimento. Por outro lado, a umbanda, que contava com aproximadamente 542 mil devotos declarados em 1991, viu seu contingente reduzido para 432 mil em 2000. Uma perda enorme, 20,2% (PRANDI, 2003, p. 21).

A saída da umbanda para o candomblé pode ser vista de vários ângulos, levando em consideração que há uma ponte que diferencia a prática e os ritos dessas religiões, mesmo sendo ambas religiões de transe, suas organizações são diferentes, regras, preceitos, hierarquias e entidades. Prandi aponta três razões pelas quais, segundo ele, o médium faz a passagem da umbanda para o candomblé:

Primeira, a umbanda permite e incentiva um largo arco de criatividade. Ela sempre mostrou um elevado grau de receptividade para toda prática exotérica, para tantos níveis de combinação de símbolos e expressões. [...]. Segunda, a umbanda não conta com preceitos rituais ou doutrinas que sejam capazes de controlar o grau de liberdade de expressão do indivíduo, expressões individualizadas. Esta forma de expressar-se na umbanda conta com um inesgotável universo de entidades que podem se manifestar no transe ritual. Terceira, esta religião, apesar de sacerdotal, em que todos participam como oficiantes, não está contudo assentada numa hierarquia de senioridade iniciática na qual os adeptos possam se encaixar e se mover, tanto em termos de papéis específicos dentro do grupo de culto, como em termos de representação simbólica dos papéis sociais. Na umbanda todo mundo é igual, ela é até mesmo vista como exemplo de uma religião democrática (PRANDI, 1991, p. 88).

Prandi coloca como sendo a própria umbanda a responsável pela perda dos adeptos, mas há outros fatores que podem ser evidenciados, componentes que foram construídos dentro da lógica do povo de santo. Observando que para os adeptos, ser do candomblé é sinônimo de força maior, ou seja, o candomblé teria mais poder mágico que a umbanda. Nessa lógica, referendada pelos praticantes das religiões afro-brasileiras, ser iniciado no candomblé é fonte de prestígio, status, poder.

Esse processo também está atrelado a uma mudança de paradigma do próprio candomblé, que em determinado momento da história passa a se impor como religião dentro do “mercado religioso”, saindo dos guetos e tornando-se uma opção possível de ser acessada.

A saída do candomblé da invisibilidade releva o momento de reconstrução das identidades, ou como preferem os próprios agentes dessa história, de afirmação de uma identidade religiosa, que é ao mesmo tempo, negra e africana, ainda que, no seu meio, haja brancos, mulatos, mestiços etc. (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011, p. 127).

É nessa perspectiva da desetinização que Capone menciona a existência de dois tipos de negros e dois tipos de brancos, quando se fala sobre religiões afro-brasileiras. Fazendo uma oposição entre eles. Os dois tipos de negros seriam os nagô e os bantos. Os brancos: a aristocracia e a plebe (CAPONE, 2009, p. 138).

Em seu argumento, faz uma análise do cenário carioca, opondo o candomblé à macumba, dizendo que aquele é dos negros nagô que se sobrepõem aos frequentadores brancos aristocratas que são nele africanizados. Ao contrário do que ocorre na macumba dos negros bantos, onde a plebe branca os embranquece com a mestiçagem (CAPONE, 2009, p. 138).

Mas ao contrário do que se possa imaginar à primeira vista, africanizar-se não significa necessariamente se assumir negro, pois o processo de africanização no candomblé passa pela incorporação de outros elementos culturais como a língua, a vestimenta, comidas, títulos etc. Reginaldo Prandi, referindo-se aos terreiros de São Paulo, afirma que

[...] africanizar não significa nem ser negro, nem desejar sê-lo e muito menos viver como os africanos. Dos nossos, sessenta terreiros, 27 são chefiados por brancos. Destes, nove ostentam títulos religiosos conquistados em um ou mais templos nos países africanos que contêm os povos iorubanos (PRANDI, 1991, p. 118).

Esse processo verificado em terreiros de São Paulo, atualmente parece se reproduzir nacionalmente. O objetivo principal é a busca incessante por verdadeiras origens, por legitimidade. Afinal, o que abrange o argumento que faz o candomblé dar um salto no “mercado religioso” é exatamente a ideia de legitimidade, de “religião verdadeira”, aquela que “veio de África”.

Se seguirmos os passos daqueles que mudam de um axé para outro, veremos com expressiva frequência a busca de um novo terreiro que seja capaz de superar o anterior em termos de publicidade, fama, prestígio. Assim, mudança de axé, mudança de linhagem, significa também a procura por maior legitimidade para opção religiosa e, também um esforço de mobilidade ascendente que é a mobilidade social. A africanização como processo de religamento do candomblé à África contemporânea é uma forma que este novo candomblé de São Paulo encontrou para se libertar do velho e original candomblé baiano, e até mesmo superá-lo, criando sua própria originalidade e legitimidade. É necessária uma medida nova de importância e prestígio, e que não pode ser a antiguidade. Para completar esse movimento de autonomização em relação às velhas e tradicionais casas da Bahia, o candomblé de São Paulo tem assim necessariamente de reinventar-se também como tradição (PRANDI, 1991, p. 119).

Essa busca incessante pela tradição, pela legitimidade da tradição, passa pelo público que frequenta os terreiros. Capone falando sobre os dois tipos de negros e de brancos, acrescenta que o processo de africanização, no candomblé, ocorre com a presença da aristocracia branca, dos movimentos negros – uma certa elitização –, sem mencionar a presença de grupos universitários, tanto fiéis como estudiosos do candomblé. Aspecto também percebido por Reginaldo Prandi:

Africanizar significa também a intelectualização, o acesso a uma literatura sagrada contendo os poemas oraculares de Ifá, a reorganização do culto conforme modelos ou com elementos trazidos da África contemporânea (processo em que o culto dos caboclos é talvez o ponto mais vulnerável, mais conflituoso); implica o aparecimento do sacerdote, na sociedade metropolitana, como alguém capaz de superar uma identidade com o baiano, pobre, ignorante e preconceitosamente discriminado (PRANDI, 1991, p.118).

Outro ponto importante, no processo de reetinização do candomblé, é a sua assimilação como religião por questões político-ideológicas. Alguns seguimentos do movimento negro no Brasil incorporam a ideia de que para assumir-se como negro, identificar-se como tal, passaria também pela religiosidade, a qual, sem dúvida, seria a “religião de negros”, o candomblé.

Compreendo a delicadeza dessa discussão, afinal, hoje, talvez o candomblé esteja mais ligado às amarras étnicas no discurso e menos na prática. Não poderia ser reetinizado

categoricamente, pois, valendo-se do próprio argumento da prática religiosa, na qual todo ser humano é regido por um orixá, tudo leva à desetinização: se tem orixá, tem axé, logo tem candomblé.

2 Pontos de encontro: as trajetórias e o campo religioso

O processo que o campo afro-religioso vem passando em cenário nacional, tem se refletido no campo pessoense. Desde a chegada do candomblé à cidade, por volta de meados da década de 1980 (GONÇALVES, 2013, p. 2), inúmeros juremeiros e/ou umbandistas foram iniciados na religião, tornando-se seus adeptos, sendo que alguns abandonaram suas antigas denominações, enquanto outros agregaram o candomblé a fé preexistente.

O quadro abaixo — resultado da minha pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba — sintetiza a trajetória religiosa de cada interlocutor/a, desde a religião da família até as práticas religiosas atuais.⁷

É possível, a partir dos discursos dos colaboradores, perceber certa lógica na qual o candomblé aparece como uma continuação da umbanda. A fala de pai H é um bom exemplo: “orixá queria mais, o que deram a ela na umbanda era pouco”. Relata que ao chegar ao candomblé, o seu tempo de iniciado na umbanda foi levado em consideração para ser “promovido” no candomblé. Mas vale ressaltar que isso não é uma regularidade. Outro colaborador, ao chegar ao candomblé, juremeiro e pai de santo de umbanda, ainda assim teve que passar por todo o ritual de aprendizado como alguém que viesse de fora do campo.

Ainda nesse tópico, mãe XM percebe esse processo de continuidade de outra forma, ela faz ressignificações ao mencionar a descoberta do iorubá em seu universo simbólico: para ela, os rituais, as práticas são as mesmas da umbanda, possuem as mesmas funções, apenas regidas por outra língua, no caso, o iorubá.

Quadro: Caracterização da trajetória dos entrevistados⁸

⁷ Refiro-me ao momento de realização da entrevista, meados de 2015.

⁸ Preferi usar letras a nomes, ainda que fictícios, para não aproximar os entrevistados de outros sujeitos do campo religioso afro-brasileiro na cidade.

	Família	Religião que nasceu	Percorso			Práticas atuais
Mãe XM	Católica (catolicismo popular - rezadores/ evangélica)	Católica	Rezadeira (Catolicismo Popular)	Umbanda	Candomblé	Rezadeira, candomblecista, cultua suas entidades de umbanda
Pai H	Católica	Católica	Umbanda	Jurema	Candomblé	Candomblecista e juremeiro
Pai I	Juremeira	Jurema	Umbanda	Experiências : Kardecismo Catolicismo Evangelismo	Candomblé	Candomblecista e juremeiro
Pai C	Católica	Católico	→→→→→→→→→		Candomblé	Candomblecista e católico
Pai B	Católica	Católico	→→→→→→→→→		Candomblé	Candomblecista

Fonte: Medeiros (2016, p. 110)

Tudo se passa como se o candomblé tivesse sido procurado pelos pais de santo de João Pessoa como forma de ascensão religiosa, fruto do discurso da herança africana, do maior poder mágico, da ancestralidade. Ainda nessa busca, o candomblé de João Pessoa voltou-se para Bahia, com a finalidade de beber na fonte da ancestralidade. Dois terreiros da cidade fizeram elos, anteriormente não existentes, com terreiros baianos, se auto intitulando descendentes diretos da Casa Branca (Gantois) e do Opô Afonjá, assim reforçando e legitimando seus axés.

Recentemente, ainda na busca pela ancestralidade, pelas origens, pela verdade, uma mãe de santo rompeu com esse modelo, voltando-se diretamente à África, movimento que vem sendo percebido em São Paulo (SILVA, 1995). Infelizmente essa senhora, recusou-se a participar da pesquisa. Sua trajetória nos ajudaria a visualizar melhor a dinâmica do campo, segmentado, aberto a outras possibilidades que podem vir a se tornar tendência.

2.1 Uma Análise: traçando trajetórias religiosas no universo pessoense

Segundo Bourdieu (2011, p. 103 ss.), a origem de uma trajetória social é fator determinante do *habitus*, é o seu ponto de partida. Quando uma trajetória é modal, seu

fim tem um padrão do ponto de origem ao ponto de chegada, porém Bourdieu alerta para possibilidade de alterações provocadas pelas experiências vividas – para Lahire (2004), denominadas “experiências socializadoras”.

Em nossa pesquisa, dois colaboradores têm trajetórias muito próximas em seu ponto de partida que se distanciam por meio de suas experiências socializadoras, são os casos de pai B e pai C.

Eles pertencem à mesma geração, realidades sociais muito próximas, ambos perderam a mãe ainda na infância, têm como religião herdada o catolicismo, e na adolescência, conheceram o candomblé.

As trajetórias têm em comum o ponto de origem e o ponto atual, a divergência está na forma de construção da identidade religiosa de cada um. Quando pai B rejeita sua religião inicial, fazendo adesão ao candomblé, imprime mudanças em sua identidade a partir daquele ponto na sua trajetória, e essa experiência tem um peso enorme para sua subjetividade: afirma ter nascido novamente a partir da sua adesão ao candomblé.

O caminho oposto é tomado por pai C, que não rejeita sua religião herdada, a ela associa uma nova cultura religiosa: passa por um processo de identificação, sem, porém, abandonar sua identidade anterior. A sua trajetória é bastante peculiar, pois acredita tanto no catolicismo quanto no candomblé. Justifica a associação a partir de elementos dos dois universos religiosos. No seu conjunto de práticas cotidianas, seu *habitus* cristão é extremamente presente, e algumas vezes, recorre aos elementos católicos para julgar e reprovar práticas e discursos do candomblé.

As escolhas de pai B e pai C fazem parte de um conjunto de possibilidades, que para Hervieu-Léger, não são infinitas. Como já mencionamos acima, em ambos os casos, o contexto tem um fator decisivo para o delineamento da trajetória. Foi necessário que o candomblé chegasse e se consolidasse no campo religioso, passando a disputar fiéis, principalmente, com a umbanda e o catimbó/jurema.

Essa chegada como possibilidade não invalida as outras, afinal como menciona pai B, a maioria dos seus amigos de escola, hoje é evangélica. Da mesma forma, nem todas as pessoas (clientes) que se consultaram com o caboclo de pai L, hoje fazem parte do candomblé. Nesse ponto, Lahire (2004, p. 330) nos ajuda a compreender a ação do

indivíduo, afirmando que suas ações são resultado da interação entre disposições e contexto.

Pai H, pai I e mãe XM passaram pela umbanda e procuraram o candomblé, com diferentes, realidades sociais distintas, trajetórias distintas. Quanto à geração mãe XM se distancia dos demais em aproximadamente duas décadas. Mas nos três casos, a influência do campo é fator decisivo na adesão, cada um com motivações distintas: pai I e pai H buscam o candomblé como maior fonte de poder mágico; mãe XM, para solucionar problemas de saúde.

Mãe XM apresenta um intenso trânsito religioso. Saiu do catolicismo popular com influências familiares “na crença” (protestantismo), passou pela umbanda, e deu continuidade à vida religiosa no candomblé, sem, contudo, deixar as práticas de rezadeira, e sem abandonar suas entidades da umbanda.

Mãe XM parece exemplificar o que Bourdieu denomina *habitus fraturado*⁹, cujo resultado expressa-se nas associações que faz durante sua trajetória, mantendo disposições e o conjunto de crenças como rezadeira, umbandista e candomblecista.

O significado de *habitus fraturado* parte da ideia de frações de classe social, em que cada classe possui um *habitus* próprio, logo, cada fração tem um modo de agir conforme a parcela do capital que lhe é disponível/acessível (BOURDIEU, 2011, p. 106).

Considerando a impossibilidade de justificar as práticas a não ser pela revelação sucessiva da série dos *efeitos* que se encontram na sua origem, a análise faz desaparecer, em primeiro lugar, a estrutura do estilo de vida característico de um agente ou de uma classe de agentes, ou seja, a unidade que se dissimula sob a diversidade e a multiplicidade do conjunto das práticas realizadas em campos dotados de lógicas diferentes, portanto, capazes de impor formas diferentes de realização, segundo a formula: [(*habitus*) (capital)] + campo = prática. [...] Trata-se, portanto, de recompor o que foi decomposto, antes de mais nada, a título de verificação, mas também para encontrar, de novo, o que há de verdade na abordagem característica do conhecimento comum, a saber, a intuição da sistematicidade dos estilos de vida e do conjunto constituído por eles (BOURDIEU, 2011, p. 97)

No caso da nossa pesquisa, o capital em questão é o religioso, mãe XM, assim como pai I e pai H, têm sua prática determinada pelo capital adquirido ao passar pelas

⁹ Sobre as clivagens do *habitus*, ver Bourdieu (2001).

diversas experiências religiosas, multiplicado pela ruptura ou permanência do *habitus* original, adicionado à realidade do campo.

Pai H tem semelhanças em sua trajetória com mãe XM, visto que ambos partem de um catolicismo popular. A mãe biológica de pai H procurava a umbanda como fonte de serviços mágicos e soluções para os problemas espirituais e físicos que o catolicismo não lhe proporcionava, ocorrendo deste modo seu primeiro encontro formal com a umbanda. O contexto foi decisivo em suas escolhas, considerando a proximidade física de sua residência com o primeiro terreiro de umbanda que frequentou. Ambos rompem com o catolicismo, aderem à umbanda e, posteriormente, são iniciados no candomblé.

O que distingue suas trajetórias são as motivações, pai H está em uma busca de conhecimento, informações mais profundas, legitimidade e reconhecimento dentro do campo religioso afro-brasileiro; mãe XM busca uma cura, tanto na umbanda como no candomblé. Outra distinção decisiva em suas trajetórias é quanto à jurema. Mãe XM cultua até hoje suas entidades que trouxe da jurema via a umbanda; pai H, ao contrário, rechaça sua história na umbanda, mas não despreza a jurema, apesar de perceber que entre elas há uma proximidade muito grande.

Poderia arriscar que esse recorte geracional que há entre os dois, precisamente 21 anos, reflete mudanças no campo afro-religioso da Paraíba, ao fazer adesão ao candomblé a mãe de santo junta seus conhecimentos dos orixás trazidos da umbanda aos conhecimentos adquiridos no candomblé, cultuando as entidades em momentos específicos.

O processo inverso acontece com o colaborador mais novo do grupo (pai H). Diz que na casa onde foi iniciado — casa de umbanda — sua pomba-gira, seu exu e seu mestre comeram para lhe dar uma segurança na jurema. O processo foi finalizando em uma segunda casa de umbanda que chegou a frequentar.

Em seu relato, é possível perceber a aproximação entre a jurema e umbanda (às vezes, tratadas como sinônimo), porém, há outra possibilidade discursiva, como a que apresenta pai I, para ele, a jurema seria algo independente da umbanda, trata-se de outra tradição. O fruto dessa independência serve para justificar a distância com a umbanda (atualmente com menor prestígio no campo), afinal, tanto pai I quanto pai H realizam cultos de jurema em seus terreiros, nos quais iniciam seus filhos de santo.

A trajetória de Pai I é a mais atípica do conjunto, é a que mais se aproxima da figura do peregrino, conforme Hervieu-Léger (2008, p. 89). Ele tem uma religião definida (candomblé), mas seu sistema de fé é construído a partir de suas experiências em vários segmentos religiosos como kardecismo, catolicismo, evangelismo, além da umbanda e jurema (estas que são suas denominações de origem).

É ele que nos mostra que um sistema de fé pode sofrer alterações sempre que necessário ou sempre que as experiências socializadoras permitirem, lembrando que em seu relato, ele aventa a possibilidade de abandonar a sua atual religião. Não deixa claro, entretanto, se a deixaria para se tornaria um “sem religião” ou praticante de outra.

Retomando o conceito de trajetória, sabemos que Bourdieu afirma que todo campo tem uma trajetória modal, um padrão que afeta a maior parte dos sujeitos de uma classe ou de suas frações. Avalio essa perspectiva de dois modos: 1) o campo afro-religioso, em relação ao campo religioso como um todo, faz parte do conjunto de indivíduos que não seguem a trajetória padrão, percebendo-se que no censo de 2010, o conjunto da população brasileira que comprehende umbandistas, candomblecista, espíritas e outros é de apenas 5% da população do país. Fazer esse tipo de trânsito religioso ainda é uma escolha atípica, por mais que culturalmente seja fonte de soluções mágicas para os problemas espirituais, amorosos, financeiros e de saúde. A parcela que adere é pequena, e destes, aqueles que são declarados formam um grupo menor, porém, em crescimento devido ao processo de autoafirmação das religiões afro e as lutas contra a intolerância religiosa; 2) em relação ao campo afro-brasileiro na cidade de João Pessoa, também não é possível elaborar um padrão para as trajetórias, uma vez que os relatos, mesmo em pequeno número, apontam para isso. Todos possuem percursos diferentes que de alguma maneira os levaram ao candomblé.

A maioria tem origem no catolicismo, coincidindo com a história dos pais, por outro lado um dos interlocutores nasce dentro do campo afro-brasileiro, mostrando a consolidação do campo e abertura para a possibilidade de gerações atuais terem o candomblé como religião herdada. Dos quatro que apresentam o catolicismo como religião herdada, três deles rompem “definitivamente” com ele.

A iniciação na umbanda aparece em três dos casos, na jurema, em dois. Nos casos de pai I e pai H, a jurema se sobressai nos relatos, mostrando como ganhou espaço e independência em relação à umbanda.

De acordo com o quadro apresentado, podemos visualizar melhor o percurso de cada colaborador da pesquisa. Sabendo que as motivações são distintas, porém cabendo em um número finito de possibilidades, vemos pai B e mãe XM buscando a religião como forma de conseguir a cura para seus males; pai I e pai H à procura de respostas e maiores poderes mágicos; e, pai C, sem motivo aparente, foi se envolvendo lentamente com o contexto, a ponto de fazer gradual adesão ao candomblé.

Considerações finais

Concluir um trabalho não significa chegar ao final. Muitas janelas ficam abertas, enquanto algumas portas permaneceram fechadas, como o caso da mãe de santo que se recusou a colaborar com a pesquisa. Seu relato enriqueceria o trabalho, sabendo que sua trajetória agrega os mesmos elementos que os demais, ou seja, passou pelo catolicismo, kardecismo, umbanda, jurema, chegando ao candomblé. Foi uma das primeiras a aproximar-se de uma das casas da tríade do modelo nagô da Bahia.

Porém, tem uma peculiaridade em relação aos demais pais e mães de santo do candomblé pessoense: ela rompe com o modelo nagô e volta-se diretamente para África, aonde vai em busca da “religião verdadeira”. Sua trajetória poderia ser apontada como um movimento possível dentro da perspectiva do religioso em movimento.

A pesquisa me levou pelo mesmo caminho já realizado por outros pesquisadores do campo, no qual se vê que a adesão/conversão religiosa é feita a partir de motivações pessoais, que podem ser percebidas coletivamente, ou seja, as motivações pessoais, que levam ao trânsito religioso, fazem parte de um repertório clássico de dificuldades encontradas pelos sujeitos dentro de um determinado contexto, conduzindo-os a buscar soluções no transcendental.

Vimos que o repertório de motivações pessoais para mudança de religião engloba: a busca para cura de doença, em dois casos; ascensão religiosa, em dois casos, e a curiosidade no último caso. A adesão ao candomblé não significa o rompimento com a

prática religiosa anterior, muito pelo contrário, ela é uma religião que não exige “exclusividade” do fiel, abrindo possibilidades para se agregar outras religiões.

Um elemento digno de destaque é a dupla pertença de pai C. Enquanto os demais romperam com o catolicismo — pai B e pai I não só romperam como afirmaram ser contra o sincretismo religioso —, ele mantém a fé católica, por escolha própria, firme e praticamente inalterada.

Outro ponto que chama atenção é o trânsito interno dos fiéis, ou seja, mudança entre casas da mesma denominação.

Pai H frequentou duas casas de umbanda, e teve dois zeladores¹⁰ de candomblé. O motivo de abandoná-los foi algum tipo de desentendimento pessoal com o pai ou irmãos de santo, ou clientes. Pai I passou por três casas de candomblé, (das nações ketu e angola): iniciou-se na casa de pai B, mudando-se em seguida para outra casa, com a possibilidade de regressar à casa de pai B, se fosse vontade de seu orixá. Os motivos arrolados foram, no primeiro caso, mudança do pai de santo para outro estado brasileiro, no segundo caso, um desentendimento pessoal com seu zelador.

Mãe XM e pai C fazem apenas um trânsito dentro do candomblé, saindo de uma casa e indo para a de pai B. Ambos apontam a distância geográfica do primeiro terreiro como motivo da mudança.

Pai B é o caso mais específico em termos de trânsito interno. Faz sua iniciação com determinado babalorixá, passa pela casa de outros dois pais de santo até chegar ao terreiro frequentado atualmente. Para ele, o trânsito tem como peculiaridade a busca consciente por sacerdotes baianos, e preferencialmente por uma mãe de santo, ou seja, um axé feminino.

Essas experiências nos mostram o quanto é corriqueiro e comum mudar de casa dentro do candomblé, seja por desavenças com os babalorixás ou com outra pessoa da casa, por mudança de endereço, por não adaptação às regras internas etc. Sem dúvida, este é um tema que merece uma pesquisa específica.

¹⁰ Zelador — aquele que zela pelo orixá. Sinônimo de pai de santo/ babalorixá.

Um fator que pode explicar essa intensidade de trânsito interno do campo afro-brasileiro, quando comparado ao campo religioso como um todo, é a fluidez das regras do candomblé, pois cada casa tem um conjunto de regras próprias, sendo a autoridade máxima da casa o seu babalorixá/ialorixá. Logo, cada casa tem uma autoridade tão importante quanto a outra, capaz de acrescentar ou suprimir regras. Um adágio próprio do campo diz que “cada pai de santo tem seu tempero”, indicando que é legítima a condução da casa conforme convenha a/o líder; ressalva feita aos rituais, que têm um mínimo de estrutura estabelecida como forma de reprodução da religião.

Referências

- BASTIDE, R. Catimbó. In: PRANDI, R. **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2004, p. 146-159.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. Ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- GIOBELLINA BRUMANA, F. **La jurema y otras yerbas**: estudios sobre el campo religioso brasileño. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2013.
- CAPONE, S. **A Busca da África no candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- CASCUDO, C. **Meleagro**. Rio de Janeiro: Agir, 1978.
- CUNHA, M. C. **Negros, estrangeiros**: os escravos libertos e sua volta à África. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GONÇALVES, A. G. B. **Catimbó/jurema, umbanda e candomblé**: o campo religioso afro-brasileiro em João Pessoa. Relatório de Pós-doutoramento apresentado ao Departamento de Antropologia da FFLCH/USP, 2013, (Mimeo).
- GONÇALVES, A. G. B.; OLIVEIRA, R. Identidade, tradição e legitimidade nas religiões afro-brasileiras. **Revista de Teologia e Ciências da Religião da Unicap**, Recife, v. 1, n. 1, p. 125-140, 2011. Disponível em: www.unicap.br/.../Gonçalves_Rosalira_dos_Santos_Oliveira.pdf. Acesso em: 10/01/2013.
- GONÇALVES, A. G. B.; FERREIRA, H. C. Catimbó, umbanda e candomblé: o campo religioso afro-brasileiro em João Pessoa. Simpósio Nacional da Abhr, 13., 2012, São Luís. **Anais...** São Luís: ABHR, 2012. v. 13, p. 01-14. Disponível em: <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/issue/view/9>. Acesso em: 10 nov. 2012.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HERVIEU-LÉGER, D. **O peregrino e o convertido:** a religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2008.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Gracila G. de. **Trânsito religioso:** a busca pelo candomblé em João Pessoa. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PRANDI, R. Os candomblés de São Paulo. São Paulo: Hucitec, 1991.

PRANDI, R. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. **Civitas**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 15-33, jun. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/issue/view/5>. Acesso em: 10/11/12.

SILVA, V. G. **Orixás da metrópole.** Petrópolis: Vozes, 1995.

Recebido em: 07/08/19.

Aceito em: 18/03/20.

INDIVÍDUO E SOCIEDADE: relações de continuidades e descontinuidades da antropologia filosófica nas ciências sociais

INDIVIDUAL AND SOCIETY: relations of continuities and discontinuities of philosophical anthropology in social sciences

Marco Vinicius de Castro*

Resumo

Este artigo tem como objetivo fazer um ensaio analítico das noções de indivíduo e sociedade da sociologia clássica, enfatizando Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, e refletir como tais noções podem ter sido construídas em relações de continuidades e descontinuidades com a antropologia filosófica nas ciências sociais, principalmente de Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau. Para isso, foi feita uma revisão bibliográfica não com o intuito de comparar, mas de aproximar e distanciar tais autores por meio do apontamento genérico de suas principais ideias e reflexões. Ao final dessa breve discussão bibliográfica, espera-se que seja possível identificar as continuidades e descontinuidades nos pensamentos expostos desses autores, assim como mostrar que as noções de indivíduo e sociedade da sociologia clássica podem ter sido influenciadas pelas continuidades e descontinuidades inerentes ao debate da antropologia filosófica nas ciências sociais.

Palavras-chave: Indivíduo; Sociedade; Continuidades e Descontinuidades.

Abstract

This article has got the purpose of making an analytical essay on the notions of individual and society of classical sociology, emphasizing Karl Marx, Émile Durkheim and Max Weber, and reflect how such notions may have been constructed in relations of continuities and discontinuities with philosophical anthropology in social sciences, mainly of Thomas Hobbes and Jean-Jacques Rousseau. For this, a bibliographic review was made not to compare, but to approximate and hold off such authors through the generic pointing of their main ideas and reflections. At the end of this brief bibliographical discussion, it is hoped that it will be possible to identify the continuities and discontinuities in the exposed thoughts of these authors, as well as describe how the notions of individual and society of classical sociology may have been influenced by the continuities and discontinuities inherent of the debate of philosophical anthropology in social sciences.

Keywords: Individual; Society; Continuities and Discontinuities.

* Doutorando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCSO) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais/Brasil. Financiado pela CAPES. E-mail: marco.castro@ufv.br

Introdução

Este trabalho tem por objetivo fazer um ensaio analítico sobre as noções de indivíduo e sociedade pelo prisma das continuidades e descontinuidades da antropologia filosófica nas ciências sociais. O ponto de partida foi uma questão basilar: Em que medida as continuidades e descontinuidades inerentes ao debate jusnaturalista podem ter influenciado a construção das noções de indivíduo e sociedade nas ciências sociais? Dessa questão, surgiram outras, a seguir: Quais as principais continuidades e descontinuidades da antropologia filosófica clássica das ciências sociais? É possível que esse debate tenha proposto de forma implícita as relações entre indivíduo e sociedade enquanto filosofava sobre a relação entre natureza humana e ordenamento sociopolítico? A partir de qual momento se pode começar a pensar o fim da tradição da antropologia filosófica e o começo da sociedade como fator analítico? E, por fim, esse debate pode ter servido de inspiração para as noções de indivíduo e sociedade como objeto da sociologia clássica?

Essas, contudo, não são questões simples de serem respondidas. Então, neste ensaio, não se pretende respondê-las definitivamente, mas apontar possibilidades de respostas e caminhos para o debate. Para isso, foi feita uma revisão bibliográfica, não com o intuito de comparar sistematicamente, mas de apontar de forma genérica as principais ideias de alguns autores considerados clássicos nas ciências sociais (Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber) e, seja explícita ou implicitamente, tentar mapear como suas principais categorias analíticas e abstrações estão em relações de continuidades e descontinuidades com os pensamentos de Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, David Hume e Alexis Tocqueville.

Para cumprir esse objetivo, o artigo está dividido em duas partes. A primeira apresenta uma breve discussão sobre as relações entre natureza humana e Estado político, por meio das noções de liberdade e igualdade, conflito e ordem sociopolítica, egoísmo e empatia, naturalidade e artificialidade, dentre outras, procurando mostrar como a partir delas derivam as relações entre indivíduo e sociedade em sua fase germinal. Aqui enfatizando as principais ideias de Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau. Ainda nesta parte, haverá uma seção intermediária em que a natureza humana não será mais o ponto de partida analítico, mas uma imaginação social. Isso será feito a partir de dois autores —

David Hume e Alexis Tocqueville —, que apesar de ainda apresentarem continuidades com o pensamento dos autores das duas primeiras seções, não compartilhavam com algumas de suas ideias.

A segunda parte será voltada para o debate da relação entre indivíduo e sociedade, sobretudo tentando apontar, de forma mais implícita do que explícita, como as reflexões desses autores estavam em diálogos, não só entre si, mas também com as reflexões dos autores da primeira parte. A primeira seção dessa parte irá expor algumas ideias de Karl Marx, sobretudo como esse autor concebe a relação entre indivíduo e sociedade por meio das relações materiais de produção e reprodução da vida humana; e ainda em diálogo com a primeira parte, como ele concebe um possível ordenamento sociopolítico. A segunda seção será voltada para alguns pensamentos de Emile Durkheim, tentando aproximar suas inspirações e críticas aos autores da primeira parte. E, por último, a ênfase será em Max Weber, sobretudo como esse autor recupera a noção de ação racional. Espera-se que ao final dessa breve revisão bibliográfica, seja possível identificar as continuidades e descontinuidades nos pensamentos expostos desses autores, e assim perceber como as noções de indivíduo e sociedade podem ter sido influenciadas pelas continuidades e descontinuidades do debate inerente à antropologia filosófica nas ciências sociais.

1 Os homens, a sociedade, o estado natural e o estado político

Esta seção se dedica a descrever e analisar algumas ideias de Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau. Possui três subseções, a primeira dedicada a Thomas Hobbes, a segunda a Rousseau, e a terceira, com o propósito de ampliar o debate, acrescenta ao diálogo as ideias de David Hume e Alexis de Tocqueville.

1.1 O estado de natureza e o estado político no Leviatã de Thomas Hobbes

Antes de fazer uma jornada pelo pensamento de Thomas Hobbes (1588-1679), é interessante contextualizar sua obra. A Revolução na Inglaterra é caracterizada por um conjunto de fenômenos que ocorreram entre os anos de 1629 e 1688, e esses fenômenos são fundamentais para a compreensão das razões circunstanciais que levaram Hobbes (1974) a escrever sua obra no século XVII. Essa revolução foi demasiadamente violenta e, para Hobbes, causava uma sensação de insegurança generalizada, de modo que a guerra

civil fosse análoga ao seu conceitual estado de natureza, no qual os comportamentos dos homens eram regidos pela desconfiança, a genitora de toda violência daquele contexto.

Hobbes foi um dos primeiros pensadores da modernidade a fazer uma abordagem filosófica para refletir e explicar a natureza humana. Para isso, ele parte de uma questão base: “O que nós somos?” Para respondê-la, ele se munе do aforismo grego “conhece a ti mesmo”, que em sua obra foi traduzido como “leia a si mesmo”. Além disso, Hobbes também parte da premissa empirista de observar os fatos e daí fazer suas abstrações racionais dedutivas, e conclui que todos os homens são naturalmente iguais, uma vez que as diferentes desigualdades oriundas das diferenças naturais não são suficientes para promover uma desigualdade generalizada entre os homens. Para ele, a base dos comportamentos dos homens são as sensações físicas e psicológicas, e eles agem para ter sensações boas e evitar as más, de modo que a motivação básica do comportamento humano sejam as sensações.

Mas no suposto estado de natureza quem define o que é bom e o que é ruim, ou melhor, o que são as coisas boas e as coisas más? De acordo com o pensamento de Hobbes (1974), a liberdade natural existe no estado de natureza, e é por meio desse tipo de liberdade que cada indivíduo define o que é bom e o que é ruim. Além da igualdade e da liberdade natural, Hobbes especula uma série de características do homem natural, definindo-as em movimentos vitais, voluntários e as sensações, e destes últimos derivam suas paixões e desejos. Uma das sensações enfatizadas em *O Leviatã* é o medo, pois Hobbes considera que os seres humanos temem, basicamente, duas coisas, o sofrimento e a morte.

Outro apontamento da antropologia filosófica de Hobbes é que os homens são naturalmente egoístas, salientando que esse egoísmo não tem nada a ver com a agressividade pura, mas com a desconfiança dos homens de uns para com os outros. Partindo dessas supostas características inerentes à natureza humana, sobretudo da existência de uma infinidade de paixões egoísticas exacerbadas, ele supõe e define o estado natural, que, genericamente, seria todos poderem agir de acordo com suas liberdades naturais e, sendo iguais nesse aspecto, possibilitaria uma guerra de todos contra todos. Esse estado faz aflorar o temor e a desconfiança, e essa situação pode ser análoga a toda

vez que existe uma crise no poder institucionalizado e este não consegue oferecer segurança física e confiança moral às pessoas.

Para contornar essa suposta situação de insegurança e desconfiança de todos para com todos, Hobbes propõe uma autoridade para controlar a natureza humana, e essa autoridade não é nada mais e nada menos do que o Estado. Uma das características da natureza humana propostas por Hobbes é a racionalidade, sendo ela uma capacidade de calcular utilitariamente, por meio das experiências, quais meios seriam eficientes para alcançar certos fins. A partir dessa noção de racionalidade, ele propõe a criação do Estado, ou do Leviatã, como um meio eficiente para reconhecer a conflituosa natureza humana e acabar com a guerra proveniente dela. O Estado ou Leviatã, nessa perspectiva, seria um artifício humano não natural e fruto da razão que seria capaz de criar moralidade, ou melhor, códigos para impor à natureza humana deveres a serem seguidos.

Mas como instituir o Estado? Qual seria a forma correta, eficiente e legítima? Para Hobbes (1974), a forma correta, eficiente e legítima de instituir o Estado seria por meio do contrato racional, este que não é visto como um consenso em que os indivíduos se reúnem e aceitam a criação do Estado para prover segurança e confiança, mas um acordo em que os indivíduos abrem mão de suas liberdades naturais em troca de segurança e confiança. Nesse pacto social, os indivíduos escolhem um governo que Hobbes não define claramente em seu livro (HOBBES, 1974), que pode ser visto como uma organização no sentido de pessoa jurídica, pois este promove a segurança e confiança, além de estabelecer as margens de liberdades, escolhas e benefícios. Na relação entre governo e governados, os homens aceitam obedecer ao Leviatã de forma absoluta, uma vez que este deve prover segurança e confiança, e caso ele não seja capaz de prover isso, o contrato não tem razão de continuar vigente, pois os homens retornam ao estado natural. Vale observar que o Estado proposto por Hobbes compromete a propriedade privada, pois somente ao Leviatã cabe a propriedade final sobre tudo, inclusive sobre a liberdade natural dos homens.

Essas noções de estado de natureza e Estado político de Hobbes podem ser vistas como o germe da ideia da existência de uma autoridade, por meio da sociedade, para estabelecer vida coletiva entre os homens, assim como das relações entre indivíduo e sociedade. Para Hobbes, não existe ordem social no estado de natureza, ou melhor, não existe ordem social natural e o estado de natureza é caracterizado por uma profunda

anomia, de modo que não existe nada justo ou injusto devido à tendência conflituosa dos homens e da falta de moralidade; dessa falta de moralidade emerge um mundo sedimentado na desconfiança e, consequentemente, na violência. Nessa perspectiva, o estado de natureza é caracterizado pelo caos de subjetividade, uma vez que cada indivíduo, por meio de sua liberdade natural, age baseado em sua própria imaginação sobre o que seria certo ou errado.

O Estado é o grande definidor, segundo Hobbes (1974), e o contrato estabelecido por meio dele é que vai controlar as doutrinas e as ideias dos homens, ou melhor, as suas paixões e desejos, julgando-as a partir de uma ordem estabelecida por ele, e freando o caos de subjetividade. Com o contrato feito com o Leviatã, que pode ser visto como a constituição de um Estado, é que se passa a ter critérios para controlar o caos de subjetividade e, desta maneira, passa-se a evitar a sedição e os conflitos dentro da sociedade e, consequentemente, do Estado.

1.2 O estado de natureza e o estado político em Rousseau

Em continuidades e descontinuidades com Hobbes, a vida de Rousseau (1729-1778) precede o que ficou conhecida como a Revolução Francesa (1789-1799), período também composto por um ciclo de fenômenos caracterizados por turbulências sociais e políticas e, portanto, existe um debate aceitável de literaturas que consideram seus pensamentos como fogo catalisador desses movimentos. Embora haja controvérsias sobre isso, ele é considerado um dos principais pensadores do Iluminismo, pois pactuava com alguns preceitos da filosofia iluminista, embora rechaçasse outros. Existe também um debate aceitável que o considera como um dos precursores do Romantismo. Feito essa breve e sucinta contextualização, então vamos às suas principais ideias.

Em sua segunda participação nos concursos da Academia de Dijon, em 1754, Rousseau (2010) proferiu seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, no qual ele respondeu à pergunta: qual a origem da desigualdade entre os homens, e é ela autorizada pela lei natural? Existia outra questão aí implícita que pode ser traduzida da seguinte maneira: a desigualdade entre os homens é legítima pela lei natural? Como respondeu negativamente a essa questão, ele ficou em segundo lugar no

concurso, mas seu discurso ficou eternizado e ninguém se lembra de quem ficou em primeiro lugar.

Na resposta de Rousseau, ele expõe suas principais ideias sobre o que seria a natureza humana. Para Rousseau, se existiu um estado de natureza — parte da suposição de que existiu —, ele recupera alguns caracteres da natureza humana pensados por Hobbes, mas que não foram enfatizados em sua obra, sendo eles a piedade, o instinto de conservação, a inocência e a predisposição à perfectibilidade. Basicamente ele concebia o instinto de conservação, assim como Hobbes, como uma volição de não sofrer violência e de não morrer, a inocência perpassaria por um sentimento solidário de piedade e empatia, e a perfectibilidade, capacidade de se adequar e se aperfeiçoar às condições da vida. A perfectibilidade era proveniente do uso da razão, que ele divide entre aquela que leva os homens a trabalhar na agricultura, tornando-os fortes, saudáveis e bons soldados, e a que perpassa pelas ciências e artes, podendo ser classificadas em razão prática e razão sistemática, embora Rousseau (2014) não as conceitue desta maneira. É interessante notar que para ele, a relação entre os homens na sociedade, de forma implícita, também precede o estado político, só que o estado natural não é caracterizado pelo caos de subjetividade, pois nele os homens são mais piedosos e menos egoístas do que no Estado político. A propriedade privada também é fruto da razão sistemática e alvo de suas críticas (ROUSSEAU, 2010).

Se existiu o estado de natureza, para Rousseau, ele foi corrompido. Mas o que causou a corrupção do homem? Foi o uso da razão, sobretudo da razão que perpassa pelas ciências e artes, ou seja, da razão sistemática, pois seria por meio do uso da razão que os homens se corromperam e, consequentemente, findou a piedade entre os homens e despertou o egoísmo entre eles. Dessa maneira, o uso sistemático da razão desperta o egoísmo, e deste egoísmo é que se estabelece a propriedade privada, e quando se cria a propriedade privada é que se criam também as diferenças entre ricos e pobres, fortes e fracos, ou melhor, as desigualdades. É exatamente por ser crítico do uso sistemático da razão que se estabelecem controvérsias ao caracterizar Rousseau (2010) como um iluminista, mas que ao mesmo tempo defende um pacto social e um Estado não absolutista, porém este não é o cerne dessa exposição.

E o Estado político, de onde ele surge? Para Rousseau, ele é um mecanismo de alienação dos direitos naturais e manutenção das desigualdades, que surgiu quando os poderosos sentiram a necessidade de criar um instrumento de legitimação das desigualdades entre os homens. Esse Estado político é instaurado pela proposição de um contrato, que Rousseau (2010) considera ilegítimo, pois é feito entre indivíduos desiguais; os pobres aceitam-no porque ou são enganados, ou não têm nada a perder. Criado esse Estado ilegítimo, Rousseau argumenta que continua o processo de corrupção e de decadência humana, sobretudo quando se trata da solidariedade que perpassa pelos sentimentos de empatia e piedade.

Então seria possível criar um Estado político legítimo? Para o autor é impossível voltar ao estado de natureza, isso fica evidente na metáfora do prefácio do seu discurso sobre as desigualdades entre os homens, quando discorre sobre a estátua de Glauco deteriorada e que perdeu sua forma original. Mas é possível voltar a uma igualdade próxima à do estado natural, e no livro *Do contrato social*, publicado em 1762, Rousseau (2012) expõe melhor o que poderia ser um Estado criado por um contrato legítimo.

O Estado político legítimo seria instituído por um contrato feito entre homens livres e iguais, em que todos participariam do acordo e decidiriam ao mesmo tempo, uma vez que são simultaneamente súditos e cidadãos. A soberania, nessa perspectiva, é o que acontece no decurso das decisões da vontade geral. Nesse sentido, todos são cidadãos e participam da assembleia do povo, vista como soberana, que seria uma reunião de todos os homens livres e iguais, que legislam, e todos também são simultaneamente súditos, pois obedecem às decisões dessa assembleia e não a questionam, pois essas decisões representam a vontade geral, e ela, supostamente, quer o bem de todos. A vontade geral exprime a soberania do povo, que Rousseau (2012) considera absoluta, infalível e inalienável. Dessa maneira ele concebe a ideia de democracia direta em contraposição ao absolutismo implicitamente proposto por Hobbes, pois isto não está explícito em sua obra.

O contrato entre indivíduos livres e iguais, na obra de Rousseau, pode ser visto como um artifício entre os homens para estabelecer a harmonia e a cooperação, de modo que esse pacto social crie uma comunidade igualitária por meio do exercício da liberdade e igualdade natural de todos. O novo corpo soberano é o povo, que por intermédio da vontade geral dirige o Estado político e, consequentemente, controla o egoísmo. Esse

contrato entre homens livres e iguais é o que formaria uma comunidade ética e promoveria boas leis.

1.3 Princípio do fim da tradição jusnaturalista e a emergência da imaginação social

David Hume (1711-1776) foi um filósofo escocês, cuja metafísica é marcada pelo empirismo radical e pelo ceticismo, e com ele pode-se começar a pensar o princípio do fim da tradição jusnaturalista. Para Hume (2007), o estado de natureza deve ser considerado como uma mera ficção, não muito diferente da idade do ouro inventada pelos poetas. É interessante salientar também que, para Hume, a razão não leva os homens a um ordenamento social e político justo, como almejava Hobbes, e tampouco o interesse público é capaz de fazer o mesmo, como propunha Rousseau. Por essa via, um ordenamento sociopolítico justo, consoante Hume, depende de uma convenção entre os homens que consiga ordenar suas condutas e promover a diferença entre o interesse público e o privado, pois o egoísmo faz parte da conduta humana e estará sempre presente na sociedade. Assim, Hume propõe de forma tácita o que entende como relação entre homens e sociedade.

Por esse caminho, a concepção metafórica de mundo de Hume, ainda em diálogo com a tradição jusnaturalista, projeta que os homens aprendem, por experiência, que viver em sociedade é vantajoso, ou seja, viver em sociedade é um recurso para os homens, e esse artifício é uma singularidade da espécie. Nessa perspectiva, Hume insere a ideia germinal de que é pela sociedade que os homens são capazes de superar o natural e, concomitantemente, a sociedade é um recurso oriundo de uma exigência natural da espécie humana. Interessante notar que aqui aparecem imbricadas as noções de natureza e sociedade, uma vez que Hume julga que é da natureza humana a necessidade da união em sociedade e, ao mesmo tempo, esta é um recurso da natureza humana, ou seja, considera a socialidade, no sentido de predisposição dos homens de viver em sociedade, como um instinto natural.

O século XIX inaugura os estudos comparados, e Tocqueville (1805-1859) foi um dos pioneiros desse tipo de estudo, assim como um autor que se distancia do jusnaturalismo ao mesmo tempo em que carrega algumas categorias dessa corrente em suas análises. Tocqueville (2000, 2005) era um juiz que foi convocado pela França para

visitar os EUA, ou o “Novo mundo”, como este país também era conhecido, com a finalidade de estudar o sistema prisional, porém fez mais do que isso. Fez observações que podem ser vistas como a semente do trabalho de campo nas ciências sociais, e muitas reflexões sobre a democracia, comparando os sistemas existentes nos EUA e na Europa (França e Inglaterra) a partir das “realidades” sociais observadas, e alegou que a democracia era uma revolução em andamento, o que o levou a fazer uma predição de que todos os Estados e sociedades autoritários tenderiam a ir em direção à democracia, que se tornaria um sistema político por excelência no futuro.

Mas o que viria a ser democracia? Para responder à questão — que parece simples, mas não é —, Tocqueville começou suas reflexões baseadas em observações e comparações de fatos, isto é, nos diferentes níveis da realidade social, assim como dos elementos micro e macro inerentes a essas realidades. A democracia, para ele, é caracterizada por dois elementos que já apareceram nas seções anteriores: a liberdade e a igualdade, só que eles têm de ser ponderados, como também já foi visto. Consoante Tocqueville, liberdade e igualdade não são vistas como opostas, mas sim como compatíveis e complementares, pois a igualdade é vista como um meio instrumental com a finalidade de prover o exercício da liberdade. Uma das grandes inspirações dessas análises, aparentemente, vem de Rousseau, uma vez que Tocqueville descreve sua observação empírica sobre a democracia em analogia com a soberania do povo por meio da vontade geral.

Tocqueville também apresenta os costumes e a sociedade americana por meio do fornecimento de informações concretas, analisa os detalhes das instituições sociais e do comportamento político dos cidadãos, assim como da cultura, tudo marcado pela democracia. Nesse sentido, a ideia de democracia do autor perpassa por um governo livre e que não deve desconsiderar os interesses da sociedade que se efetiva por meio da vontade do povo, pois esta vontade não é apenas uma mudança no regime político, sobretudo é uma nova forma de organização social. Ademais, a democracia, para Tocqueville, é um poder invisível e diluído pela sociedade afora, embora não menos despótico, pois também é um tipo de ordenamento social.

Interessante notar que essas observações históricas e sociológicas comparadas de Tocqueville (2000, 2005), assim como as reflexões filosóficas de Hume (2007), se

distanciam das ideias de estado de natureza ou homem natural, conforme foi visto nas duas seções anteriores, mas ainda carregam continuidades e descontinuidades dessas ideias em suas reflexões, como as relações entre igualdade e liberdade, público e privado, egoísmo e cooperação, dentre outras, e se debruçam sobre como essas relações podem ser ponderadas com o intuito de estabelecer um ordenamento sociopolítico capaz de reprimir as paixões individuais e ordenar suas condutas, para assim estabelecer uma vida coletiva harmoniosa e justa. Resta agora analisar, dentro do espectro dos autores considerados clássicos da sociologia, como estas ideias podem ter servido de inspiração na construção de suas noções de indivíduo e sociedade.

2 Indivíduo e sociedade na sociologia clássica

A seção anterior descreveu algumas ideias basilares da filosofia antropológica. Esta seção se dedica à relação sociedade-indivíduo, objeto central das ciências sociais, destacando o pensamento de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, procurando identificar continuidades e descontinuidades com o pensamento dos autores vistos na primeira parte.

2.1 Karl Marx e as relações materiais da produção da vida humana

Marx (1818-1883), assim como Tocqueville, é um autor do contexto pós Revolução Francesa. Sobre Marx, é feita uma divisão genérica de sua obra em dois blocos, a do jovem Marx, considerada de cunho mais filosófico, e a do velho Marx, em que o autor volta-se para uma ciência da sociedade, mas é interessante frisar que a filosofia de Marx é baseada em observações sociológicas, assim como a filosofia de Tocqueville. A *Ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 2007), para Giddens (1984, p. 49), é a “primeira obra em que Marx expõe as ideias de sua maturidade”, pois foi a partir dela que ele desenvolveu seus principais temas, como: (a) a totalidade da história universal é a história do homem pelo trabalho humano; (b) o conceito de alienação, que tem de ser estudado e compreendido como um fenômeno histórico de formações sociais específicas; (c) sua teoria do Estado e sua futura superação pela sociedade; (d) o materialismo histórico como perspectiva analítica da sociedade; (e) e a sua teoria da práxis revolucionária.

A dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre os indivíduos e o mundo material ou natural, é o cerne da filosofia de Marx, pois a consciência humana é condicionada por essa relação e, dessa maneira, os indivíduos dão forma ao mundo em que vivem e concomitantemente também são formados por ele (GIDDENS, 1984). Por essa via de entendimento, a análise das questões inerentes aos processos das relações materiais de produção e reprodução da vida humana assume um papel preponderante no pensamento de Marx.

Claramente inspirado nas obras de Rousseau, sobretudo quando se trata do fim da propriedade privada, da preeminência do público sobre o privado, mas também se diferenciando quando se distancia das especulações sobre a natureza humana e propõe o fim do Estado, Marx insere um elemento central em sua análise, as classes sociais. O materialismo histórico de Marx e Engels (2007) decorre de eles verem a história de forma dialética e, ou seja, ela se desenvolve a partir da dinâmica da luta de forças antagônicas. Em termos gerais, eles, a partir de críticas à religião, a Hegel, aos neo-hegelianos e ao idealismo, mantêm a ideia hegeliana de que o movimento de luta de contrários inerentes ao processo histórico acontece em três momentos: a tese, antítese e síntese, porém Marx e Engels fazem um revés na dialética de Hegel, contrapondo o seu “indivíduo espiritual” ao “indivíduo sensível e real” de Feuerbach, e partem do argumento de que a vida social é substancialmente prática, enfatizando a atividade sensível do indivíduo, para assim colocarem a contradição e o conflito como substância da atividade humana sensível e prática. Isto é, basicamente, o que ficou conhecido como luta e unidade dos contrários no materialismo histórico e na teoria da práxis revolucionária de Marx e Engels.

Os burgueses são indivíduos proprietários preocupados com seus interesses particulares e com a ampliação de seus negócios (MARX, 2010). Giddens (1984, p. 75) explana que, “segundo Marx, o poder econômico e o poder político se relacionam intimamente, se bem que não de forma inseparável”. Mais adiante, ele continua e argumenta que “o sistema legal e judicial moderno é o principal suporte ideológico do Estado burguês” (GIDDENS, 1984, p. 76). Nesse sentido, o Estado e a religião são entendidos como fatores de alienação, e a ideologia, por meio dos ideais de liberdade e igualdade, é vista como uma dissimulação que oculta a realidade da dominação intrínseca à sociedade capitalista, ou seja, da burguesia sobre o proletariado. As relações entre

Estado, direitos, ideais de liberdade e igualdade, e também a noção de propriedade, para Marx e Engels, surgem para garantir o direito à propriedade privada e assegurar os interesses da classe burguesa, pois o direito privado se desenvolve concomitantemente à propriedade privada para proteger os interesses da burguesia, criando uma ilusão por meio da ideologia jurídica. Interessante observar que o Estado, o direito, os indivíduos e a sociedade são categorias submetidas à historicidade, e não estão na continuidade e descontinuidade de supostos direitos naturais inerentes aos debates da antropologia filosófica nas ciências sociais.

Em suma, burgueses e proletários se configuram, concomitantemente, como classes complementares e antagônicas e, a partir de uma teoria da práxis revolucionária, Marx e Engels estabelecem que uma tomada de consciência racional desse antagonismo poderia levar a classe proletária a se organizar e assumir o Estado, e por meio deste promover uma revolução e acabar com a propriedade privada, a divisão do trabalho, a alienação, a divisão da sociedade em classes, o capitalismo e, por fim, com o próprio Estado. Por essa via, as proposições de Marx e Engels colocaram em xeque as idealizações dos contratualistas que concebiam o Estado como esfera positiva da sociedade.

2.2 Durkheim e a moral como fonte da ordem social

Durkheim (1858-1917) foi um autor contextual de meados do século XIX e princípio do século XX. Ao entender a sociedade como algo *sui generis* e propor que os fatos sociais são reais e passíveis de estudos empíricos em diferentes sociedades, ele (DURKHEIM, 1983a) concebe que eles podem ser observados e descritos, e institucionaliza academicamente, na França, a sociologia como ciência empírica da vida moral, tornando-se um dos pais fundadores da disciplina. Para Giddens, a tese que Durkheim se propõe a defender em *A divisão do trabalho* “é que a complexa sociedade moderna não tende inevitavelmente para a desintegração, apesar do declínio da significação das crenças morais tradicionais que nela se verifica” (GIDDENS, 1984, p. 117). Nessa perspectiva, Durkheim propõe que, ao mesmo tempo em que se torna mais autônomo, o indivíduo depende cada vez mais da sociedade.

Ele discerne a divisão do trabalho sob uma lógica diferente do “economicismo”, e analisa o efeito moral por ela produzido, sobretudo aquele institucionalizado no direito de uma dada sociedade, e como por meio desse direito desdobra-se a função imanente à divisão do trabalho de causar um sentimento de solidariedade entre os indivíduos, sentimento que pode ser análogo à empatia em Rousseau. Nesse sentido, a divisão do trabalho é entendida como um dos elementos propulsores da coesão do corpo social e formador da consciência coletiva, criando laços morais de individualidade, interdependência e cooperação entre os indivíduos de uma dada sociedade.

A religião também foi um dos principais objetos de estudos da sociologia de Durkheim. De acordo com Giddens (1984, p. 156), “Durkheim sublinha em suas primeiras obras a importância da religião na sociedade, na sua qualidade de fonte original de todas as ideias morais, filosóficas, científicas e jurídicas surgidas posteriormente”. No esforço de tentar entender a natureza religiosa que permeia a vida dos indivíduos, em *As formas elementares da vida religiosa*, Durkheim propõe (2000, p. 147) estudar “a religião mais primitiva e mais simples atualmente conhecida, analisá-la e tentar explicá-la”. Para ele, “sabe-se há muito tempo que os primeiros sistemas de representações que o homem fez para si do mundo e de si mesmo são de origem religiosa” (2000, p. 154), isto é, ele entende que as cosmologias religiosas foram os primeiros sistemas coletivos de representação do mundo. A conclusão geral a que chega é de que “a religião é uma coisa eminentemente social” (DURKHEIM, 2000, p. 155).

Genericamente, diferentemente da filosofia utilitarista e de Marx, Durkheim sugeriu estudar a divisão do trabalho a partir da ótica da solidariedade e da coesão social, ou seja, como produto da conduta moral dos indivíduos. Um de seus principais interesses analíticos na formação da solidariedade foi o direito, que diferentemente de alienação, ele considerou como expressões dos códigos morais e principal fator de ordenamento social, o que o aproxima de Hobbes e o distancia de Rousseau. De forma também diferente de Marx, que viu a religião como fator de alienação, Durkheim considera que a religião é uma manifestação do caráter moral das sociedades e, por essa via, ele inferiu a articulação entre as dimensões da religião e do conhecimento como sistemas de categorização da dimensão simbólica da vida social.

Quando Durkheim fala sobre sociedade política (DURKHEIM, 1983b), remete-se a uma organização que constitui um poder cuja ação os indivíduos estão sujeitos, e não há sociedade política sem a convivência de uma pluralidade de indivíduos, famílias e grupos diferentes. Sendo assim, a sociedade política é um grupo complexo do qual o Estado é órgão eminente, e não apenas um instrumento de canalização de interesses, pois é por meio dele que se torna possível dar organicidade aos grupos e subgrupos. Mas, para Durkheim (1983b), quais fins persegue o Estado? Ele traz uma resposta individualista para essa questão, pois considera que o Estado deve prevenir os maus efeitos das associações e promover o desenvolvimento dos indivíduos, ou seja, as funções do Estado devem perseguir fins superiores, que são sociais, de modo que ele trabalhe pela glória da sociedade.

É interessante fazer um contraste disso com tudo o que foi proposto pelos outros autores até agora, principalmente por Hobbes, Rousseau e Marx. Para Durkheim, o Estado, embora amplie suas funções, não pode descuidar dos indivíduos, pois os direitos dos indivíduos são obras do próprio Estado, nessa perspectiva, quanto mais forte é o Estado, mais o indivíduo é respeitado, pois é através do Estado que os indivíduos existem moralmente. Portanto, em Durkheim, a base dos direitos individuais não está fundamentada na noção de “natureza individual”, mas sim no valor moral que a sociedade atribui ao indivíduo, e esse culto à pessoa humana faz com que o Estado se volte cada vez mais para a proteção dos indivíduos, pois ele é um órgão de disciplina moral e não desenvolve apenas funções econômicas e mercantis.

2.3 Weber e a relação entre modernidade, racionalidade e visões de mundo

Max Weber (1864-1920) foi praticamente contemporâneo de Durkheim, e igualmente é tido como um clássico da sociologia, sendo apontado o fundador da disciplina na Alemanha. Assim como Marx e Durkheim, Weber também tinha um projeto de sociologia da religião. No texto *Rejeições religiosas do mundo e suas direções*, Weber (1982) parte de uma história comparada e de uma psicologia social das religiões para compreender as diferenças entre dois tipos de religiões ao conferir sentido ao mundo, e emprega o misticismo e o ascetismo como conceitos polares, sendo o primeiro tipo predominantemente do mundo oriental e o segundo do ocidental.

Essa polaridade, consoante Weber, pode ser compreendida em matéria da rejeição religiosa do mundo, uma vez que a ascese ativa é o fim da ação almejada, como um instrumento divino, por meio de Deus, enquanto a posse contemplativa da salvação da mística pretende constituir um ter e não um agir. Basicamente, ele considera que, para a ascese, o indivíduo é um instrumento do divino, enquanto a mística considera-o um receptáculo, e a oposição se dá quando os ascéticos exercem a ação dentro do mundo, ou seja, a ascese intramundana decorre do trabalho e da profissão, enquanto a mística renuncia radicalmente ao mundo, isto é, possui uma contemplação de fuga do mundo. Por essa via, Weber comprehende a relação entre religião e ética econômica, nas quais os impulsos práticos das ações religiosas configuram móveis para certas ações, de modo que esses sistemas simbólicos não determinam as formas de ação, mas se relacionam, pois significados culturais estão intimamente relacionados com a ação instrumental.

Nessa perspectiva, Weber comprehende que o modo como se constituem algumas práticas no mundo vem da conduta religiosa, pois essas religiões oferecem uma imagem e um sentido ao mundo, uma por meio da redenção, e a outra, da salvação. Sendo assim, os móveis dos tipos de ação mística e ascética perpassam por interesses materiais e ideais, seja para sobreviver, seja para conseguir a salvação ou a redenção, mas ambas constituindo sistematizações racionais das condutas de vida, análogo ao uso da razão em Hobbes e na razão prática de Rousseau, e formas próprias de imputar sentido ao mundo. Portanto, a cultura não consiste na quantidade de bens culturais apreendidos pelos indivíduos, mas na seleção destes por eles e, principalmente, como os bens culturais se relacionam com suas tomadas de posições instrumentais quanto ao mundo e na conferência de sentido àquilo que pensam e fazem.

Weber ainda examina as tensões entre a racionalidade religiosa, regida e legitimada por seus sentimentos de ética fraternal, empatia e suas normas, e outras esferas sociais do mundo moderno que são regidas por outras rationalidades e sentimentos, como as esferas estética, erótica, intelectual, econômica e política, sobretudo quando esta última carrega a racionalidade formal institucionalizada e que, portanto, possui sua própria ordem e legalidade por meio do Estado. Para Weber, quanto mais racional se tornava a ordem política, tornavam-se mais agudos os problemas dessas tensões, pois o fim do Estado é salvaguardar a distribuição externa e interna de poder, e essa finalidade pode

parecer insensata às religiões universalistas da salvação, salientando que pode ser diferente para as religiões da contemplação. Sendo assim, Weber entende que a indiferença mútua entre religião e política, principalmente quando ambas são completamente rationalizadas, é ainda mais intensa, pois a política pode entrar em concorrência direta com a ética religiosa.

“O Estado é uma associação que pretende o monopólio do uso legítimo da violência, e não pode ser definido de outra forma” (WEBER, 1982, p. 383). Nessa perspectiva, Weber sugere que somente esse recurso à violência é que constitui essa associação política, definindo o Estado moderno em termos de seus meios específicos e não de seus fins, e o meio específico peculiar ao Estado é o uso da força, e somente ele tem o direito de uso. Portanto, Weber (2009) entende que a racionalidade atua tanto na ação quanto na estrutura, uma vez que ele define a ação racional como aquela que procura meios eficientes para atingir fins, ou seja, a ação instrumental ou teleológica e, na esfera estrutural, quando ocorre a dominação racional legal, em que a autoridade é impessoal e é validada por meio de estatutos legais ou regras rationalmente criadas que visam validade impessoal para todos os indivíduos, sendo o Estado burocrático, mediante a condução da rotina cotidiana da máquina burocrática, o principal exemplo tomado pelo autor de legitimidade racional burocrática na sociedade moderna.

Considerações finais

Feita essa revisão bibliográfica, este artigo não almeja consolidar conclusões, e sim fazer algumas considerações e, a partir daí, projetar uma hipótese. O ponto de partida é Hobbes, que foi um dos primeiros autores a pensar sobre as características da natureza humana por meio da ideia de homem natural. Ao pensar sobre a base dos comportamentos dos homens, considerando suas sensações físicas e psicológicas, é possível que Hobbes tenha proposto o germe da noção de indivíduo, se a categoria homens for análoga à categoria indivíduos. Hobbes também insere as noções de liberdade e igualdade, estas que permeiam quase todo o debate exposto aqui em relações de continuidades e descontinuidades.

O estado de natureza pensado por Hobbes a partir da liberdade, paixão, egoísmo, desconfiança e violência, pode ser visto como uma representação de uma relação entre

indivíduos e sociedade da guerra civil que ele vivenciou. Já o Estado político, ou Leviatã, é um modelo de sociedade em que ele propõe idealmente outra relação entre indivíduos e sociedade por meio do controle da natureza humana. O Leviatã, para Hobbes, é o Estado racional, e este é um meio artificial e eficiente capaz de reconhecer as características ruins dos homens naturais e controlá-las pela imposição de códigos e, consequentemente, criar moralidade. Nessa perspectiva, a relação entre homens no Estado político e no estado natural pode ser vista, hipoteticamente, como representações típicas ideais, ou como metáforas filosóficas, de relações entre indivíduos e sociedade.

Além disso, é interessante fazer uma leitura histórica da capa¹ da edição original do livro de Hobbes, *O Leviatã* — publicado em 1651 — cuja autoria é atribuída a Abraham Bosse, um artista francês que Hobbes conheceu em Paris. Ela resume a obra do autor. A coroa na cabeça do soberano define o sistema político que Hobbes concebe como melhor para criar moralidade, a monarquia, embora ele não deixe isso claro em seu texto. A espada na mão direita do rei representa o monopólio da violência para gerar segurança, pois não existe pacto sem espada; e abaixo da espada, o castelo, a coroa, o exército. O cetro, na mão esquerda, representa a concentração de poderes do monarca e, abaixo do cetro, a igreja e outras imagens que representam a legitimidade religiosa do Estado, pois ele é também eclesiástico. O mais interessante no desenho é o corpo do monarca, sua armadura é formada por vários homens, e este corpo social representa o contrato estabelecido pelos homens, uma vez que o Estado também é civil. E a proporção do corpo do monarca em relação ao tamanho das outras coisas, como o território, passa a sensação de autoridade e controle. É também interessante salientar essa leitura, porque muitos aspectos dela podem estar relacionados com ideias de outros autores.

Rousseau, 100 anos depois de Hobbes, estabelece com o pensamento dele uma série de debates em relações de continuidades e descontinuidades. Ele tenta implodir o alicerce das ideias de Hobbes para fundar o Estado por meio de algumas características dos homens supostas pelo próprio Hobbes, mas que não foram muito enfatizadas em *O Leviatã*. Rousseau recupera a ideia da benevolência dos homens por meio das categorias piedade e empatia, como elementos da bondade natural, sendo as bases da relação entre

¹ Esta capa pode ser facilmente visualizada por meio de uma simples busca pelo Google.

indivíduo e sociedade no seu suposto estado de natureza. Sobre o Estado político, Rousseau também se aproxima de Hobbes ao concordar que tal Estado aliena os direitos naturais por meio da razão, e se distancia dele ao conceber a ideia de Estado político como contrato que deve preservar a liberdade e a igualdade, como fruto da vontade geral dos homens, esta que pode ser análoga à do corpo social da capa do Leviatã, ou seja, é a vontade geral que tem o poder, não o monarca. Por essa via, Rousseau pensa em um modelo sociopolítico inspirado na democracia ateniense, e as relações entre indivíduos e sociedade inerentes a este modelo são baseadas nas ideias de liberdade, igualdade e piedade.

Hume foi praticamente contemporâneo de Rousseau. Ele rompe com as ideias de homem natural e estado de natureza. Pare ele, nem a razão ou o interesse público são capazes de prover um ordenamento sociopolítico justo, que só se tornaria possível via uma convenção, também do corpo social, que estabelecesse limites e diferenças entre os interesses público e privado. Por esse caminho filosófico, Hume propõe que os homens aprenderam que viver em sociedade é vantajoso, e esta é um recurso natural, de modo que vêm da natureza humana o interesse e a necessidade da união em sociedade, da mesma forma a sociedade é um recurso da natureza humana. Por esse prisma de continuidades e descontinuidades, Hume estabelece que a relação entre indivíduo e sociedade simplesmente é natural, e que as supostas características naturais da conduta humana, como o egoísmo e empatia, estarão sempre presentes na sociedade.

Anos depois de Hume, Tocqueville também se distancia das especulações sobre o homem natural e natureza humana, mas em suas análises sobre a democracia, comparando os EUA, Inglaterra e França, ele recorre às ideias de liberdade e igualdade como categorias analíticas. Interessante notar como Tocqueville parte de realidades sociais observadas e comparadas, algo que pode ser análogo ao contemporâneo trabalho de campo, para uma filosofia sobre a democracia. Ela, para Tocqueville, seria a soberania do povo expressa na vontade geral, de modo que igualdade e liberdade fossem ponderadas para estabelecer organicidade sociopolítica e, é desta maneira que ele pode ter pensado a relação entre indivíduo e sociedade em sua obra.

Marx é praticamente contemporâneo de Tocqueville e, por meio de sua análise social, entende que a relação entre o Estado, os direitos, os ideais de liberdade e igualdade

servem apenas aos interesses da classe burguesa em detrimento da classe proletária. Inserindo a noção de classes sociais como subdivisões do corpo social, e recuperando a natureza racional e conflitiva dos homens, Marx concebe o Estado e os supostos direitos, assim como os indivíduos e a sociedade, como categorias submetidas à historicidade, e se insere no debate das continuidades e descontinuidades da antropologia filosófica nas ciências sociais, assim como no debate das relações entre indivíduo e sociedade. A partir daí Marx pensa um modelo sociopolítico baseado nas observações dessas relações, e neste modelo, a classe proletária irá racionalmente tomar consciência do antagonismo com a classe burguesa, se organizar, assumir o Estado e, por meio deste, acabar com a propriedade privada, a divisão do trabalho, a alienação, a divisão da sociedade em classes, o capitalismo e, por fim, com o próprio Estado.

Durkheim é outro autor que traz uma representação social a partir do entendimento de realidades observadas inerentes aos fatos sociais, e das relações entre indivíduo e sociedade. Diferentemente de Marx, Durkheim entende que a divisão social do trabalho não causa conflito e sedição, mas solidariedade, ou seja, ela é um elemento básico para a coesão do corpo social. Em relação às leis e direitos, como fatores de ordenamento social e causadores de solidariedade, Durkheim parece imbricar noções de Hobbes e Rousseau, assim como sobre o Estado e sua função para com os indivíduos.

Weber é contemporâneo de Durkheim e, assim como este, recupera o caráter positivo da religião em sua análise, propondo que ação racional, prática intrínseca a esta esfera do corpo social, possui uma forma peculiar de atribuir sentido ao mundo. Recuperando também a natureza conflitiva dos homens, Weber analisa a tensão da racionalidade religiosa com outras esferas do corpo social, sendo uma delas a política, sobretudo quando se trata da política formal institucionalizada pelo Estado por meio da ação racional sistemática. Nesse aspecto, pode-se supor que Weber entra em debate e relações de continuidades e descontinuidades com as ideias de razão prática e razão sistemática de Rousseau. Além disso, Weber recupera a noção hobbesiana de que o Estado possui o monopólio legítimo da violência como meio específico para promover a ordem tanto interna quanto externa, e que somente esse recurso à violência é que constitui o Estado como associação política. Por esse caminho, Weber então representa a relação

entre indivíduo e sociedade, e considera que a racionalidade atua tanto na ação quanto na estrutura.

Sem mais delongas considerativas, primeiramente é interessante salientar o lapso temporal entre esses autores, sendo que poucos deles foram contemporâneos, e que cada um representa à sua maneira a relação entre indivíduo e sociedade de seu contexto, seja essa representação por meio de metáforas e dialécticas filosóficas, de observações das sociedades, de leituras históricas, comparações, dentre outros enfoques analíticos. Ademais, pode-se presumir que existe um escopo codificado que permeia todas as análises desses autores, sendo que tal escopo carrega um debate repleto de continuidades e descontinuidades imanentes a essas categorias analíticas codificadas por esses autores, em que cada autor se aproxima de uns e se distancia de outros e, concomitantemente, traz sua contribuição original.

Portanto se pode depreender a hipótese de que as noções de indivíduo e sociedade, na sociologia clássica de Marx, Durkheim e Weber, podem ter sido forjadas a partir deste debate, que pode ter tido como ponto de partida a antropologia filosófica de Hobbes, perpassando por Rousseau, assim como pelas intermediações de Hume e a análise social-filosófica de Tocqueville. Nessa perspectiva, é possível que Hobbes, Rousseau, Hume e Tocqueville já trouxessem, implicitamente em suas análises, as relações entre homens, sociedade e Estado político, podendo tais relações serem análogas a algumas das relações entre indivíduo e sociedade nas sociologias clássicas de Marx, Weber e Durkheim. Porém, desde Hobbes, cada um desses autores traz uma representação de tal relação e com sua contribuição original, seja a partir do debate inerente a um corpo analítico codificado, em que cada um realça suas continuidades e descontinuidades com outros, assim como de seus contextos de vivências e análises, uma vez que cada um compreendeu e interpretou, à sua maneira, a relação entre homens, analogamente a indivíduos e organização sociopolítica.

Referências

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida Religiosa.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. (Coleção os pensadores).

- DURKHEIM, Émile. **Lições de sociologia**: a moral, o direito e o estado. São Paulo: Edusp, 1983b.
- DURKHEIM, Émile. **Coleção sociologia**. São Paulo: Ática, 2000.
- GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e moderna teoria social**. Lisboa: Presença, 1984.
- HOBBS, Thomas. **O Leviatã**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção os pensadores).
- HUME, David. **A treatise of human nature**. Oxford: University Press, 2007.
- MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**: sentimentos e opiniões de uma profusão de sentimentos e opiniões que o estado social democrático fez nascer entre os americanos. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Livro 2).
- TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**: leis e costumes de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Livro 1).
- WEBER, Max. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. In: **Ensaios de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982, p. 371–410.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia comprensiva. Brasília: UnB, 2009. (Volume 1).

Recebido em: 20/04/20.

Aceito em: 16/05/20.

RESENHA

REVIEW

ENTRE O CAPITALISMO E UMA PANDEMIA: reflexões introdutórias diante de uma sociedade desigual

BETWEEN CAPITALISM AND A PANDEMIC: introductory reflections in the face of an unequal society

Mylena Serafim da Silva*

DAVIS, M. et. al. **Coronavírus e a luta de classes.** Brasil: Terra sem Amos, 2020.

Indo além do que vem sendo propagado midiaticamente, discutir sobre o novo coronavírus (Sars-Cov-2) e a doença que ele provoca, a COVID-19, é também trazer à tona questões econômicas e políticas, pois as ações aplicadas para combater a pandemia rebatem diretamente nessas áreas. Diante da conjuntura provocada pela difusão da doença, é preciso analisar como essas questões estão sendo interseccionadas, além de identificar se há posicionamentos em prol da classe trabalhadora. A necessidade de isolamento e de distanciamento social mexe diretamente com o trabalho, colocando o trabalhador, especialmente aquele das camadas menos favorecidas, em situação delicada. Se por um lado é imperativo que “se fique em casa”, por outro é necessário trabalhar.

Refletir, portanto sobre a desigualdade social à luz dos escritos marxianos, levando em consideração a centralidade do trabalho, e a partir deste a concepção de classes, é a fundamentação base desse livro. É nítida a crítica, não somente ao neoliberalismo — forma de governo predominante —, mas também à incógnita chinesa quanto ao seu modo de governar e a forma de enfrentar o coronavírus, é, portanto, uma reflexão fundamentada nos modos econômicos e nas formas de governo que se tornam peças-chave para as tomadas de decisão diante de tal contexto.

Sendo uma coletânea de textos escritos por seis autores reconhecidos internacionalmente no campo acadêmico, que escrevem a partir de visões de contextos diferentes — com detalhes das respectivas regiões em que vivem —, ela busca trazer apontamentos gerais e iniciais quanto à pandemia que estamos vivenciando. A edição

* Aluna do Mestrado em Sociologia (UFPB/Brasil). E-mail: mylenaserafim25@gmail.com.

publicada no calor dos acontecimentos pela editora Terra sem Amos — autônoma e autointitulada “rebelde” — reúne a tradução dos seis textos e disponibiliza o arquivo digital gratuitamente, bem como o vende em formato físico por um valor simbólico e com frete grátis para todo o país.

O primeiro capítulo, *A CRISE DO CORONAVÍRUS É UM MONSTRO ALIMENTADO PELO CAPITALISMO*, escrito por Mike Davis, professor na Universidade da Califórnia, traz um parecer sobre a desigualdade social a partir da realidade norte-americana. Enfatizando a precariedade do sistema de saúde e a forma como o caos se repete (o vírus é familiar, bem como a situação de uma pandemia) com a falta de testes e de equipamentos de proteção individual (EPIs), por exemplo. O autor demonstra como um governo neoliberal não está preparado para esse tipo de situação, e demonstra quais são as pessoas mais prejudicadas nesse contexto.

Ao apresentar o dado de que o primeiro epicentro da doença nos EUA foi um asilo no subúrbio de Seattle, em Kirkland, contraria a ideia de que o vírus não leva em consideração a classe social. De fato, todos correm o risco independentemente da posição social que ocupam, mas há pessoas que estão mais suscetíveis devido às condições que lhes são propiciadas. Denuncia as instalações físicas desses asilos e de outros locais ditos populares que, se comparados, possuem condições ínfimas de funcionamento, o que leva até alguns trabalhadores a se recusarem a trabalhar sob tais circunstâncias.

O autor destaca as potencialidades não utilizadas da indústria farmacêutica que, em vez de produzir uma vacina universal, investe em remédios paliativos ou mesmo em outros produtos que só dizem respeito ao consumo exacerbado. Outros feitos a longo prazo, como a priorização dos serviços particulares e defasagem do sistema público (com a drástica diminuição do número de leitos hospitalares, por exemplo) também interfere diretamente na situação caótica produzida pelo vírus.

São inegáveis os avanços que esse modo de governar vem tomando — mesmo que mínimos, diz o autor — como o reconhecimento da desigualdade e a publicização disto. Entretanto Mike Davis finaliza sua escrita defendendo o enfrentamento, e apresenta como

alternativa a atuação dos socialistas em prol de uma universalização não apenas dos serviços de saúde, mas também da economia.¹

O segundo capítulo, POLÍTICA ANTICAPITALISTA EM TEMPO DE COVID-19, escrito pelo geógrafo marxista David Harvey, atualmente professor de antropologia na Universidade de Nova York, deixa evidente, desde o título, o posicionamento anticapitalista e a resistência que se deve ter frente a esse modelo econômico, especialmente durante uma pandemia. Ao enfatizar a busca pelo lucro enquanto característica central desse sistema, o autor elenca algumas problemáticas que viabilizaram e facilitam a circulação do vírus, bem como pontua o enfraquecimento do capitalismo diante dessa realidade.

A partir de uma visão fundamentada no desenvolvimento geográfico, dois pontos de análise são importantes para o autor: as relações geopolíticas e as mudanças ambientais. As últimas, intituladas por ele de “segunda natureza”, são responsáveis por processos decisivos como a urbanização, por exemplo. Nesse caso, o reconhecimento de que tais mudanças são frutos do capitalismo apenas reafirmam a sua culpabilidade para a composição do contexto em que estamos vivendo, conclusões já apresentadas pelo autor em outro livro (HARVEY, 2011).

É reconhecido ainda que, mesmo antes do surto da covid-19, essa forma de governo já vinha atravessando uma crise — o que não é novo — diante de protestos que vinham acontecendo mundialmente. Mas, para o autor, enfrentar uma pandemia será muito mais perigoso e ameaçador para o capital, tendo em vista o impacto direto na economia e as consequências trágicas que o vírus ainda trará para o governo em escala global, uma vez que os elos da cadeia produtiva — trabalho, produção e consumo — estão prejudicados devido às medidas restritivas, com destaque para o isolamento social.

Quanto à mutação do vírus e seu poder de disseminação, David Harvey defende a ideia de que a intervenção humana no meio ambiente contribui diretamente para a pandemia. Ao comentar sobre a cultura chinesa, o autor afirma que não existe um desastre natural por si só, e que somente a partir da combinação das forças naturais com a ação humana é que pode haver tanto resultados benéficos quanto trágicos, como a propagação

¹ A crítica do autor vai ao encontro do que pensam Saad-Filho e Morais (2018), ou seja, o neoliberalismo nunca será uma saída para o combate à desigualdade de classes.

da covid-19 pelo mundo. O que modifica é apenas a forma que o vírus chega em determinados locais devido a sua combinação com os fatores ambientais e climáticos de cada região. Todavia, devido à globalização, ele chegará mais rapidamente e atingirá toda a população, mas não na mesma proporção.

Assim como Mike Davis, David Harvey opina sobre o não investimento em produtos voltados à prevenção pela indústria farmacêutica, e reconhece que, para além da não seletividade do vírus, há desigualdades na forma de contágio, bem como no acesso ao tratamento. Para ele, a força de trabalho que está na linha de frente é sexista, racializada e etnizada e, além de estar mais exposta ao vírus, esses trabalhadores não possuem garantias trabalhistas nem condições favoráveis para continuarem trabalhando.

Mesmo eles estando premidos ao “tem que trabalhar”, independente das condições externas — característica fundamental da governabilidade neoliberal, bem analisada por Foucault (2008) —, essa situação pode mudar nesse momento em que a saúde está diretamente ameaçada, não apenas individual, mas também coletivamente. E o consumo, enquanto principal forma de acumulação do capital, também se encontra drasticamente reduzido, prejudicando assim a manutenção do sistema, mas por outro lado diminuindo o impacto na degradação ambiental que há tanto tempo vem se promovendo. Desse modo, para o autor, são condições propícias para as propostas socialistas virem à tona.

O terceiro capítulo, *FRANÇA: PELA SOCIALIZAÇÃO DO APARATO DE SAÚDE*, de autoria do sociólogo francês Alain Birh, é um pouco menos abrangente que os anteriores, trazendo, a partir da realidade do seu local de origem e da lógica de um comunismo libertário, a defesa de um sistema público de saúde eficaz e universal. Para comprovar que a saúde é um bem público, o autor enfatiza a tamanha importância dada pelos governos mundiais para o isolamento social, então evidenciando que o corpo para estar bem individualmente depende do meio externo — por ele nomeado “corpo social” —, com destaque para os serviços de saúde e de assistência social públicos e eficientes.

Diferentemente dos outros autores, para Alain Birh, a covid-19 é uma situação única, portanto não se pode tirar conclusões precipitadas. Todavia é possível apontar algumas problemáticas que já existiam, mas são atenuadas diante da pandemia, ficando evidentes até mesmo para a população. A precarização dos serviços de saúde é um exemplo enfatizado, que dentre as suas consequências está a execução do protocolo de

ter que escolher quem irá utilizar os parcisos recursos do sistema de saúde, ou melhor, quem irá sobreviver.

Situações como essa só evidenciam a irresponsabilidade do governo diante do processo saúde-doença para toda a população, com ressalvas para o setor privado que somente cresceu nos últimos anos favorecido pela lei da oferta e procura, ressalta o autor. Alain Birh reconhece que essa é uma estratégia de um governo neoliberal para priorizar a economia de mercado, e que a saúde é um bem público, por isso é preciso tomar algumas atitudes para enfrentar a situação, considerando que se trata de interesses contraditórios envolvidos. Como proposta final, considerando que saúde, “é antes de tudo, um bem público” (p. 27), o autor nos dá uma lista de propostas “que podem ser apresentadas no debate que deve acompanhar as mobilizações contra a execução de políticas neoliberais de saúde” (p. 29). Referindo-se à realidade francesa, o autor lembra que esse é o momento oportuno para se fazer “ouvir a nossa voz”, chamando o governo para assumir sua responsabilidade, forçando-o a se desviar do caminho neoliberal quando passar a crise.

O quarto capítulo, CORONAVÍRUS: A MILITARIZAÇÃO DAS CRISES, de autoria do teórico, político e militante uruguai Raúl Zibechi, traz como foco a discussão sobre o controle social extremado, ou seja, a militarização. A forma como se dá o isolamento social, com destaque para as medidas chinesas, proibindo as pessoas não apenas de circular nas ruas, mas cerceando-as de todo um convívio social antes estruturado. Referindo-se a essas medidas como “quarentena” e até mesmo “confinamento”, o autor destaca a normatização com que elas são recebidas pela população, e elenca algumas estratégias que são pensadas pelo Estado a partir da sua imposição, sobretudo para a classe dominada.

Por meio dessas medidas restritivas é que o medo se propaga na sociedade — em maior dimensão que o vírus, de acordo com o autor — fazendo com que as pessoas não se deem conta do quanto estão sendo reprimidas. Para enfatizar tal afirmação, Raúl Zibechi relembra outro tipo de epidemia — a gripe comum —, que mesmo causando um número significativo de mortes, o isolamento social não é recomendado, ou melhor dizendo, induzido a ser feito de forma coercitiva, por vezes até sob pena de multa ou prisão como vem ocorrendo em alguns países.

Ao refletir sobre esta realidade que estamos vivendo, o autor pontua enfaticamente que essas medidas restritivas só beneficiam um lado: o da classe dominante. É como se o imperativo “fique em casa” (pensando no caso brasileiro) atendesse às demandas daqueles que detém o poder, mais do que, de fato, fosse uma medida estratégica para combater o coronavírus. Raúl Zibechi finaliza reconhecendo que ainda não conseguimos enfrentar tamanha militarização de crises como essa, nem enxergar como a população em massa é controlada diante de tais medidas coercitivas.

O quinto capítulo, *SOBRE A SITUAÇÃO EPIDÊMICA*, escrito pelo filósofo francês e professor emérito na École Normale Supérieure de Paris Alain Badiou, inicia conscientizando o(a) leitor(a) pela repetição de uma pandemia na história, apontando três das suas características comuns, a saber: o mercado farmacêutico, a submedicalização e a não vacinação em algumas áreas. Considerando o novo coronavírus como SARS-2, o autor reconhece sua familiaridade com a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) que surgiu no início deste século, em 2003, então tratando-se de algo que se repete na história.

Dito isso, o autor problematiza a proposta do “fique em casa”, argumentando que ela não pode ser seguida por aqueles que sequer possuem uma moradia. Diante de tal imperativo, por sinal causando bastante estranheza para a população como um todo, as reações são as mais diversas possíveis, que vão desde a não aceitação até as duras críticas contra o Estado. Então comparando essas atitudes com o período da “peste negra”, na Idade Média, Alain Badiou problematiza a forma com que as pessoas estão lidando com a propagação do vírus.

Para analisar o contexto de uma epidemia, neste caso a da covid-19, é preciso levar em consideração e de modo transversal que as determinações do fenômeno são sociais e ambientais. Para tanto, são denunciados os pontos de origem de ambos para esse vírus. Se o natural é a relação dos seres humanos com outras espécies (na cultura chinesa o consumo de morcegos, por exemplo), o social é a posição imperial da China diante do capitalismo. A partir desse pensamento, então o autor se posiciona na defesa dessas causalidades originárias para a pandemia em curso.

A partir da política instaurada na França pelo atual presidente Emmanuel Macron, Alain Badiou dirige duras críticas ao Estado, motivadas, por exemplo, pela falta de

investimentos nos serviços públicos de saúde. Ao anunciar que o Estado é burguês, ele esclarece como essas medidas autoritárias são excepcionais em contextos como o de uma pandemia, mas não deixam de ser estratégicas na medida em que visam, mesmo que aparentemente seja contraditório, a manutenção dos privilégios da classe dominante, tal como nos disse Wendy Brown (BROWN, 2018).

Ao corroborar com a tese de que estamos em guerra, assim como o presidente da França afirmou, Alain Badiou reconhece que tanto a economia quanto a política estão ameaçadas, juntamente com a saúde de toda a população, mas que o Estado irá priorizar a salvação do Estado (burguês) antes mesmo da saúde pública — fato que vem ocorrendo explicitamente há décadas, como nos mostram Dardot e Laval (2016). Reconhece que as consequências vão além do período de transmissão do vírus, e que o Estado precisará tomar medidas que de fato sejam efetivas. Finaliza a escrita afirmando que precisamos escolher novos políticos e acreditar na ciência e não em web notícias.

O último capítulo, UM GOLPE COMO O DE “KILL BILL” NO CAPITALISMO, escrito pelo filósofo esloveno e professor na Universidade de Ljubljana Slavoj Zizek, traz reflexões sobre a conjuntura global, viabilizando a compreensão para além do coronavírus em si. Com um discurso esperançoso, o autor compara o enfrentamento da situação pandêmica à luta corporal de Beatrix e seu inimigo no filme “Kill Bill: Volume 2” (KILL, 2004), em que ela aplica cinco golpes em cinco locais estratégicos e diferentes do corpo de Bill para explodir seu coração. Por meio dessa metáfora, o autor afirma que “a epidemia do coronavírus é uma espécie de ‘técnica de cinco pontos para explorar um coração’ destinada ao sistema capitalista global” (p.44). Ela é um sinal de que não podemos mais seguir o caminho que vínhamos seguido, é necessária uma mudança radical de direção.

Além dessa analogia, o autor faz críticas ao que acontece no “mundo virtual” e denuncia a problemática da disseminação de notícias falsas, bem como de posicionamentos nas redes sociais dotados de preconceitos, alegando também que o vírus é virtual. Para ele, as catástrofes, além do mal que causam, podem propiciar reflexões importantes sobre o tipo de sociedade em que vivemos. A resposta adequada para catástrofes como essa não é o pânico, mas “a ação urgente de estabelecer algum tipo de coordenação global e eficiente” (p.45). Mesmo alegando que não defende o “comunismo

antiquado”, o autor afirma que apenas uma mudança radical poderá nos salvar dessa e de outras catástrofes que ainda estão por vir.

Em conjunto, os textos refletem não apenas sobre as consequências do coronavírus para a saúde da população, mas, sobretudo, a respeito da economia global e das formas de governar, que certamente influenciam diretamente o processo saúde-doença de um modo geral. Fundamentado na teoria marxista, o livro traz uma reflexão tanto das causalidades quanto das consequências que decorrerão do momento histórico que estamos vivenciando, além de reafirmar a luta de classes existente em nossa sociedade.

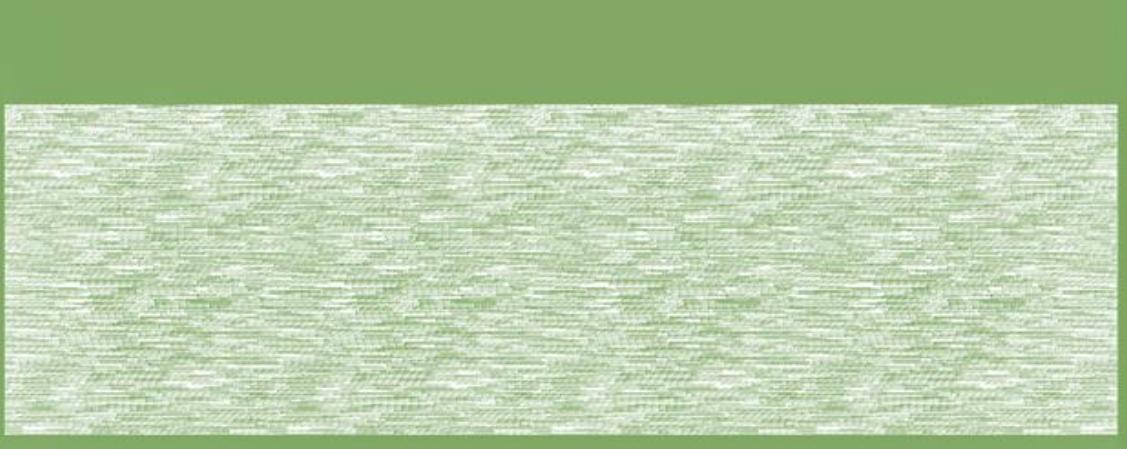
Embasados, sobretudo, em uma teoria crítica da realidade social, que se opõe à forma de organização social predominante, os textos trazem a síntese das problemáticas que perpassam nossa realidade enquanto uma sociedade desigual. De um modo geral, é preciso afirmar que a reunião desses textos é essencial para a interpretação do que estamos vivenciando atualmente e, sobretudo no que diz respeito a uma visão macro, enfatizando o papel do Estado, bem como a ligação da economia e da política com a disseminação do coronavírus.

Referências

- BROWN, W. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Copenhague: Zazie, 2018.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FOCAULT, M. Aula de 14 de março de 1979. In: FOCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collége de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 297-328.
- HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.
- KILL Bill – volume 2. Direção de Quentin Tarantino. Nova York: Miramax Films, 2004. DVD (135 min), son., color.
- SAAD-FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil**: neoliberalismo versus democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.

Recebido em: 28/04/20.

Aceito em: 14/05/20.



ENTREVISTA

INTERVIEW

ANTROPOLOGIA, REFLEXÃO E AÇÃO: entrevista com Luciana Chianca

***ANTHROPOLOGY, REFLECTION AND ACTION:
interview with Luciana Chianca***

Luciana Chianca*
Maysa Carvalho de Souza**

Luciana de Oliveira Chianca é professora associada do Departamento de Ciências Sociais da UFPB, e atua no Programa de Pós-Graduação em Antropologia na mesma instituição. Sua trajetória acadêmica transita pelas ciências sociais, com ênfase na antropologia. Motivada pela busca e disseminação dos conhecimentos, dialoga com diversas áreas. Como pesquisadora notabiliza-se pelos estudos sobre a cultura popular, o patrimônio cultural, imaterial, as dinâmicas urbanas e a globalização da cultura. Lecciona desde 1995 e notabiliza-se por suas metodologias de ensino premiadas. Define-se como uma antropóloga de múltiplas fontes. Defende e atua nas atividades e projetos de pesquisa, ensino e extensão universitários, com destaque à coordenação do projeto Pamin, projeto de pesquisa e extensão desde 2012. É paraibana, autora de diversos livros e artigos acadêmicos de relevância nacional e internacional. A entrevista foi realizada por correspondência de e-mail entre os meses de abril e maio de 2020, haja vista a necessidade de isolamento/distanciamento social imposto no Brasil a partir de março desse ano, por causa da pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-Cov-2).

Maysa Carvalho — Professora Luciana, eu gostaria de iniciar pedindo que nos contasse um pouco sobre sua origem e sua trajetória.

Luciana Chianca — Vivo em João Pessoa desde minha infância. Depois morei em Campina Grande, na França e em Natal, com migrações sempre motivadas por estudo ou trabalho. Estudei na UFPB tanto na graduação quanto no Mestrado. Fiz meu Doutorado na França, e sou professora de universidades públicas (UFPB e UFRN) desde 1995.

Maysa Carvalho — Por que ciências sociais? Quando surgiu o interesse? Nos conte sobre a sua formação.

* Professora associada do Departamento de Ciências Sociais da UFPB/ Brasil. Doutora em Antropologia pela Université Bourdeaux 2/França. E-mail: lucianachiancaufpb@yahoo.com.br.

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFPB/Brasil. E-mail: maysa_souza12@hotmail.com.

Luciana Chianca — Meu interesse pelas ciências sociais surgiu no ensino médio, porque essa formação me aproximava de uma abordagem da sociedade (e da cultura) que envolvia várias disciplinas sociais e humanas, como a psicologia, história, geografia, urbanismo, arquitetura, demografia, letras, filosofia, artes, e as ciências da natureza, da vida, da saúde, as tecnologias e a comunicação. Fiz meu curso de ciências sociais na UFPB (área de concentração em ciência política), em Campina Grande nos anos 1980, antes de ela se transformar em UFCG. No TCC, fui orientada pelo querido professor Rômulo de Araújo Lima, um sociólogo. Logo em seguida, fiz meu Mestrado em João Pessoa no Programa de Ciências Sociais (antes de ser renomeado PPGS), sob orientação da professora Simone Carneiro Maldonado, uma antropóloga fenomenal. Meu doutorado foi em Antropologia, na Université Bordeaux 2, França, muitos anos depois, sob direção do grande professor Christian Mériot. Devo muito a esses três mestres; foi para eles que dediquei meu primeiro livro.

Maysa Carvalho — Além das ciências sociais, interessa-se por outras áreas? Quais?

Luciana Chianca — Me interesso por tudo que existe, e pelo que talvez não consigamos perceber, sentir e compreender no momento. Por isso todas as artes e domínios do conhecimento, sejam elas formais ou não, me interpelam e provocam minha curiosidade. Motivada para conhecer e disseminar esse conhecimento (que não faz sentido “estacionar” em mim mesma), me interesso muito pelos processos de cognição e ensino-aprendizado, metodologias de ensino, currículos e didáticas — temas tradicionalmente localizados na pedagogia e nas ciências da educação, de modo mais amplo.

Maysa Carvalho — Quando começou a lecionar?

Luciana Chianca — Iniciei minha carreira de professora de magistério superior em 1995, por meio de concurso público, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para a disciplina de Teoria Antropológica. Desde então, atuo no ensino público e gratuito nacional, o que muito me orgulha, porque nestas instituições encontramos um ensino de excelência, prezando sempre por sua qualidade e democratização, buscando constantemente amplificar seu acesso e permanência aos setores socioeconomicamente menos favorecidos de nossa sociedade. Antes dessa experiência, fui professora de português (conversação) em aulas particulares, o que é muito diferente de uma sala de

aula convencional. Considero que aprendi a ensinar por meio de meus diferentes professores, alunos e colegas de trabalho.

Maysa Carvalho — Academicamente, quais são suas influências teóricas e metodológicas?

Luciana Chianca — Há tantos autores que me influenciam quantas são as questões que me disponho a compreender, e segundo suas especificidades, remeto-me aos diversos autores e teorias a fim de realizar a síntese teórico-metodológica mais apropriada. Tive uma formação tradicional em ciências sociais muito pautada nos clássicos de nossa disciplina, conhecidos na minha época como “os três porquinhos”: Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber. Penso que a sociologia e a antropologia que lhes seguiram são herdeiras desse trio; tradição que também está presente em tudo que penso e publiquei, desde meu TCC de graduação. O pensamento deles foi matizado e sofisticado pelos autores posteriores, e mesmo nas mais revolucionárias das correntes contemporâneas, identificamos suas influências. Sou uma antropóloga de múltiplas fontes: G. Simmel, M. Foucault, F. Barth, Michel de Certeau, M. Halbwachs, entre tantos. Mas destaco Pierre Bourdieu, que foi muito feliz em sua síntese intelectual e teórica da sociedade capitalista contemporânea em seus processos simbólicos e culturais.

Maysa Carvalho — Pensando em termos de socialização e representatividade, quais são as mulheres que a senhora elencaria como principais influências em sua vida?

Luciana Chianca — Não vou citar grandes personagens, fico com minha pequena história: começo por minhas avós, Corina e Eutália. Elas fazem a conexão entre o tempo que passou e o presente, que compartilho com minha mãe e minhas filhas. Essas três me ajudam a entender o mundo de hoje. Como não tive irmãs, considero minhas professoras e mestras como amigas, e muitas delas assumiram esse papel de fato. Algumas ex-alunas também se tornaram amigas, o que é uma grande sorte! Tenho muitas amigas, algumas de infância, outras da adolescência e outras da fase adulta da vida: todas são minhas irmãs. Todas elas são referências na minha vida, lembrando que ontem, hoje e amanhã, o lugar de mulher é onde ela quiser. O que não é fácil, mas deve ser nossa ambição.

Maysa Carvalho — Professora, na edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2019 foi formulada uma questão a partir de um artigo de sua autoria intitulado

“Devoção e diversão: expressões contemporâneas de festas e santos católicos”, publicado em 2007. Quais suas impressões acerca dessa experiência?

Luciana Chianca — Muita gente viu e soube antes de mim, pensei que fosse *fake news*, e até duvidei. Foi curioso e um pouco desconcertante, porque foi um reconhecimento inesperado e anônimo. Como não sou uma *star* acadêmica, todas as citações me encorajam, mas nesse caso em que aquele trecho atingiu milhões de leitores e o tema abordado poderá interessar algumas dezenas ou centenas de pessoas, isso me alegrou muito. Mas nunca saberei quem utilizou essa citação para a questão da prova do ENEM e nem quando ela foi feita, porque soube depois que é um processo complexo que envolve um banco de questões elaborado por vários professores ao longo dos anos. E pensar que a festa junina foi um tema considerado pouco relevante por muitos cientistas sociais quando comecei a estudá-lo no final dos anos 1980... Mas o sentido da publicação é esse mesmo: tornar acessível aos outros as nossas pesquisas e a nossa reflexão, mesmo que sejam em geral só algumas dezenas de leitores. Não é a quantidade que conta, mas a qualidade e o interesse do leitor.

Maysa Carvalho — O Pamin é um projeto de pesquisa e extensão reconhecido por suas ações relacionadas ao estudo do patrimônio cultural e imaterial. Como ele surgiu?

Luciana Chianca — Ele surgiu de uma constatação bem simples: a criatividade artística e cultural de nossa cidade é invisível, pois não frequenta os eixos centrais (e oficiais) de sua circulação e consumo. Grosso modo, quem define esses eixos é o mercado (mídias diversas, produtoras e difusores), e o Estado (prefeituras e governos estaduais e federal). Isso se repete em vários lugares do mundo. No contexto do surgimento do Pamin, o Brasil estava numa fase muito auspíciosa, com um governo eleito pela vontade popular e que demonstrava também grande interesse por essa produção artística e cultural não dominante, não comercial, não consumista. Gilberto Gil era o ministro da Cultura, e toda a política cultural do governo federal incentivava a emergência dessas expressões até então invisíveis com uma grande capacidade de mobilização, como um reconhecimento da sua poderosa vitalidade. De outra parte, estávamos em pleno boom digital, e as opiniões se dividiam em duas, e aqui faço referência a Umberto Eco: havia os apocalípticos e os integrados. Simplificando o debate, diria que os primeiros eram cépticos: a cultura digital só reforçaria o poder dos poderosos. Os integrados acreditavam como eu,

que seria possível utilizar a potência do digital para proporcionar uma maior democratização da cultura com seus matizes populares ancorados na expressão tradicional, vinculados às memórias locais e expressando as suas condições de emergência. Procurei o Lavid (Laboratório de Vídeo Digital) do Centro de Informática da UFPB, onde esta demanda teve uma ótima acolhida. A partir de então, trabalhamos para constituir um site (e depois um aplicativo de celular) que permitisse o registro colaborativo destas expressões populares, o que fizemos de 2012 a 2017.

Maysa Carvalho — A atuação do Pamin no município de Alhandra — PB foi marcada pela proposta de diálogo entre estudantes de uma escola e os patrimônios culturais locais, resultando no destaque ao culto da “jurema sagrada”. Como ocorreu esse processo?

Luciana Chianca — Foi um grande aprendizado. Realizamos ali um inventário colaborativo para o Pamin com muitas trocas de saberes e experiências. Uma delas consistia em pedir aos jovens da Escola Estadual Renato Ribeiro Coutinho que nos apresentassem sua cidade. Sabíamos que Alhandra é uma referência da jurema, com vasta referência em obras e autores da antropologia, mas o tema permanecia encoberto pelos alunos que nos revelavam a história colonial da cidade com muita facilidade, mas omitiam esse aspecto tão importante, apesar de o principal centro de culto da jurema estar defronte à escola. Esta descoberta feita com os alunos e com os professores da escola que aderiram ao projeto chama atenção para os aspectos do poder na seleção da memória social local.

Maysa Carvalho — Quais são as perspectivas futuras para o Pamin?

Luciana Chianca — Pouco a pouco, o Pamin vai se consolidando como uma linha de pesquisa e extensão envolvendo a extensão e também projetos e programas de pesquisa com estudantes de graduação e pós-graduação, agrupadas sob os temas do patrimônio, da memória e da identidade. Também realizamos publicações em torno do tema do patrimônio, e promovemos eventos formativos, como o Veredas do Patrimônio, que terá sua quinta versão em 2021. Apoiamos e participamos de eventos, pesquisas e mantemos um diálogo constantes com outros setores da UFPB, e com outras universidades e instituições, como o Iphan e o Iphaep, ongs e outros grupos de pesquisa da UFPB, como o ObservaCult e o Redmus.

Maysa Carvalho — O Pamin foi contemplado com o prêmio Elo Cidadão em 2016, com destaque para o uso das redes sociais como meio de comunicação no projeto. Quais foram as redes sociais utilizadas pelo projeto e quais eram as metodologias?

Luciana Chianca — Entre 2015 e 2016, o Pamin atuou diretamente com o Centro Cultural Piollin e seus educandos, realizando com eles um inventário participativo sobre o patrimônio imaterial do bairro do Roger. Este trabalho está na base de artigos e videodocumentários realizados pelo Pamin. Entre nossos bolsistas havia estudantes de várias áreas, além das ciências sociais e das ciências da computação. Contávamos também com estudantes de história, ciências da informação e comunicação social, e nos dividíamos em equipes, cada uma com suas próprias atividades. A equipe de comunicação social colaborava em divulgar as atividades do Pamin na página de Facebook do Pamin e do Piollin. O relato dessa rica experiência rendeu esse prêmio a nossas duas bolsistas: Laísa Gomes Mendes e Luiza Maria Rocha de Araújo, e a mim como orientadora. Ficamos muito felizes e gratas pelo reconhecimento da UFPB, por meio de sua Pro-Reitoria de Extensão.

Maysa Carvalho — Quais as suas reflexões acerca da difusão das mídias digitais e das redes sociais?

Luciana Chianca — As “redes sociais” são processos sociológicos estudados há muitas décadas e ocorrem de modo presencial, à distância, envolvendo grupos maiores ou menores, segundo o caso. Mas acho que sua pergunta é sobre as chamadas “redes sociais” digitais que funcionam baseadas nos princípios das redes sociais tradicionais, mas têm uma amplitude potencializada pela velocidade, e nesse caso também conta muito a facilidade do acesso à informação. Acrescentando rapidez e agilidade ao fluxo informacional, as mídias digitais favoreceram a velocidade da notícia. Elas são mídias, ou seja, meios de informação que circulam por via digital, o que significa que a informação agora prescinde de suporte material (o papel, por exemplo). Mas já conhecemos os riscos e perigos dessa velocidade informacional, porque ela está na base da superficialidade da informação, que leva às *fake news*: estamos cada vez mais mal informados ou desinformados com tanta informação falsa, errada ou inútil. No nosso trabalho, elas possibilitam uma maior divulgação e acesso aos projetos, assim como viabilizam um registro das atividades realizadas em tempo real, o que o Prêmio Elo

Cidadão destacou com o Pamin no Piollin. Nesse sentido, as redes sociais digitais são uma excelente ferramenta para grupos, pessoas e projetos que não têm acesso a uma publicidade mais ampla. Mas a força das redes sociais não digitais continua presente, e elas são fundamentais para sustentar os fazeres e saberes que antecedem e sucedem às notícias ou registros em redes ou mídias digitais.

Maysa Carvalho — Como isso interfere no cotidiano acadêmico?

Luciana Chianca — Há um campo no qual a digitalização — e o acesso facilitado à informação pela internet — é excelente: na divulgação de revistas, obras científicas, jornais e periódicos, no acesso à produção e criação artísticas, antes, de circulação muito restrita. Também encontramos mais facilmente as pessoas, e o acesso a elas é facilitado pelo e-mail ou pelas redes sociais para quem as utiliza. No nosso cotidiano também precisamos facilitar a interação com o público, seja ele externo ou interno à universidade: alunos, comunidades, grupos, artistas, associações e coletivos nos procuram mais facilmente, de modo que suas demandas qualificadas, seja por autonomia, crescimento ou maior estabilidade estimulam nossa colaboração, reciprocamente tão importante. Sabemos que é próprio da comunicação viabilizar essa relação, seja pela via digital ou física — lembrando que as redes presenciais e diretas asseguram a formação de vínculos mais profundos, com malhas muito duradouras e resistentes.

Maysa Carvalho — Como o uso das redes sociais e das mídias digitais podem contribuir para o desenvolvimento de programas ou projetos financiados pela universidade?

Luciana Chianca — Creio que seu papel é vital, tanto no aspecto da comunicação já citado, como da transparência, no sentido de tornar públicas as nossas ações, projetos e programas de ensino, pesquisa, extensão e inovação. Porque a despeito da sua importância no cenário local, por exemplo, poucos paraibanos têm a visão da Universidade Federal como produtora de conhecimento. Muitos consideram apenas seu caráter formativo de alunos, por meio de aulas, cursos e outras formações. Para estes, somos “apenas” professores. Já seria muito, mas também somos pesquisadores, extensionistas, gestores, criadores e inventores.

Maysa Carvalho — Professora, em um artigo de sua autoria intitulado “Patrimônio, memória e tecnologias digitais” (CHIANCA, 2013), há uma discussão acerca da

contemporânea cultura digital e como as produções populares são por vezes escanteadas dos eixos tradicionais de informação. Poderia comentar mais acerca disso?

Luciana Chianca — Esse artigo trata da formação do Pamin e sua relação com a democratização da produção artística e cultural, dos patrimônios materiais e imateriais dos setores menos favorecidos social e economicamente. Tome o exemplo de uma tribo de índios, escola de samba ou quadrilha junina do Roger. Elas estão entre as mais antigas da cidade, conseguiram resistir a todas as dificuldades e se reinventaram diante das transformações históricas e culturais que sacudiram o século XX. Deram provas incontestáveis de sua vitalidade e da potência que as vincula com a sua comunidade, mas quase não se ouve falar delas! Não é incrível? Um pouco no Carnaval e um pouco no São João. Acabou. Mesmo os meios de comunicação digital reproduzem a lógica das televisões, rádios e jornais em que “cultura” é teatro, cinema, exposições e shows de artistas famosos. Em geral, é pago ou distante; quem mora perto da Orla ou do Centro Histórico? É difícil e dispendioso ir e vir para esses lugares — e algumas vezes até valeria a pena ver. É um sistema muito desigual e prioriza a elite. Enquanto isso, os bairros fervilham em festas, celebrações, jogos e rituais; a cultura em outras formas. Mas os sites de notícias da cidade (mídias digitais) só se dedicam ao Roger em suas páginas policiais. Então há um circuito de informação que oculta e inviabiliza essas cores, sons, cheiros e movimentos.

Maysa Carvalho — A senhora tem muitas publicações, e a maior parte delas direcionam-se aos temas de cultura, festas, patrimônio, e como mencionado anteriormente, servem de referência para muitos estudos nacionais e internacionais. Recentemente, de uma só vez, a senhora nos presenteou com quatro livros. Um deles é “Ciganos: olhares e perspectivas”, que escreveu em coautoria com Patrícia Goldfarb e Marcos Toyansk (GOLDFARB; TOYANSKY; CHIANCA, 2019). Poderia nos falar sobre a construção dessa publicação?

Luciana Chianca — Sou uma fã do trabalho da professora Patrícia Goldfarb desde que li o livro que ela publicou pela Editora UFPB, em 2013: “Memória e etnicidade entre os Ciganos Calon em Souza/PB”. Como um dos resultados de seu doutoramento na UFRGS, esse livro revela como os Calon de Souza são resultado de sua própria história, e como a sua permanência naquela cidade é fundamentada por um rico diálogo da comunidade com

seu entorno, destacando a memória de diferentes “tempos” para constituir uma tradição e projetar um futuro que responda a suas demandas políticas, étnicas e territoriais. Em minha tese de doutorado, trabalhei com os conceitos de identidade e memória que também fundamentam a análise de Patrícia, mas tematizei outros migrantes: os trabalhadores citadinos de origem rural que povoam o imaginário da cidade, tanto no cotidiano quanto em tempos de festa junina. Quando ela me convidou para esse diálogo aceitei de imediato, porque nossa interlocução teórica no campo da antropologia tem se intensificado a cada nova experiência que empreendemos juntas. O livro “Ciganos: olhares e perspectivas”, organizado também por Marcos Toyansk (USP), nos presenteia com a produção de uma vasta rede de colaboradores, interlocutores e referências nacionais e internacionais sobre a etnicidade e a identidade cigana. Fazer parte desse projeto foi uma honra para mim.

Maysa Carvalho — Outro livro, dessa leva recente, é o “Vozes do Roger” (CHIANCA; OLIVEIRA; SOUZA, 2019). Pensando a cultura e as memórias enquanto narrativas que ecoam no espaço e no tempo, como a senhora descreveria as vozes que ecoam nesse livro?

Luciana Chianca — É uma polifonia impressionante. Esse livro, que apresenta o cotidiano artístico, cultural, religioso e a sociabilidade dos moradores do Roger revela a intensa dinâmica dessas pessoas, mobilizando cotidianamente a todos, seja em escolas de samba, quadrilhas juninas, ala ursas, corridas de argolinha, rodas de capoeira, cultos e práticas religiosas de variadas matrizes históricas. No cotidiano são majoritariamente trabalhadores e estudantes, que em momentos de festa e celebração se transfiguram em artistas, criadores e mobilizadores sociais de grande potência criativa. O problema é a inviabilização que eles sofrem no dia a dia, por serem moradores de um bairro associado ao antigo Lixão municipal e à penitenciária Flósculo da Nóbrega, que é do Estado da Paraíba, e não do Roger. São estigmatizados por serem trabalhadores urbanos, pobres, ou por serem negros, ou os dois, ou os três. Mas representam a sua própria resistência, resiliência e capacidade de reinvenção. Por isso o Pamin idealizou e organizou esse livro, deixando ecoar essas vozes em entrevistas abertas autorizadas e revisadas por todos os que ali estão apresentados. Desejo que essa modesta contribuição amplifique a força daquela memória, ressoando cada vez mais alto a força dos seus dizeres e dos seus cantos, acompanhados ou não de tambores, sanfonas, atabaques, berimbaus ou tamborins.

Maysa Carvalho — A temática de cultura é um elemento presente tanto na sua trajetória de formação quanto nas publicações e produções. Como e quando surgiu seu interesse por essa área que transita entre os saberes das ciências sociais?

Luciana Chianca — Fui criada por pais muito sensíveis à cultura e às artes, em suas diferentes formas e expressões. Na minha infância, assisti a exposições de artes plásticas, concertos de orquestras, filmes de arte, peças de teatro e corais. Ambos nordestinos, meus pais me levavam para visitar artesãos, rendeiras, músicos, feiras e mercados, parques e praças, cidades históricas importantes e vilarejos desconhecidos, com pescadores artesanais. Cresci nesse ambiente de respeito pelos saberes tradicionais e pela cultura erudita ao mesmo tempo. Como eles também eram professores, convivi desde criança com profissionais e pesquisadores de várias origens, do Brasil e de outras nacionalidades. Quando criança, moramos fora do Brasil, o que nunca foi apresentado nem sentido em casa como uma distinção, vantagem ou privilégio, porque fomos para estudar e vivemos como estudantes, e depois voltamos todos para o Brasil. Tudo isso me ensinou a diversidade, o respeito e a admiração das diferenças, da beleza e da riqueza que é inerente a todas as culturas. Acho que meu interesse de compreender a cultura veio desse *melting pot*.

Maysa Carvalho — A festa junina do São João foi o elemento central que perpassou suas produções principais para a obtenção de títulos acadêmicos. Como surgiu seu interesse por essa festa?

Luciana Chianca — Fiz minha graduação em ciências sociais em Campina Grande, na antiga UFPB-campus II, no bairro de Bodocongó. Apesar de conhecer a festa junina desde criança, pude testemunhar o surgimento e a construção (por assim dizer) do Maior São João do Mundo, que é o nome oficial da festa urbana centralizada, midiática, turística e espetacular que se consolidou naquela cidade desde metade dos anos 1980 até a presente data. Passou por algumas modificações, mas tem como marco histórico e foco festivo o Parque do Povo. Pois bem; eu estava ali quando tudo começou. Precisava de um tema para TCC em ciência política, e esse investimento da Prefeitura na festa tradicional me pareceu um bom assunto, ainda mais que no final do curso eu comecei minha guinada em direção à antropologia. Hoje em dia percebo que foi uma ótima ideia, embora tenha sido recebida com indiferença por muitos professores de ciências sociais na época. Ao

contrário do meu orientador, o professor Rômulo de A. Lima, que incentivou e encorajou minha ousadia intelectual, razão pela qual lhe serei eternamente reconhecida. Desde então a festa junina me acompanhou no mestrado, doutorado, em pesquisas, videodocumentários, artigos, entrevistas, e tudo o mais, e recentemente, no ENEM 2019. Ao longo desses 30 e poucos anos fui aprendendo cada vez mais sobre a festa e alguns temas que lhe são correlatos como o forró, a quadrilha, a migração, o catolicismo oficial e o popular, o folclore, a alimentação. A festa junina é um fato social total.

Maysa Carvalho — Após a extinção do Ministério da Cultura e com a transição do mesmo para uma secretaria vinculada ao Ministério da Cidadania, a questão da cultura no Brasil perpassa uma fase de polêmicas. Quais seus pensamentos acerca disso?

Luciana Chianca — Repudio, enquanto lamento profundamente a recente extinção do Ministério da Cultura do Brasil, porque ele garantia a execução de políticas e programas públicos de grande significado e importância para nosso país. O seu desaparecimento testemunha a falta de sensibilidade dos que não percebem a importância de respeitar e valorizar a cultura brasileira como valor ético, moral, identitário. Num plano mais local e pragmático, a cultura articula muitos setores produtivos, porque além de ser um conceito, a cultura é vivida pelas pessoas através da culinária, das artes, festas, celebrações, comunicação, arquitetura, agricultura, pesca, comércio etc. Reconhecer a importância da indústria da cultura seria reconhecer o potencial da criação e da invenção, mas isso exige duas coisas que estão ameaçadas no nosso país: liberdade de pensamento e de expressão. Diferentemente do que propõe o modelo liberal, a arte e a cultura (e a educação, a saúde) não podem estar subordinados à lógica do capital, razão pela qual cabe à sociedade e ao Estado garantir as condições de sua produção e fomento com estímulos financeiros distribuídos de maneira transparente e equânime, de modo a potencializar o conhecimento, a vida, a criatividade e a inventividade humana.

Maysa Carvalho — Um assunto muito discutido atualmente é a turistificação e espetacularização da cultura popular. Quais as suas concepções acerca da relação entre a cultura popular e o turismo?

Luciana Chianca — Essa é uma questão que convém considerar com muita delicadeza, pois ela ocorre à revelia de nossa opinião; são processos sociológicos que não cabe a nós julgar, mas compreender. Pelo que temos visto, esse processo é quase universal e

contínuo, ou seja, com a difusão de conhecimentos e informações, rapidamente podemos nos inteirar de uma cultura ainda não espetacular ou turística. E o desejo de conhecer é também uma universal humana, não necessariamente negativa. Nem todo turismo é predador, embora essa seja a mais forte tendência nos países pobres, como é o caso do Brasil, onde em geral ele ocorre de modo desorganizado e desigual, provocando danos irreversíveis aos grupos nativos. Então é preciso considerar as situações, porque, às vezes, esse contato é desejado e buscado pela própria comunidade que, por exemplo, quer se desenvolver de modo sustentável. Numa sociedade que busca o lucro e a mais valia, o que podemos esperar da relação turística ou da cultura enquanto espetáculo? Se os polos da relação são muito desiguais, fica reforçada uma exploração que empobrece a cultura popular. Mas em alguns casos, os nativos se fortalecem, por meio de estratégias de mercado e produção de renda que abrem perspectivas econômicas e culturais antes inimagináveis. Há um antropólogo argentino chamado Nestor Garcia Canclini que discute muito essas questões, e sua análise revela a complexidade de situações e temas que encontramos caso a caso. Turismo e espetáculo não são necessariamente negativos para a cultura popular.

Maysa Carvalho — No curso de Ciências Sociais da UFPB, percebe-se que há pouco investimento em atividades de extensão, havendo um maior interesse direcionado ao ensino e a pesquisa. Contudo, desde o início de sua carreira profissional, a senhora vem se dedicando à extensão universitária. No ENEX (Encontro Nacional de Extensão) ocorrido em 2016, ao mencionar o projeto Pamin e a sua atuação enquanto coordenadora, a banca avaliadora fez grandes elogios mencionando a professora Doutora Luciana Chianca como uma “guerreira da extensão”. Quais seus pensamentos acerca dessas considerações? E qual a importância da extensão universitária para a formação dos discentes?

Luciana Chianca — O Pamin deve ser creditado a um importante Programa Federal dirigido à extensão universitária nas instituições de ensino brasileiras, o PROEXT. Vinculado ao Ministério da Educação, ele estimulava e reforçava nossas atividades de extensão, que na UFPB eram desenvolvidas com o apoio da PRAC, antigo nome da Pró-Reitoria de Extensão. Infelizmente esse programa (o PROEXT) foi suspenso em 2017. Para mim, todos os professores que trabalham com a extensão universitária são, de certa

forma, guerreiros, porque ela é tratada como a “prima pobre” da universidade, e seus executores também, por analogia. As universidades reservam seus orçamentos e espaços privilegiados para a pesquisa, que é elegante, “classuda”, distinta. Não vou dizer como a extensão é considerada, basta recuperar os antônimos desses adjetivos. Independentemente dessa imagem estigmatizante, me envolvi na extensão desde meu primeiro passo na universidade como professora, ainda nos anos 1990. Foi num projeto de educação de jovens e adultos, chamado Alfabetização Solidária, que me levou aos confins do Rio Grande do Norte. Depois atuei no Conexão de Saberes, outro programa federal de extensão que contribuía para a integração de alunos de origem popular na universidade, no começo dos anos 2000. Dessa vez, meu campo era a própria UFRN e seus alunos. Mais recentemente, nos anos 2010, já na UFPB, atuei no PROEXT com o Pamin, buscando a população socioeconomicamente desfavorecida em João Pessoa e Alhandra, PB. Sem falar nos projetos de extensão que “inventei” e coordenei na UFRN e na UFPB. Em todas essas experiências aprendi que sigo aprendendo, e que não há pesquisa nem aprendizado pleno (ensino sim, talvez) sem o diálogo comunidade-universidade. Manter essa articulação com ela é nossa função social. Por isso, a extensão é fundamental para os alunos e deve acontecer sempre que possível, pois lhes propicia uma dimensão extraordinária de experiências e vivências, permitindo-lhes uma crítica construtiva sobre o conhecimento científico — que não é melhor nem pior que o prático e popular. A antropologia exercita essa relação permanentemente, mas nem todos os antropólogos são extensionistas. Poucos sabem o que é a extensão universitária e a dimensão que ela abarca, o que é uma pena. Mas creio que essa visão vai se modificar aos poucos.

Maysa Carvalho — Ainda em relação às atividades de extensão promovidas pelo Pamin, poderia nos falar sobre o “Veredas do Patrimônio”?

Luciana Chianca — O Veredas do Patrimônio surgiu no seio do Pamin como uma atividade formativa dos nossos bolsistas e aberto à comunidade, organizando atividades diversas que envolvessem nossos alunos no tema do patrimônio cultural. Elas acontecem desde 2014, e suas quatro diferentes versões atingiram muitas “gerações” de bolsistas do Pamin. Como é um evento aberto a outros parceiros e públicos, ele intenta ampliar o olhar da sociedade sobre o patrimônio, ampliando nossa rede de diálogos, debates e parcerias.

Para conduzir a discussão sobre o patrimônio, que é muito vasta, focamos em temas a cada edição. No primeiro ano, o tema foi mais geral, em torno de "Teorias, experiências e políticas contemporâneas". Em 2016, debatemos "O desafio dos inventários", enquanto seguimos em 2017, "Nas Tramas da Memória". Na quarta e última versão, o tema foi "Margens, imagens e fluxos". Procuramos sempre realizar uma programação diversificada com exposições fotográficas, mostra de vídeos, palestras, mesas redondas e cines-debate; convidamos professores, pesquisadores e profissionais atuantes no campo do patrimônio para revelar faces pouco conhecidas da nossa realidade patrimonial. Esses eventos também resultaram em duas publicações lançadas em 2019 pela Editora UFPB: "Nas trilhas da memória", que organizei com a professora Geovânia Toscano (CHIANCA; TOSCANO, 2019), e "Veredas do patrimônio", com a professora Patrícia Pinheiro (CHIANCA; PINHEIRO, 2019).

Maysa Carvalho — A senhora já teve muitos alunos (as) e orientandos(as). Como avalia o resultado de seu trabalho na formação deles e delas? Quantos seguiram em frente estudando a temática da cultura popular?

Luciana Chianca — Essa questão é muito delicada: como avaliar a repercussão de meu trabalho sobre centenas de alunos, depois de mais de 25 anos de atuação em ensino na UFRN e UFPB? São muitos alunos, de cursos diferentes, com origens, horizontes e perspectivas diversas. Os orientandos são os alunos com os quais mantenho uma relação que se consolida melhor, porque se prolonga na duração e qualitativamente, permitindo uma maior troca de informações, experiências e apreciações. Então, em vez da repercussão do meu trabalho sobre eles, prefiro falar sobre o impacto que eles tiveram sobre mim. É impressionante, porque são relações muito peculiares a cada vez. Quando eles me procuram com seus temas e ideias de pesquisa, procuro encontrar um campo comum de interesses onde nós estejamos à vontade. Quando isso não acontece, é um desastre, porque não nos envolvemos com a mesma intensidade e o resultado pode sair, mas fica distante de nós. Então acho que essa interação é fundamental para que a pesquisa deles repercuta sobre eles e sobre mim, e para que eu siga aprendendo, por meio deles. Muitos seguiram estudando a cultura popular, mas não sei a proporção nem a quantidade exata, até porque oriento alunos que pesquisam diversos temas. Inclusive eu aprecio essas variações, e não busco "converter" meus alunos a meus interesses, temas e linhas de

pesquisa: procuro formá-los para que sejam cientistas sociais plenos, críticos e autônomos, e para que eles atuem onde e com quem puderem. Os trabalhos precisam ser propositivos, viáveis e relevantes, é o que busco construir com eles. Mas não procuro construir um séquito de alunos e orientandos. Pelo contrário, gosto muito quando encontro com eles por aí, felizes e já distantes de mim — de preferência quando estão realizados profissional e pessoalmente.

Maysa Carvalho — A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) com o apoio da Fundação Ford realizou um concurso para projetos inovadores no ensino de antropologia. Dentre os premiados, havia o seu projeto voltado para alunos da graduação em ciências sociais da UFRN. Quais seriam os critérios para um ensino inovador na área da antropologia?

Luciana Chianca — Como disse há pouco, não trabalho para “converter” alunos em antropólogos. Não sou proselitista. Não acho que a antropologia seja “melhor” que as outras disciplinas. O projeto premiado em 2006, chamado Interfaces Humanísticas da Antropologia, destacava essa forma de ver o ensino da antropologia, que não deve se distanciar do conjunto de disciplinas com as quais ela sempre dialoga. A divisão de disciplinas é importante para que todas tenham crescimento e autonomia, mas não podemos esquecer que a dinâmica social com seus processos (a “vida real”), não está confinada num campo disciplinar específico. Por isso, precisamos dialogar com a sociologia e a política, mas também com a história, a geografia, a filosofia, o urbanismo, a educação, e todas as demais disciplinas, conforme demande o campo em que a antropologia seja instada a colaborar. Foi assim que surgiram a etnomatemática, a etnobotânica, a etnozoologia, a etnomusicologia, a etnoastronomia, e por aí vai.

Maysa Carvalho — Qual a sua percepção acerca do ensino das ciências sociais nas universidades brasileiras atualmente?

Luciana Chianca — Creio que estamos diante de um momento de muitos desafios. O maior deles é resistir àqueles que não compreendem o lugar da sociologia, da antropologia, da ciência política e da filosofia nas escolas e universidades. Precisamos estar cientes da nossa importância e papel histórico, porque somos disciplinas críticas, por definição. Então cabe a nós refletir e questionar os ataques que vimos recebendo, e o ensino das ciências sociais é o espaço certo para isso, porque fornece aos alunos os

instrumentos teóricos, metodológicos e reflexivos fundamentais à nossa identidade. Mesmo se ele vem sendo ameaçado, o ensino das ciências sociais demonstra sua vitalidade, resistência e capacidade de recuperação, porque no Brasil somos profissionais com grande inserção em associações, sindicatos, e grupos de pesquisa nacionais e internacionais — a nossa rede, da qual falávamos há pouco. Essa mobilização coletiva e articulada é muito importante, porque contribui para a solidariedade coletiva em tempos de crise, além de permitir o compartilhamento de experiências e práticas didático-pedagógicas, que são o campo mais dinâmico de nosso cotidiano.

Maysa Carvalho — Além do Pamin, atualmente, a senhora está envolvida em algum outro projeto? Poderia nos falar sobre?

Luciana Chianca — Sim. Dois projetos me motivam agora: uma pesquisa sobre o patrimônio cultural na região do Brejo Paraibano, e outra de pesquisa e extensão, sobre os saberes e fazeres tradicionais na comunidade quilombola de Mituaçu/PB. O primeiro é com uma equipe de pesquisadores da França, Rio de Janeiro e São Paulo, além da colega Patrícia Ramiro, do DCS/UFPB. O segundo conta com a colega Patrícia Pinheiro do PPGA e com Aina Azevedo, do DCS também da UFPB.

Maysa Carvalho — Quais conselhos a senhora poderia ofertar aos aspirantes a antropólogos e antropólogas?

Luciana Chianca — Observem com cuidado o mundo e as pessoas à sua volta. Ouçam com atenção tudo que estiver ao seu alcance. Leiam sempre que puderem. E reflitam sobre o que ouviram leram, viram e sentiram pelo olfato, tato e na sua sensibilidade. Trabalhem muito e não tenham medo: a gente só aprende caminhando, caindo e se levantando. Amem e divirtam-se muito enquanto viverem. Nunca percam a esperança de viver e de fazer um mundo melhor.

Maysa Carvalho — Professora Luciana, eu agradeço imensamente a oportunidade de entrevistá-la. Gostaria de acrescentar algo para concluir nossa conversa?

Luciana Chianca — Obrigada pelo convite, muito sinceramente. É muito especial participar dessa publicação, principalmente porque essa entrevista contradiz um dito popular que afirma que “santo de casa não faz milagre”. E aqui estou eu, em minha casa, confessando os meus!

Referências

- CHIANCA, Luciana. Patrimônio, memória e tecnologias digitais. In: TOLETINO, A. B. (Org.). **Educação patrimonial**: educação, memórias e identidades. (Caderno temático 3). João Pessoa: Iphan, 2013, p. 98 — 105. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_de_educacao_patrimonial_nr_03.pdf. Acesso em: 12/05/20.
- CHIANCA, L.; OLIVEIRA, A.; SOUZA, M. C. de. (Orgs.). **Vozes do Roger**: um cotidiano de festas e de fé. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.
- CHIANCA, L.; PINHEIRO, P. dos S. (Orgs.). **Veredas do patrimônio**: políticas contemporâneas e desafios da experiência. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.
- CHIANCA, L.; TOSCANO, Geovânia. (Orgs.). **Nas trilhas da memória**: cinema, escola e cotidiano. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.
- GOLDFARB, Maria P. L.; TOYANSK, M.; CHIANCA, L. O. (Orgs.). **Ciganos**: olhares e perspectivas. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

Recebido em: 11/05/20.

Aceito em: 12/05/20.

TRADUÇÃO
TRANSLATION

COMO OBSERVAR MORAL E COSTUMES: requisitos filosóficos

Harriet Martineau*

Traduzido por Fábio Guimarães Liberal**

Capítulo 1: requisitos filosóficos

Acredito apenas que isto não seja um arco que todo homem possa atirar, se assumindo um instrutor, mas exigirá tendões quase idênticos aos que Homero deu a Ulisses; ainda que eu esteja convencido de que pode ser bem mais fácil na tentativa do que parece agora à distância.

JOHN MILTON

Há duas partes no trabalho de observação da moral e dos costumes — o observador e o observado. Este é um fato importante cujo viajante raramente leva em consideração como deveria, contudo, uma breve reflexão revela que a mente do observador — o instrumento pelo qual o trabalho é realizado — é tão essencial quanto o material a ser trabalhado. Se o instrumento estiver fora de ordem, fornecerá um produto ruim, seja lá qual for o material em questão. Neste capítulo, mostrarei quais requisitos o viajante deve possuir antes de se comprometer a oferecer observações sobre a moral e os costumes de um povo.

* Pensadora britânica, hoje reconhecida como uma das primeiras sociólogas, ainda que suas ideias sejam pouco estudadas nos cursos de ciências sociais. Nasceu na Inglaterra em 1802, e morreu em 1876. É autora de mais de uma dezena de livros e milhares de artigos. O seu livro mais conhecido, talvez seja *Society in America*, publicado em 1837. É também reconhecida por seu trabalho de tradução da obra de August Comte — *Curso de filosofia positiva*.

** Doutor em sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS/UFPB/Brasil). E-mail: fabioliberal@hotmail.com.

Seção I

Ele deve estar decidido sobre o que quer saber. Na ciência física, grandes resultados podem ser obtidos por experimentos aleatórios, mas esse não é o caso quando se trata da moral. Um químico dificilmente deixa de aprender algo ao juntar quaisquer substâncias sob novas circunstâncias e ver o que surgirá da combinação, e algumas descobertas importantes aconteceram dessa maneira na infância da ciência, embora ninguém duvide que mais conhecimento possa ser adquirido pelo químico que tem um objetivo em mente, e que conduz seu experimento embasado em algum princípio. Já no caso da moral, esse último método é o único que permite resultados úteis. No funcionamento do sistema social, grosso modo, todos os agentes são conhecidos — todos são determinados. Não é sua natureza, mas as proporções em que elas são combinadas, que devem ser verificadas.

O que o viajante quer saber? Ele está consciente de que, onde quer que vá, encontrará homens, mulheres e crianças; homens fortes e homens fracos; homens justos e homens egoístas. Ele sabe que em todos os lugares encontrará uma necessidade de comida, vestimenta e abrigo, e em toda parte, algum modo de acordo geral sobre como viver juntos. Ele sabe que em todos os lugares encontrará nascimento, casamento e morte, e, portanto, afetos domésticos. Quais resultados de todos esses elementos da vida social ele deseja procurar?

Por não resolver essa questão, um viajante deixa de enxergar verdadeiramente qualquer coisa, porque o estado das coisas não é consistente com suas especulações sobre como os seres humanos devem viver juntos; outro viajante vê o todo com preconceito, porque não se encaixa no que ele estava acostumado a ver em sua casa; todavia, cada um deles se retrairia com o reconhecimento de sua tolice, se esta fosse totalmente exposta diante dele. O primeiro teria vergonha de ter apreendido a comunidade existente por meio de um padrão arbitrário próprio — um ato muito parecido com o de sair para uma região selvagem para ver as casas dos reis cheias de homens em roupas leves; e o outro perceberia que nações diferentes podem continuar se julgando até o dia do juízo final, sem, de maneira alguma, melhorar as chances de progresso e entendimento mútuo. Sair com a desvantagem de um hábito mental sem controle intelectual nunca trará resultado.

O viajante pode muito bem se conformar ficando em casa, embora nada venha a ganhar em relação a compreensão social.

As duas considerações que acabamos de mencionar devem estar subordinadas à questão maior — a única geral — da quantidade relativa de felicidade humana. Todo elemento da vida social extrai sua importância dessa grande consideração. As conveniências externas dos homens, suas emoções e afetos internos, seus arranjos sociais, ganham importância exatamente na proporção em que afetam a felicidade geral do segmento da raça na qual eles existem. Aqui, então, está o objetivo do sábio viajante — manter sua visão excluída do preconceito, tanto filosófico quanto nacional. Ele não deve se permitir ficar perplexo ou enojado ao ver os grandes fins da associação humana perseguidos por meios que ele nunca poderia ter planejado, e cuja prática ele não poderia se reconciliar. Ele não deve concluir desfavoravelmente a respeito da dieta da multidão, porque os vê engolindo gorduras ou escavando melancias, em vez de se alegrarem com carne e cerveja. Ele não deve supor que suas reuniões sociais sejam um fracasso, porque eles comem com os dedos em vez de garfos de prata, ou tocam na testa em vez de fazer uma reverência. Ele não deve concluir contra a moral doméstica, devido a uma diversidade de métodos para conceber o casamento. Ele pode muito bem julgar as transações minuciosas dos costumes em todo o mundo pelo que vê em sua aldeia natal. Lá, deixar a porta aberta ou fechá-la não tem relação com a moral, e menos ainda com o costume; ao passo que fechar a porta é um ato tão cruel em uma cabana hindu quanto deixá-la aberta em uma cabana na Groenlândia. Em resumo, ele deve preparar-se para levar o que quer que possa observar a partir de algum princípio elevado e amplo, e não sob a perspectiva de uma comparação prática baixa. Julgar um povo, comparando-o com outro, é discutir dentro de um segmento muito pequeno de um círculo; e o observador só pode recuar e avançar a uma distância equivalente do nível da verdade. Testar a moral e os costumes de uma nação a partir de uma referência aos elementos essenciais da felicidade humana é atingir imediatamente o centro e ver as coisas como elas são.

Seção II

Provido de uma convicção do que quer saber, o viajante deve ainda estar guarnecido dos meios para obter o conhecimento desejado. Quando era criança,

provavelmente lhe foi ensinado que olhos, ouvidos e compreensão são suficientes para se obter o máximo de conhecimento que o tempo lhe permitirá adquirir, mas sua autoeducação terá sido pobre, caso não tenha se convencido de que algo mais é necessário — a iluminação e disciplina do entendimento, bem como seu uso imediato. Não basta um viajante ter um entendimento ativo, equivalente a uma percepção precisa dos fatos individuais em si mesmos, ele deve também estar possuído de princípios que possam servir de ponto de partida para suas observações, e sem os quais ele não pode determinar o rumo delas, ou estar seguro de fazer uma interpretação correta acerca do observado. Um viajante pode se sair melhor sem olhos ou ouvidos do que sem esses princípios, como há evidências que comprovam. Holman, o viajante cego, obtém uma quantidade maravilhosa de informações, embora esteja impedido de enxergar as evidências produzidas pelo semblante humano, pelos grupos que o margeiam, pelo aspecto das cidades e pelos fenômenos variados das regiões do país. No seu mote, ele indica algo do seu método.

Sem visão para ver e julgar através do julgamento dos olhos,
Fazer quatro sentidos realizar o trabalho de cinco,
Munir a mente para uma aventura esperançosa,
São luzes para quem vive na escuridão.

Para "julgar por meio do julgamento dos olhos", esses olhos devem ser fortes e claros, e um viajante pode ganhar mais com a falta do órgão corporal do que com um entendimento destreinado. O caso do viajante surdo nos leva a dizer o mesmo sobre a outra grande via de conhecimento. Seus escritos provam, para todos que os conhecem, que, embora em grande parte privado da inestimável narrativa acerca dos fatos percebidos — o discurso humano — o Viajante Surdo é capaz de nos fornecer mais conhecimento sobre pessoas estrangeiras do que o próprio Ouvinte sem os acompanhamentos do poder analítico e do pensamento concentrado. Todos os sentidos, poderes intelectuais e bons hábitos podem ser considerados essenciais para uma observação da moral e dos costumes perfeita; mas quase qualquer um pode ser poupadão de uma provisão de princípios que possa servir como um ponto de convergência e uma prova dos fatos. Os viajantes cegos e surdos sofrem de uma privação ou deficiência de certas categorias de fatos. A condição do viajante não filosófico é muito pior. É um acaso se ele chega a uma interpretação correta em qualquer um dos fatos que percebe.

Muitos podem objetar que neste trabalho estou transformando em assunto sério demais o negócio da viagem. Eles não pretendem ser filósofos morais, eles não desejam ser oráculos, eles tentam apenas dar um simples relato daquilo que foi notado. Mas que trabalho na Terra é mais sério do que este de relatar as coisas mais graves e importantes que são realizadas neste mundo? Todo relato verdadeiro é um grande bem; todo relato falso é um grande mal. Portanto, que não haja relato algum dado, a não ser por pessoas com algum grau de qualificação. Aqueles viajantes que não se esforçarem para obter o pensamento e estudo requisitados devem se abster de relatar.

No entanto, é um erro supor que o estudo considerado necessário seja vasto e profundo. Algum conhecimento dos princípios da Moral e das regras dos Costumes é necessário, assim como de outras ciências em ocasiões particulares; mas os princípios são poucos e simples, e a regra de aplicação fácil.

O resumo das noções universais da Moral pode servir a um viajante comum em seus julgamentos sobre se ele gostaria de viver em algum país estrangeiro, e se as pessoas de lá são tão agradáveis para ele quanto as de sua própria nação. Para alguém assim, parece suficiente assumir que as noções gerais de mentira, roubo, ociosidade e libertinagem são ruins; e de verdade, honestidade, diligência e sobriedade são boas; e a partir de propósitos comuns, poderíamos confiar nesse alguém para emitir o que vem a ser diligência e ociosidade; o que é libertinagem e sobriedade. Porém noções vagas e preconcepções domésticas, mesmo nesses grandes temas da moral, não são suficientes aos olhos de um viajante esclarecido para garantir decisões sobre o estado moral das nações, forjadas em uma ampla diversidade de circunstâncias.

A verdadeira liberalidade, que por si só é digna de contemplar todas as nações da terra, não traça uma linha rígida no meio da conduta humana, fixando tudo o que recai sobre o vício de um lado e sobre a virtude do outro; tal liberalidade sabe que ações e hábitos nem sempre transmitem sua impressão moral de modo visível a todos os olhos, e que o caráter de muitos deve ser determinado por uma aplicação cautelosa de alguns princípios profundos. Os Shaker¹ da Nova Inglaterra são um bom juiz da moral e dos

¹ Seita protestante instituída na Inglaterra do século XVIII, cuja origem remete à dissidência de uma comunidade Quaker. Se destaca pelo fervor dos integrantes durante os cultos e pelo protagonismo feminino na sua estrutura organizacional. Todas as notas foram acrescentadas pelo tradutor.

costumes dos árabes do deserto? Que tipo de veredicto o cigano mais astuto daria sobre o monge de La Trappe². O que o camponês escocês pensaria das práticas mágicas do Egito? Ou o soldado russo acerca de uma reunião de eleitores nos Estados Unidos? As ideias de certo e errado nas mentes dessas pessoas não são do tipo ampliado, o que lhes permitiria julgar as pessoas em situações mais opostas às suas. O verdadeiro filósofo, o digno observador, primeiro contempla na imaginação a extensão da humanidade e depois verifica quais princípios morais são aplicáveis a toda ela, e julga a partir desses juízos.

O viajante iluminado, se ele explora apenas um país, carrega em sua mente a imagem de todos, pois apenas em sua relação com toda a raça, uma pessoa pode ser julgada. Quase sem exagero, pode-se dizer que ele vê o que o rapsodista de Volney³ viu.

Lá, de cima da atmosfera, olhando para a terra que eu tinha deixado, contemplei uma cena inteiramente nova. Sob meus pés, flutuando no espaço vazio, um globo semelhante ao da lua, mas menos luminoso, me apresentou uma de suas faces “O que!” exclamei eu: “é aquela a terra habitada por seres humanos?”

As diferenças são que, em vez de "uma de suas faces", o moralista enxergaria a terra inteira em contemplação; e que, em vez de uma extensão nebulosa aqui e uma mancha marrom ou cinza ali — continentes, mares ou vulcões — ele examinaria os lares e as assembleias sociais de todas as terras. No extremo norte, há a cabana de neve dos Esquimós, brilhando com o fogo interno, como uma lâmpada de alabastro queimando num espaço enorme; lá dentro, o pai com a barba por fazer conserta suas armas feitas de espinhas de peixe, enquanto a mãe anã envolve seu bebê em peles e o alimenta com óleo e gordura. No extremo leste, há a família chinesa em seu jardim, pisando nas calçadas pavimentadas ou sentadas à sombra de suas rochas artificiais; o mestre mostra as garras da mão esquerda enquanto fuma o cachimbo, e a esposa cambaleia sob os pés deformados enquanto segue o filho — exultante, pois é ele um menino; grave e cheia de lamentação, caso a providência tivesse enviado apenas meninas. No extremo sul, há o colonizador do Cabo, descansando-se preguiçosamente diante de sua porta, enquanto envia seu

² O mosteiro La Trappe está situado no sul da Holanda, cujos monges ficaram conhecidos pela produção de cerveja.

³ Constantin-François de Chasseboeuf, o conde de Volney — nascido em 3 de fevereiro de 1757 em Craon, França, e falecido em 25 de abril de 1820, em Paris — foi um historiador e filósofo cuja obra *Les Ruines, ou méditations sur les révolutions des empires* propôs uma compilação do pensamento histórico e político racionalista do século XVIII. É dessa obra que provém a citação em pauta.

trabalhador para longe com seu carro de boi; repassa o expediente agrícola às mulheres, de maneira que intimida da sua porta um pobre hotentote⁴ que teria vagado por esta planície. No extremo oeste, há uma reunião na costa do Pacífico de caçadores abarrotados de peles. Os homens estão negociando, limpando suas armas ou dormindo; as mulheres cozinhando ou tingindo com sucos de vegetais os espinhos de porco-espinho ou os pelos de alce. Nos intervalos dessas atividades, existe um mundo de costumes tão diverso quanto à superfície das terras onde são exibidos. Aqui está o nobre russo em sua propriedade, o senhor do destino de seus servos, mas pressionado pela inimizade de nobres rivais e silenciado pelo despotismo de seu príncipe; sua esposa leva uma vida lânguida entre suas donzelas tecendo; e seus filhos pequenos falam das guerras por vir em que servirão seu imperador. Há o comerciante de Frankfurt, vivendo entre iguais, concentrando seu orgulho em não ter prejudicado ninguém, ou em ter um filho distinto frequentando a universidade, ou uma filha habilidosa em realizações domésticas; enquanto a esposa emula os vizinhos por apoiar o conforto e a respeitabilidade da família. Aqui está o camponês francês que volta do campo em completa ignorância acerca do que aconteceu na capital nos últimos tempos; e há o artesão inglês discutindo sua política da cidade com seu irmão trabalhador ou levando para casa alguma nova esperança de interferência parlamentar no trabalho e nos salários. Aqui está um conclave de cardeais, consultando os interesses da Santa Sé; ali, um grupo de Brâmanes coloca uma oferta de arroz diante de seu ídolo. Em uma direção, há um punhado de cidadãos construindo uma nova cidade no meio de uma floresta; em outra, há uma tropa de cavaleiros pairando no horizonte, enquanto uma caravana está atravessando o deserto. Sob as sombras cintilantes de uma vinha alemã, canções nacionais são cantaroladas; dos lugares íngremes das montanhas suíças ressoa a trompa dos Alpes; no café do Cairo, os ouvintes se apegam à voz do recitador do romance; das igrejas da Itália ecoam hinos solenes; e os tons suaves da criança são ouvidos no salão da Nova Inglaterra, enquanto o jovem estudioso lê a Bíblia para um velho pai ou avô.

Tudo isso, e muito mais, irá considerar, por meio dos olhos de sua mente, um viajante da mais esclarecida ordem enquanto observa os grupos que são apresentados a

⁴ O termo era usado pelos colonos holandeses, que ocuparam a Cidade do Cabo no século XVII, para se referir aos Khoikhoi, grupo indígena não-Bantu de nômades pastores.

seus sentidos. Mas há poucos viajantes desse tipo; e noções vagas e gerais, ou meramente tradicionais, de certo e errado servirão ao propósito de um número maior. O principal mal das noções morais, sejam elas vagas ou tradicionais, é que elas são inconciliáveis com a liberalidade do julgamento, e o grande benefício de uma certificação dos princípios básicos da moral é que a investigação dissolve o preconceito e lança uma luz completa sobre muitas coisas que deixam de ser assustadoras e dolorosas quando deixam de ser obscuras. Todos sabemos como um domingo em Paris parece diferente a um sectário, para quem a palavra de seu padre é lei; e a um filósofo, para quem a religião é indígena, pois entende a estreiteza das seitas, e vê o quanto menor o próprio Cristianismo é se comparado a humanidade. Todos sabemos o poder ofensivo das orações dos Maometanos nas esquinas das ruas e a pompa das procissões católicas, para aqueles que não conhecem outra maneira senão entrar em seu armário e fechar a porta quando oram; mas como se sentiu o pensador profundo que escreveu a *Religio Medici*? Ele era um membro ordenado de uma igreja Protestante, mas mesmo assim prestasse reverencia com a cabeça frente à imagem de um crucifixo; não podia rir dos peregrinos andando com ervilhas nos sapatos, nem desprezar um frade implorador; ele "não podia ouvir um sino da Ave Maria sem uma elevação"; e é provável que mesmo os terafins dos árabes não fossem totalmente absurdos, ou o carro de Juggernaut⁵ totalmente odioso aos olhos dele. Este é o contraste entre o sectário e o filósofo.

Seção III

Como exemplo da vantagem que um viajante filosófico possui sobre um despreparado, observe a diferença de julgamento das nações feita por um homem; se de acordo com uma vaga noção popular de senso moral que ele carrega consigo, ou com base na investigação das leis sob as quais os sentimentos de certo e errado crescem em todos os homens. Vale a pena se deter um pouco nesse importante aspecto.

A maioria das pessoas que precisam se esforçar muito para pensar por si mesmas tem uma noção de que todo ser humano tem sentimentos, ou uma consciência, nascida com ele, por meio da qual ele sabe, apenas atendendo a ela, exatamente o que é certo e

⁵ Juggernaut faz referência ao carro Ratha Yatra, da cultura hindu, sob o qual muitos devotos se jogavam para serem esmagados por suas rodas com a certeza de que tal morte lhes traria a salvação.

errado; e que, como o certo e errado são fixos e imutáveis, todos devem concordar com o que é pecado e virtude em todos os casos. No entanto, a humanidade está, e sempre esteve, tão longe da concordância em relação ao certo e ao errado, que é necessário demonstrar de alguma maneira as amplas diferenças em várias eras e entre várias nações. Uma grande diversidade de doutrinas foi apresentada com o objetivo de diminuir a dificuldade, mas todas extraem de sua totalidade certos aspectos da raça para condenação ou compaixão seja por erro, cegueira ou pecado. Além disso, nenhuma doutrina ainda inventada foi responsável por revoluções totais nas ideias de certo e errado, que tenham ocorrido ao longo do tempo. Uma pessoa que assume como certo que existe um senso moral universal entre os homens, tão imutável quanto quem o concebeu, não pode explicar razoavelmente como aqueles homens que eram considerados os mais virtuosos por terem matado mais inimigos em batalha, encontram agora um contexto no qual se considera muito mais nobre salvar vidas do que destruí-las. Eles não podem deixar de se perguntar como era uma vergonha enorme viver na miséria e uma honra cometer suicídio; enquanto agora os homens mais sábios e melhores pensam exatamente o contrário. E, com relação a era atual, ela deve intrigar os homens que supõem que todos devam pensar da mesma forma em assuntos morais, já que há partes do mundo em que as mães acreditam que é um dever afogar seus filhos, e que os magnatas orientais zombam abertamente do rei da Inglaterra por ter apenas uma esposa em vez de cem. Não há como evitar a iliberalidade, segundo essa crença — na medida em que o filósofo tem a compreensão da iliberalidade. Não há como evitar a conclusão de que as pessoas que praticam infanticídio e poligamia são desesperadamente perversas, e que pequenas diferenças de conduta são, seja no exterior ou em casa, nada menos que pecados.

O observador que parte com uma crença mais filosófica, não apenas escapa da aflição de enxergar pecado onde quer que haja diferença, como também evita o sofrimento gerado pelo desprezo e alienação de sua espécie, estando, pelo contrário, preparado para o que testemunha, e ciente das causas, livre da agitação de ficar chocado e alarmado, preserva sua calma, sua esperança, sua simpatia, e, portanto, está muito mais preparado para perceber, entender e relatar a moral e os costumes das pessoas que visita. Sua crença mais filosófica, derivada de todas as evidências e reflexões justas, é que os sentimentos de certo e errado de todo homem, em vez de nascer com ele, crescem nele das influências a que ele está sujeito. Vemos que em outros casos — no que diz respeito à ciência, à arte

e às aparências da natureza — os sentimentos surgem do conhecimento e da experiência, e há toda evidência de que o mesmo acontece com relação a moral. Os sentimentos começam muito cedo, e esta é a razão pela qual eles parecem ter nascido com os homens, mas eles são poucos e imperfeitos na infância e, mesmo aqueles que são fortemente vinculados à moral, continuam ampliando, fortalecendo-se e se aperfeiçoando ao longo da vida. Veja o efeito nas observações do viajante que mantém essa crença sobre a consciência! Sabendo que algumas influências agem sobre todas as pessoas em todos os países, ele procura em todo lugar certos sentimentos de certo e errado que são evidentes na mente de todos os homens como se tivessem nascido com eles. Por exemplo, atormentar alguém sem qualquer motivo, real ou imaginário, é considerado errado em todo o mundo. Do mesmo modo, fazer os outros felizes é universalmente considerado correto. Ao mesmo tempo, o viajante está preparado para encontrar uma variedade infinita de diferenças em assuntos menores e fica aliviado com a necessidade de declarar que cada um é um vício em um ou outro aspecto. Sua própria educação moral, tendo sido mais elevada e avançada do que a de algumas pessoas que ele venha a contemplar, não o faz deixar de sentir tristeza e desgosto por várias coisas que ele testemunha, mas é a ignorância e a barbárie que ele lamenta, e não o vício. Quando ele vê o índio árabe ou americano oferecer a filha ou esposa ao estrangeiro, como parte da hospitalidade que, na mente do anfitrião, é seu primeiro dever, o observador considera o fato do mesmo modo que julga o modelo de educação da velha Esparta, onde dureza física e escravidão moral constituíam um homem muito honrado. Se ele vir um estudante americano gastando toda a sua pequena fortuna, saindo da faculdade, viajando pela Europa, ele não o culpará, como culparia um jovem inglês por fazer a mesma coisa. O inglês seria um gastador, o americano um sábio: e a razão é que suas circunstâncias, perspectivas e, portanto, suas visões de dever são diferentes. O americano, tendo a certeza de obter uma manutenção independente, pode fazer com que o alargamento de sua mente e o cultivo de seus gostos por viagens seja seu primeiro objetivo, enquanto o inglês consciente deve cumprir as difíceis condições de independência antes de poder viajar. O capital é para ele um dos principais requisitos da independência honesta, enquanto para o americano não é de todo necessário. Ficar sem roupa era, até recentemente, perfeitamente inocente nas Ilhas do Mar do Sul, mas agora que a civilização foi razoavelmente estabelecida pelos missionários, tornou-se um pecado. Deixar um inimigo escapar com vida é uma desgraça

em alguns países do mundo, enquanto em outros é mais honroso perdoar do que puni-lo. A variedade de tais instâncias e oposições de consciência podem ser multiplicadas num grande volume, para a perplexidade e tristeza do observador não-filosófico e a serena instrução do filosófico.

As influências gerais sob as quais ideias universais e sentimentos de certo e errado são formadas são dispensadas pela Providência por meio da qual todos são educados. Que a intenção do Criador é tão evidentemente a felicidade do homem, e os artifícios para esse fim são tão numerosos e impressionantes, que a percepção desse intuito pode ser chamada de universal. Tudo o que tende a tornar os homens felizes, torna-se um cumprimento da vontade de Deus. Tudo o que tende a torná-los infelizes se torna oposição à sua vontade. Há, e deve haver, uma série de obstáculos ao reconhecimento expresso e à obediência prática desses grandes princípios, mas eles podem ser descobertos em todos os países com base na religião e na moral. Existem impedimentos da ignorância, e erro consequente, egoísmo, e paixão: os homens mais infantis confundem os meios da felicidade humana, e os mais sábios têm apenas uma percepção fraca e flutuante deles, mas todos os homens mantêm uma convicção comum, que o que faz as pessoas felizes é o bom e o certo, e que o que as torna infelizes é o mal e o errado. Essa convicção está no fundo de práticas que carregam consigo a maior inconsistência. Quando o Axante⁶ oferece um sacrifício humano, é para garantir as bênçãos de seus deuses. Quando o hindu expõe seu pai doente no Ganges, ele acha que está extraíndo sua dor por meio de uma morte encantada. Quando Sand esfaqueou Kotzebue⁷, ele acreditava que estava punindo e se livrando de um inimigo e um empecilho ao bem-estar de sua nação. Quando o plantador georgiano compra e vende escravos, ele supõe que está preservando a ordem e a subordinação devida da sociedade. Todas essas noções são mostradas pela filosofia como estreitas, superficiais e equivocadas. Elas foram superadas por muitos e, sem dúvida, estão destinadas a serem superadas por todos, mas, praticada pelos ignorantes e iludidos, elas são muito distintas da maldade que aflige o melhor conhecimento. No entanto, essas práticas seriam maldade,

⁶ Os Axantes ou Axântis são um dos principais grupos étnicos de Gana. Antes da colonização europeia, formaram um poderoso império na África Ocidental.

⁷ Karl Ludwig Sand foi um jovem estudante da Universidade de Jena. Em 1819, ele foi sorteado em uma sessão da Burschenschaft (uma forma tradicional de sociedade estudantil alemã) para executar o escritor e dramaturgo, August von Kotzebue.

perpetrada contra um melhor conhecimento, se fosse verdadeira a suposição de um Senso Moral universal e infalível. O viajante que sempre adere à noção de Senso Moral deve declarar o adorador Axante tão culpado quanto Greenacre: o filho hindu, um parricida, no sentido mais revoltante do termo; um Sand ou um Thurtell⁸; e o fazendeiro georgiano um monstro tão tirano quanto um fazendeiro de Sussex seria se montasse um posto de açoitamento para seus trabalhadores, e vendesse os filhos deles para os ciganos. Tais julgamentos seriam cruelmente iliberais. O viajante equipado com a filosofia mais precisa da consciência chegaria a conclusões, não apenas mais corretas, mas muito menos dolorosas, e, sem qualquer negligência de princípios, muito mais generosas.

Há tanta coisa para demonstrar a vantagem do viajante possuidor de princípios definidos, para ser usado como referência e testar suas observações, em vez de utilizar noções morais vagas e pressuposições gerais, que apenas servem como uma trilha falsa, pela qual muito do que ele vê torna-se necessariamente pervertido ou obscurecido.

Seção IV

O viajante, uma vez convencido de que existem alguns sentimentos universais sobre certo e errado, e que, consequentemente, alguns aspectos da conduta humana são guiados por regras gerais, deve, em seguida, voltar sua atenção aos modos de conduta que lhe parecem bons ou ruins, e que predominam em uma nação, distrito ou sociedade de dimensões mais reduzidos. Seu princípio geral inicial é que a lei da natureza é a única pela qual a humanidade como um todo pode ser julgada. O segundo deve ser que toda virtude ou vício predominante é o resultado de circunstâncias particulares nas quais a sociedade existe.

As circunstâncias nas quais uma virtude ou vício predominante se originam podem ou não ser rastreáveis por um viajante. Se possível, ele não deve buscar se familiarizar com todo o caso. Se obscuro, ele deve tomar cuidado com a imputação de desgraças aos indivíduos, como se esses indivíduos estivessem vivendo sob as influências que o fizeram se tornar o que ele é. Ele não culpará uma deficiência de independência

⁸ Em 1823, num condado do sul da Inglaterra, John Thurtell assassinou brutalmente William Weare, e o corpo foi descartado num lago. O crime teve enorme repercussão na época e foi objeto de inúmeros livros e peças de teatro.

moral em um cidadão da Filadélfia tão severamente quanto em um cidadão de Londres; vendo, como ele deve ser, que a falta de independência moral é uma falha predominante nos Estados Unidos e que deve haver alguma razão para isso. Mais uma vez, ele não procurará no camponês polonês a inteligência política, a atividade e os princípios que o encantam na casa de toras do fazendeiro americano. Ele percebe que os camponeses poloneses são geralmente passivos, e os agricultores americanos comumente se interessam por política, e que deve haver razões para essa diferença.

Na maioria dos casos, essas razões são, em grande parte, determináveis. Na Espanha, por exemplo, há uma grande classe de mendigos miseráveis e irrecuperáveis, e sua ociosidade, sujeira e mentira perturbam a própria alma do viajante. Qual o motivo da prevalência dessa classe degradada e de seus vícios? Uma dama da corte (Mme. D'Aunoy) escreveu, em tempos idos, queixas piedosas da pobreza do soberano, da nobreza, do exército e das senhoras carentes que esperavam pela rainha. O soberano não podia dar a seus atendentes seus jantares; a nobreza derreteu seu prato e vendeu suas joias; os soldados estavam famintos na guarnição, de modo que os jovens desertaram, e os idosos e os inválidos desapareceram, na verdade morreram de fome. A senhora menciona com surpresa que uma quantidade particularmente grande de ouro e prata havia chegado das posses estrangeiras da Espanha naquele ano, e tenta explicar a miséria universal, dizendo que uma grande proporção dessas riquezas foi apropriada pelos comerciantes que forneciam o dinheiro. Espanhóis com as necessidades voltadas para o exterior, e ela fala disso como um mal. Ela é um exemplo de observadora não-filosófica — alguém em quem não se pode confiar —, muito menos para explicar a moral e os costumes das pessoas diante de seus olhos. O que diz um observador filosófico?⁹

Espanha e Portugal, países que possuem as minas, são, depois da Polônia, talvez os dois países mais pobres da Europa.

Seu comércio com suas colônias é realizado em seus próprios navios e é muito maior [do que seu comércio exterior], devido às grandes riquezas e extensão dessas colônias. Mas nunca introduziu quantidade considerável de manufatura para venda em nenhum desses países, de modo que a maior parte de ambos permanece inulta.

Diz-se que a proporção de ouro e prata voltada à produção anual da terra e do trabalho na Espanha é muito considerável, e que frequentemente você encontra uma profusão de prataria em casas onde não há nada mais que em outros países pudesse ser considerado adequado ou correspondente a esse tipo de magnificência. O preço baixo do ouro e da prata, ou, o que é a mesma coisa, o

⁹ Martineau se refere a Adam Smith, em *A riqueza das nações*.

preço alto de todas as mercadorias, que é o efeito necessário dessa redundância dos metais preciosos, desencoraja a agricultura e a manufatura da Espanha e de Portugal e permite que países estrangeiros forneçam-lhes uma variedade de produtos mal acabados, em quase todos os tipos de manufaturas, produzidos com uma quantidade menor de ouro e prata, o que atesta a capacidade que eles próprios teriam de criar ou fabricar em casa.

Quando se considera que na Espanha ouro e prata são chamados de riqueza, e que lá não há outra, que mal existem manufaturas e comércio, que a agricultura é desencorajada e que, portanto, há uma falta de ocupação para as classes mais baixas, pode-se muito bem concluir que as ordens superiores serão identificadas como preguiçosas, orgulhosas e pobres; as classes baixas ociosas em um estado de mendicância; e a parte mais virtuosa e feliz da população será a dos que se ocupam em cultivar o solo e a frente de atividades que são absolutamente necessárias nas cidades. É possível ver com os olhos da mente os grupos de uma elite intrigante, que não possuem negócios em suas propriedades para ocuparem seu tempo e pensamento; ou a multidão de mendigos famintos, aglomerando-se à porta de um convento para receber as esmolas diárias; ou os camponeses hospitaleiros e corteses, de quem um viajante¹⁰ diz:

Existe uma civilidade para com estranhos e um estilo fácil de comportamento familiar a essa classe da sociedade espanhola, muito distante das maneiras grosseiras e desajeitadas dos camponeses ingleses e alemães. Sua sobriedade e resistência ao cansaço são muito notáveis, e há uma constante alegria em seu comportamento, que logo causa boa impressão a um estranho em seu favor.

Eu ficaria feliz se pudesse, com justiça, dar uma imagem favorável das ordens mais altas da sociedade neste país, mas, talvez, quando consideramos sua educação miserável e seus hábitos precoces de indolência e dissipação, não devemos nos perguntar sobre o estado de desprezo e degradação a que estão reduzidos. Eu não estou utilizando a linguagem do preconceito, mas o resultado das observações que fiz, nas quais todos os observadores precisos entre nossos compatriotas concordaram comigo, dizendo que as ordens mais altas são tão inferiores às dos camponeses quanto as suas qualidades morais na opinião que lhes atribui.

Tudo isso pode ser inevitável em um país onde os meios de vida são passivamente derivados do exterior, e onde a honra e as recompensas da indústria bem sucedida estão confinadas a uma classe da comunidade. As minas devem assumir a culpa das falhas prevalentes dos mendigos atrevidos e das grandezas da Espanha.

Para qualquer um que, de alguma maneira, tenha considerado os preceitos de um sistema social baseado na força física, ou no arranjo oposto que depende de um poder

¹⁰ A autora refere-se a William Jacob, de cujo livro — *Viagens ao sul da Espanha*, publicado em 1811 — retirou a citação.

moral, não pode haver mistério algum no exterior que decorra de características morais prevalecentes entre os sujeitos de um dado sistema, e os vícios que existem entre eles, ainda que lamentados, serão julgados com indulgência. Peguemos o sistema feudal como exemplo inicial e, depois, o seu contrário. Um pouco de reflexão deixa claro quais virtudes e vícios possivelmente subsistirão sob as influências de cada um dos sistemas.

O barão mora em seu castelo, em um rochedo ou outra elevação, de onde pode ignorar seus domínios, ou onde seu ancestral ergueu a morada por motivos de segurança. Durante esse estágio da sociedade, há pouco refinamento e conforto domésticos. Os móveis são grosseiros, a biblioteca não é tentadora, e a luxuosa facilidade das cidades está fora de questão. Os prazeres do proprietário estão no exterior. Lá ele se dedica a esportes rudimentares e desfruta de seu luxo querido — o exercício do poder. Dentro da habitação, a esposa e seus assistentes passam a vida exercendo trabalhos manuais, brincando com os filhos e mantendo-os em ordem, em intermináveis conversas sobre o número reduzido de eventos que são capazes de notar, e em obediência e companheirismo com o padre. Enquanto o mestre está caçando ou reunindo seus criados para o banquete, as mulheres estão tecendo ou costurando, fofocando, confessando ou fazendo penitência; enquanto o padre estuda em seu apartamento, compartilha da alegria ou acalma os problemas da casa, e governa a mente dos nobres, garantindo a segurança da esposa. Fora de casa, existem criados, seja qual for a maneira de chamá-los. Suas pobres habitações estão amontoadas em volta do castelo do senhor; seus trechos de terra arável ficam mais próximos e os pastos mais distante, de modo que, pelo menos o suprimento de comida humana seja mais protegido de qualquer inimigo. Essas porções de terra são mantidas sob concessão de serviço, e, como os criados não têm propriedade, nem interesse em sua melhoria, e são, além disso, suscetíveis de serem afastados de suas lavouras a qualquer momento para prestar serviços militares ou outros, o solo produz colheitas sofriíveis, e o gado magro não ornamenta bem as pastagens. As esposas dos camponeses são muitas vezes deixadas, sem qualquer aviso prévio, encarregadas de seus filhos desprotegidos, seminus e sem instrução, além de terem que cuidar do gado e do campo. — As festas do povo são nos dias santos e/ou quando o chefe retorna de uma guerra ou perseguição preeminente.

Agora, quais devem ser os costumes de um distrito como esse? E, pode-se acrescentar: de todo o país do qual faz parte? Pois, se existe um acordo feudal desse tipo, deve haver mais, e a sociedade é de fato composta por um certo número de agrupamentos de pessoas — de estabelecimentos como este. Não há necessidade de voltar alguns séculos para uma imagem original: ela existe em mais de um país da Europa agora.

Este tipo de sociedade é composto por apenas duas classes: aqueles que têm e aqueles que não têm nada. O chefe tem propriedade, algum conhecimento e grande poder. Com diferenças individuais, espera-se que os chefes sejam imperiosos, por sua liberdade e indulgência de vontade; corajosos, pela exposição ao trabalho e ao perigo; desdenhosos dos homens, por sua própria supremacia; supersticiosos, pela influência do padre em casa; pródigos, pela permanência de suas propriedades; vaidosos de posição e distinção pessoal, pela ausência de atividades desconectadas com o eu; e hospitaleiros, em parte pela mesma causa, e em parte porque sua própria hospitalidade é o único meio de satisfazer suas disposições sociais.

O clero será político, subserviente, estudioso ou indolente, bondoso, efeminado, com uma forte tendência ao orgulho espiritual e amor ao domínio espiritual. Será surpreendente também se não forem levados à infidelidade pela credulidade de seus pupilos.

As mulheres serão ignorantes e supersticiosas, por falta de instruções variadas; corajosas, pela presença frequente ou promessa de perigo; eficientes, pela pequena divisão do trabalho praticável na superintendência de uma família dessa natureza; dadas a fofocas e de temperamento incerto, pela mesmice de suas vidas; dedicadas a seus maridos e filhos, pela ausência de todos os outros objetos importantes; e vãs pelas realizações que têm, e por ignorar o que resta a ser alcançado.

Os criados devem ser ignorantes — fisicamente fortes e imponentes, talvez, mas infantis nas ideias e escravos na moral. A adoração deles é a idolatria — do chefe deles. As virtudes permitidas são a fidelidade, a diligência, o apego ao doméstico e a sobriedade. É difícil para eles enxergar outro universo possível. Suas falhas são todas aquelas compreendidas na palavra barbárie.

Essas características podem ser estendidas às divisões da nação que correspondem às da família: pois o soberano é apenas um chefe feudal superior, seus nobres são um tipo

mais exaltado de servos; e aqueles que são senhores em casa tornam-se escravos na corte. Sob esse sistema, quem seria tão resistente a tratar a brutalidade de um servo, a astúcia de um padre, o preconceito de uma dama e a imperiosidade de um senhor, como sendo nada mais do que os resultados — inevitáveis e tristes — do estado da sociedade?

O feudalismo baseia-se na força física e, portanto, tem uma relação apenas com o passado. O direito começa no poder, e todas as relações sociais dos homens se originaram na superioridade física. As ideias mais predominantes do período feudal surgem do passado, o que há mais tempo foi sendo considerado honrado, e a compreensão dos homens, não exercitada pelo aprendizado, e indisciplinada pela sociedade e pela ação política, recai sobre precedentes e repousa ali. Os gostos e até as paixões do período feudal têm uma relação com a antiguidade. A ambição, por mais prospectiva que seja em sua natureza, tem, nesse caso, um forte caráter retrospectivo. A glória que o descendente deriva de seus pais, ele sacrifica-se para transmitir. O passado é tudo: o futuro, exceto na medida em que se assemelhe ao passado, não é nada.

Ocorria o mesmo, até recentemente, embora com modificações, em relação às ideias, gostos e paixões predominantes do mundo civilizado. O estado oposto da sociedade, que começou a ser realizado, enseja ideias prevalentes e, portanto, virtudes e vícios prevalentes, de caráter oposto.

Na medida que o comércio expande, e outras profissões além da clerical surgem, o comércio se torna lucrativo, as cidades aumentam de importância, a comunicação melhora, vilas se tornam cidades e aldeias vilas, e os assuntos das comunidades centrais se espalham pelo perímetro. Quando as classes mais baixas crescem, os chefes perdem grande parte de sua importância, o valor dos homens por suas qualificações intrínsecas é descoberto, e esses homens assumem a liderança para administrar os assuntos dos cidadãos associados a eles. Em vez de tudo ser feito por meio de ordens emitidas de um poder central — ordens que executam uma vontade imperiosa e trazem de volta uma indubitável obediência —, os assuntos sociais começam a ser gerenciados pelas cabeças e mãos das partes imediatamente interessadas. O autogoverno nos assuntos municipais ocorre, e, tendo ocorrido sob qualquer conjunto de circunstâncias, parece provável que seja empregado dentro de uma faixa cada vez mais ampla, até que todo o governo da comunidade tenha esse caráter. Os Estados Unidos são o exemplo mais notável do mundo

reverso do sistema feudal — seus princípios, métodos, virtudes e vícios. Na medida em que os americanos revertem, em ideias e gostos, a direção para o passado, isso pode ser atribuído à transição que ainda não está aperfeiçoada — pela geração que organizou a república e que foi educada em meio aos restos do feudalismo. Ainda existem americanos que se gabam de ancestrais elevados na ordem de nascimento, e não por mérito, que, ao falar de posição, têm em mente ideias de nascimento e cujos gostos estão no passado. Este é o caso quando a literatura do mundo respira o espírito de épocas anteriores e suaviza a transição para um estado social oposto. Uma nova literatura, novos modos de pensamento, surgem diariamente, apontando cada vez mais para o futuro. Já temos registros do estado imediato das mentes e fortunas dos homens e das comunidades, e não são poucas as especulações que se estendem para o futuro. A cada ano é admitido mais amplamente que o poder moral é mais nobre que a força física, há mais seriedade nas conferências das nações e menos propensão à guerra. As criações mais altas da própria literatura, embora produzidas há muito tempo, agora são descobertas como tendo uma relação mais próxima com o futuro do que com o passado. Elas são fruto do tempo, atravessando todas as suas mudanças. Enquanto pilares de luz nas regiões sombrias da antiguidade, elas passam pela madrugada e ainda estão diante de nós, lançando suas sombras aos nossos pés como guias para o futuro deslumbrante. Entre eles, destaca-se o Livro que nunca teve caráter retrospectivo. Nunca sancionou força física, orgulho de ancestralidade, valor, influência ou qualquer outro orgulho. Nunca sancionou a divisão social arbitrária. Nunca elogiou as virtudes do feudalismo em sua desconexão com outras virtudes; nunca poupou as falhas do feudalismo, por serem o produto necessário das circunstâncias feudais; nem agora elogia e tolera as virtudes e os vícios desenvolvidos pela democracia. Este guia nunca descansou. É um avanço de todas as democracias existentes, como uma vez foi de todos os despotismos. O fato é que, embora todas as manifestações de força intelectual e moral eminentes tenham uma qualidade imperecível, este livro supremo não tem apenas um frescor imortal, pois não tem relação com o tempo: — para ele "um dia é como mil anos; e mil anos como um dia".

Quais são as virtudes e falhas prevalentes que devem ser procuradas no futuro — ou nos países que representam algo do futuro, pois outros oferecem uma imagem enfraquecida do passado? Que ponderações seria necessário o viajante fazer na América? Quase precisamente o contrário do que ele teria que fazer na Rússia.

O luxo interno sucedeu o esporte externo: as artes mecânicas florescem da elevação das classes inferiores, e as valentias estão fora de moda. A consequência disso é que o viajante vê ostentação de luxo pessoal em vez de séquito/comitiva. No curso da transição para o tempo em que o mérito constituirá a mais alta reivindicação de classificação, a riqueza sucederá ao nascer: mas, mesmo assim, as reivindicações de riqueza cederão antes às do intelecto. O autor popular tem mais observância do que o milionário nos Estados Unidos. Isso é honroso e rende a promessa de uma graduação ainda melhor na sociedade. Onde a força moral é reconhecida como a força motriz da sociedade, parece seguir que a condição da mulher deve ser elevada; que novas atividades lhe serão abertas, e uma disciplina mais ampla e mais forte será concedida a seus poderes. Não é assim na América, mas isso se deve à interferência de outras circunstâncias no pleno funcionamento dos princípios democráticos. A ausência de uma vontade aristocrática ou soberana impele os homens a encontrar outra vontade para repousar sua fraqueza individual, e com ela empregar sua veneração humana. A vontade da maioria se torna seu refúgio, uma lei não escrita. Os poucos de espírito livre resistem a essa vontade, quando se opõe a deles, e os muitos servos se submetem. Isto é considerado a culpa mais evidente dos americanos. Sua cautelosa subserviência à opinião pública — sua deficiência de independência moral — é o pecado de sua sociedade. Novamente, a igualdade social pela qual toda a vida é aberta a todos em uma república democrática, na qual todo homem que tem poder em si pode alcançar tudo aquilo que esse poder tem de requisito, não pode deixar de aumentar a importância de cada uma de suas qualidades aos olhos de todos, e a consequência é o respeito e deferência mútuos e também uma ajuda mútua, que são em si mesmos virtudes de alta ordem, e preparativos para lidar com os outros. Nestes, os americanos são exercitados e realizados em um grau que nunca foi alcançado em nenhum outro país. Essa classe de virtudes constitui sua honra distintiva, sua graça imponente na companhia das nações. Atividade e engenhosidade são uma questão de curso onde o lote de cada homem está em suas próprias mãos. A hospitalidade e a caridade ostensivas podem, em algumas democracias, provavelmente definhar, mas os americanos têm a riqueza de um país jovem, e o calor de uma existência nacional jovem, como estímulo e garantia de liberalidade pecuniária de todo tipo. Vaidade popular e subserviência de representantes políticos são os principais perigos que ainda estão por enfrentar, e provavelmente não haverá república por muito tempo em que não sejam encontradas as

formas de vícios prevalecentes. Se, sob um sistema feudal, houver um exercício saudável de reverência no culto aos ancestrais, existe, sob o sistema oposto, um impulso não menos salutar e perpétuo à generosidade no cuidado com a posteridade. A primeira tem sido, sem dúvida, uma influência benigna, temperando a aspereza e a violência do despotismo; o outro provará uma força elevadora, içando os homens acima do egoísmo pessoal e da subserviência mútua, que são os perigos que assolam os iguais que se unem para governar por sua vontade comum.

Qualquer que seja sua filosofia de caráter individual, o observador reflexivo não pode viajar, com a mente acordada, sem admitir que não há dúvida de que o caráter nacional seja formado, ou amplamente influenciado, pelas circunstâncias gigantescas que, não sendo ela produto de nenhuma mente individual, são diretamente atribuíveis ao grande Governante Moral da raça humana. Todo ato sucessivo de pesquisa ou viagem o impressionará cada vez mais profundamente com essa verdade, que, em prol de sua própria paz e liberalidade, seria bom que ele mantivesse esse embasamento desde o início. Ele não visitará pessoas com qualquer amargura de censura por participar de falhas prevalecentes. Ele considerará virtudes e graças sociais como honra derramadas sobre todos que são ofuscados, dos mais altos aos mais humildes; enquanto ele não estiver disposto a ceder ao desprezo, ou qualquer outra coisa que não seja uma compaixão leve, por qualquer depravação ou deformidade social que, sendo o resultado claro das circunstâncias, é ela própria uma circunstância, possa ser considerada tão claramente destinada a ser remediada, quanto a sabedoria dela associada, a do homem individual, que cresce⁹⁹ com o seu crescimento e se fortalece com a sua força.

Traduzido de

MARTINEAU, Harriet. Philosophical requisites. In: MARTINEAU, Harriet. **How to observe morals and manners**. London: Charles Knight and Co., 1838, p. 11-39. E-book. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/files/33944/33944-h/33944-h.htm#pii>. Acesso em: 28/02/20.

Recebido em: 09/05/20.

Aceito em: 18/05/20.