

**R E V I S T A
M U N D O
L I V R E**

**V O L U M E 6
N ° 1
2 0 2 0**

*PAULO SANTOS FREITAS JUNIOR

*JAMILLE MONTEIRO GOMES; BEATRIZ CORSINO PÉREZ

*CLÁUDIO ADÃO MORAES ANDRADE

*EVANDRO RIBEIRO LOMBA

*JANDERSON CARLOS LOCATEL DE SOUZA

*MARIA TERESA P. FARIA; BRUNNA DE S. RIBEIRO; DAIANA
J. MOREIRA; THAIS R. A. DO NASCIMENTO

*LUCAS BARBOSA GOMES

*EVALDO DA S. VIEIRA; AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA

*MACIANA DE F. E SOUZA; AYLANA PAULA DOS S. SILVA

*VALDIRENE CHITOLINAO

SUMÁRIO

Expediente	1
Artigos	
Adolescência, homossexualidade e prática docente.....	3
Paulo Santos Freitas Junior	
Juventude(s) e a escolha profissional como a escola pode contribuir?	22
Jamille Monteiro Gomes, Beatriz Corsino Pérez	
Estudo geracional aplicado ao grupo de orientadores educacionais de São João da Barra como estratégia para redução de conflitos no ambiente educacional	37
Cláudio Adão Moraes Andrade	
Fábrica e escola a correlação entre a formação de educandos e uma nova massa trabalhadora para o capital	56
Evandro Ribeiro Lomba	
Da dominação imperialista à resposta socialista um panorama da relação Cuba – EUA	78
Janderson Carlos Locatel de Souza	
Entre naturalistas e cronistas viajantes que percorreram a planície norte-fluminense entre os séculos XVI e XIX	93
Maria Teresa Pimentel Faria, Brunna de Souza Ribeiro, Daiana Junqueira Moreira, Thais Rego Aguiar do Nascimento	
Edmund Burke e Joseph de Maistre no prelúdio do conservadorismo moderno	110
Lucas Barbosa Gomes	
Relato de Experiência	
Dominó fracionário uso do material didático para o ensino de frações	134
Evaldo da Silva Vieira, Américo Junior Nunes da Silva	
Resenha	
Algumas considerações sobre o livro “Não. ele não está.”	147
Maciana de Freitas e Souza, Aylana Paula dos Santos Silva	
Entrevista	
Povoamento pré-colonial de xaxim (sc), o jê meridional e a fase Xaxim entrevista com Mirian Carbonera	151
Valdirene Chitolina	

Editores:

Juliana Thimóteo Nazareno Mendes – Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil.

Marcus Vinicius da Silva Sales - Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil.

Samuel Alex Coelho Campos - Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil.

Conselho Editorial:

Clarice Cassab, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil Erika

Vanessa Moreira, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Gustavo Pinto de Sousa, Professor Adjunto do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Brasil

Isadora tavares Maleval, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Lauren Lacerda Nunes, Universidade Federal do Pampa, Brasil

Leda Agnes Simões de Melo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Márcia Regina da Silva Ramos Carneiro, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Marcus de Oliveira Garcia, Universidade Federal da Integração Latino Americana, Brasil

Matheus Thomaz, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Natália dos Reis Cruz, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Patrícia Silva Lucio, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Susana Cesco, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Vanessa Lopes Teixeira, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Vivian Maria Corneti de Lima, Universidade Federal do Oeste da Bahia, Brasil

Viviane Souza Pereira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

Assessoria Editorial (Discentes):

Izabelli Barreto Cardoso, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alexandre Magno Azevedo de Oliveira, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Publicação indexada em:



ISSN: 2525-5819

ADOLESCÊNCIA, HOMOSSEXUALIDADE E PRÁTICA DOCENTE: UMA ABORDAGEM EM CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ).*

ADOLESCENCE, HOMOSEXUALITY AND TEACHING PRACTICE: AN APPROACH IN CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ).

PURL: <http://purl.oclc.org/r/ml/v6n1/a1>

Paulo Santos Freitas Junior[†]

 <https://orcid.org/0000-0001-6493-2614>

Resumo

O artigo aborda as representações e práticas docentes em torno da sexualidade humana, ressaltando a homossexualidade no âmbito escolar, no nível fundamental da rede regular de ensino público do município de Campos dos Goytacazes (RJ). É resultado de pesquisa iniciada pelo autor em 2009 e encerrada em 2012, em razão do mestrado em Políticas Sociais, realizado na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). A pesquisa tomou por base as respostas de doze professores que faziam parte do Clube de Ciências da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SMECE) de Campos dos Goytacazes (RJ). A escolha do grupo deu-se, dentre outras razões, em virtude do pouco tempo para realizar uma pesquisa mais abrangente num universo de aproximadamente cento e vinte professores que lecionavam as disciplinas em trinta e três escolas que possuíam o ensino fundamental (6º ao 9º ano) no referido município. Seu aporte teórico é constituído por estudos de autores ligados ao tema da sexualidade humana, com foco na homossexualidade, formação de educadores, educação sexual no contexto escolar e sobre as políticas públicas voltadas à população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros (LGBT).

Palavras chave: educação, homossexualidade, prática docente.

Abstract

The article addresses the representations and teaching practices around human sexuality, emphasizing homosexuality in the school environment, at the fundamental level of the regular public education network of the municipality of Campos dos Goytacazes (RJ). It is the result of research initiated by the author in 2009 and closed in 2012, due to the Master's degree in Social Policies, held at the State University of Northern Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). The research based on the responses of twelve teachers who were part of the Science Club of the Municipal Secretariat of Education, Culture and Sports (SMECE) of Campos dos Goytacazes (RJ). The group's choice was given, among other reasons, due to the short time to conduct a more white research in a universe of approximately one hundred and twenty teachers who taught the disciplines in thirty-three schools that had elementary school (6th to 9th grade) in that municipality. Its theoretical contribution consists of studies by authors related to the theme of human sexuality, focusing on homosexuality, training educators, sex education in the school context and on public policies aimed at the population of Lesbians, Gays, Bisexuals, Transvestites and Transgender (LGBT).

Key words: education, homosexuality, teaching practice.

* Artigo recebido em: 30 de agosto de 2019. Aceito em: 16 de abril de 2020

[†] Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Campos dos Goytacazes (SMECE), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil. Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Autor correspondente. e-mail: amigodaalegria@gmail.com

1. Introdução

Abordar as representações e práticas docentes em torno da sexualidade humana, ressaltando a homossexualidade no âmbito escolar, no nível fundamental da rede regular de ensino público do município de Campos dos Goytacazes (RJ), é o objetivo deste artigo.

É resultado de pesquisa iniciada em 2009 e encerrada em 2012, em razão do mestrado em Políticas Sociais realizado pelo autor na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que constituiu um estudo quanti-qualitativo preliminar a uma investigação mais ampla, tendo como ponto de partida o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura da produção acadêmica sobre o tema e que buscou apreender e interpretar as representações e práticas docentes em torno da sexualidade humana, em especial da homossexualidade, de um grupo de doze professores que lecionavam a disciplina de Ciências em escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes (RJ) e que faziam parte do Clube de Ciências da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura (SMECE) do referido município.

Ainda que os dados apresentados não sejam recentes, oferecem elementos teóricos e empíricos para um debate em torno da possibilidade de elaboração e implementação de políticas públicas que colaborem com a construção de uma sociedade mais igualitária e justa em todos os seus níveis e relações, sobretudo num contexto em que o projeto societário, atualmente em vigor no Brasil, caracteriza-se pelo recrudescimento do conservadorismo em diversos setores da sociedade, que vai ao encontro, por exemplo, do “Movimento Escola Sem Partido” que defende uma educação/escola livre de uma suposta “doutrinação ideológica” e do imaginário “marxismo cultural” que pairariam sobre as salas de aula.

Estudos de autores ligados ao tema da sexualidade humana, com foco na homossexualidade, formação de educadores, educação sexual no contexto escolar e sobre as políticas públicas voltadas à população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros (LGBT) constituiu seu aporte teórico.

Além da introdução e das considerações finais, o artigo foi organizado em duas seções. Na primeira aponta os conceitos chaves para o debate sobre as representações e práticas docentes em torno da sexualidade humana, em particular a homossexualidade, no âmbito escolar e, na segunda, apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa desenvolvida naquele município.

2. Adolescência, Homossexualidade e Educação: apontamentos para o debate.

Para diversos autores não há como precisar uma definição sobre adolescência, pois não existem, segundo eles, critérios claros para definir a fase que vai da puberdade até a idade adulta ou o período que vem depois da infância e antes da juventude, até porque, a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano, mas um derivado de estruturas socioeconômicas (BOCK, 2002).

Enquanto a puberdade constitui um parâmetro universal, ocorrendo de maneira semelhante em todos os indivíduos e em todos os lugares, a adolescência caracteriza-se por ser um fenômeno singular marcado por influências socioculturais que vão se concretizando por meio de reformulações constantes de caráter cultural, sexual, de gênero, ideológico, social e vocacional (BRASIL, 2005).

Para Bock (2002, p. 294) dá-se o nome de adolescência “à fase caracterizada pela aquisição de conhecimentos necessários para o ingresso do jovem no mundo do trabalho e de conhecimentos e valores para que ele constitua sua própria família”.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (1986), instituição da ONU para a saúde, a adolescência constitui um processo essencialmente biológico, que vai dos dez aos dezenove anos de idade, o que abrange a pré-adolescência (dos dez aos quatorze anos) e a adolescência propriamente dita (dos quinze aos dezenove anos) (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1986 *apud* CORTI; SOUZA, 2004, p.11).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu artigo 2º, define como adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 2010) e o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, considera jovem a pessoa com idade compreendida entre 15 e 29 anos. Aos adolescentes com idade entre 15 e 18 anos aplica-se a Lei 8.069/90 - ECA (BRASIL, 2015), que será tomada como referência nesse artigo.

Na adolescência, além da descoberta da sexualidade, podem ocorrer inúmeras ansiedades, conflitos e medos frente às mudanças que a caracterizam. É nela também que se define a orientação sexual (hetero, homo e bissexual). Assim, a adolescência é um período marcante na transição para a vida adulta, uma fase de desenvolvimento humano carregada de mudanças, seja no comportamento, nos hábitos ou na sexualidade (RIBEIRO; KOEKLER, 2009).

É na adolescência também que se vive um momento de grande intensificação das manifestações sexuais em que o indivíduo passa a ter uma nova imagem corporal e posição sexual. É uma fase de experimentação sexual que contribui na construção da

futura identidade sexual. Para isso, o adolescente pode buscar o caminho tanto da homo, da bi, quanto da heterossexualidade (TAQUETTE; VILHENA, 2003).

No caso da homossexualidade, existe um desejo persistente por pessoas do mesmo sexo, na maioria das vezes impossível de ser impedido. Estudos recentes revelam que não há uma causa (origem) específica para a homossexualidade, mas um conjunto de fatores que se inter-relacionam entre si: biológicos, psicológicos, socioculturais (TAQUETTE; VILHENA, 2003).

Estima-se que cerca de 10% da população masculina e 6% da população feminina mundial é constituída por homens e mulheres predominante ou exclusivamente homossexuais (TAQUETTE; VILHENA, 2003; NUNAN, 2003; TAQUETTE, 2009; MOTT, 2010). Esses dados, no entanto, precisam ser analisados com cautela, pois não existem pesquisas ou dados demográficos oficiais sobre a população homossexual, os critérios para se definir o que é ser homossexual variam conforme o estudo e muitos sujeitos não revelam sua verdadeira orientação sexual (NUNAN, 2003).

Silva (2009) argumenta que a sexualidade não se explica por ela mesma e nem pela biologia (corpo), mas pela construção social (cultura). Nesse sentido, cada sociedade cria as normas ou regras que determinam as ações ou comportamentos sexuais que são ou não permitidos e os discursos que as fazem funcionar como verdadeiras ou legítimas. Tais verdades construídas é que legitimaram, ao longo da história, atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação aos homossexuais.

Para um adolescente é difícil assumir sua homossexualidade devido à discriminação e à rejeição ainda existentes na sociedade contemporânea. Tal rejeição pode levar o adolescente a desenvolver a homofobia internalizada, que diz respeito à dificuldade de aceitação (intolerância) que lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (LGBT's) têm em relação a sua própria condição sexual (VIANNA, 2008; SANTOS, 2009; SARMENTO; RAMOS, 2009).

Termo cunhado em 1972, pelo psicólogo clínico George Weinberg, a homofobia define sentimentos negativos em relação a homossexuais e tem sido analisado e ressignificado por inúmeros estudiosos, principalmente dos Estados Unidos e da França, para servir de base ao enfrentamento da chamada violência por preconceito (BORRILLO, 2010; CARRARA, 2010).

O adolescente homossexual é discriminado em todas as dimensões: familiar, psicológica, moral, religiosa, profissional e cultural. Assim, a homofobia, o

heterossexismo e o preconceito sexual, que são atitudes irracionais contra os homossexuais, são responsáveis por altos índices de violência contra estes (CORREA, 2010; NUNAN, 2003; TAQUETTE, 2003; SARMENTO; RAMOS, 2009; MOTT, 2010).

Segundo Prado e Machado (2008, p. 67) o preconceito pode ser entendido como “[...] um dos importantes mecanismos da manutenção da hierarquização entre os grupos sociais e da legitimação da inferiorização social na história de uma sociedade, o que muitas vezes se consolida como violência e ódio de uns sobre outros”. Para Aronson (1999), o preconceito pode ser definido de forma sucinta “como uma atitude hostil ou negativa para com determinado grupo, baseada em generalizações deformadas ou incompletas” (ARONSON, 1999 apud NUNAN, 2003, p. 59).

Fenômeno complexo e dinâmico que se constrói na mediação entre indivíduo e sociedade, o preconceito diz respeito a uma disposição psicológica negativa, geralmente baseada em valores morais, em relação ao outro, indivíduo ou grupo, a quem não se conhece, mas se elabora um prejulgamento (juízo) como forma de facilitar a compreensão sobre ele. Essa compreensão (generalização), no entanto, é acrítica, ou seja, reconhecida como uma verdade incontestável porque destituída de reflexão (CRITELLI, 2011; PINHEIRO, 2011).

O preconceito contra homossexuais, ao contrário do racismo, é abertamente admitido. De acordo com Mott (1996), no Brasil os homossexuais contam com uma rejeição de 78% entre a população em geral e 82% entre formadores de opinião, incluindo políticos, juristas, executivos, comunicadores e membros da igreja (Apud NUNAN, 2003). No caso específico da Educação, levantamento elaborado com base em entrevistas realizadas com 18,5 mil alunos, pais, funcionários, professores e diretores, de 501 unidades de ensino de todo o país revelou que 87% das escolas públicas brasileiras têm algum grau de preconceito contra homossexuais, sejam estudantes ou educadores (CIEGLINSKI, 2011).

Dados divulgados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), que registra os casos de assassinatos da população LGBT a partir de informações publicadas em jornais e enviadas por organizações não governamentais, mostram que um homossexual é morto a cada vinte e oito horas no Brasil, vítima de homofobia (CARRARA; VIANNA, 2009; TALLENTO, 2009). Esse tipo de assassinato é frequentemente chamado de crime de ódio, isto é, “crimes nos quais um indivíduo é vitimizado devido a sua raça, religião,

nacionalidade, orientação sexual, sexo ou deficiência (física ou mental)” (NUNAN, 2003, p. 82).

Fenômeno corrente no contexto social mais amplo, a homofobia está também presente no contexto escolar, no qual adolescentes tanto do sexo masculino quanto do feminino que apresentam um comportamento diferente do esperado para seu sexo biológico ou expressam seu afeto/desejo por pessoas do mesmo sexo são apelidados, ameaçados, agredidos, xingados ou excluídos do grupo, o que interfere de forma negativa em seu aprendizado, podendo levar até a sua evasão escolar e expressa, por diversas formas, que a discriminação, o preconceito e a violência estão presentes na escola (SARMENTO; RAMOS, 2009; RIBEIRO; KOEHLER, 2009).

Instituição que tem como função social a formação de cidadãos, a escola desempenha importante papel de socialização, pois é nela que crianças e adolescentes também passam grande parte de seu tempo e aprendem muito de seus valores. É nesse ambiente plural que a diferença deveria conviver melhor; no entanto, é o espaço em que pensamentos e comportamentos discriminatórios e preconceituosos têm sido cristalizados (FERNANDES, 2009; SANTOS, 2009).

Ainda que na sociedade democrática contemporânea, às instituições de ensino, em todos os níveis, tenha sido imputada a responsabilidade de debater as grandes questões que inquietam o meio social, o tema da homossexualidade no meio escolar ainda é visto de forma enviesada e estreita por parte de muitos gestores, coordenadores, professores, pais e/ou responsáveis, que fazem questão de silenciá-lo (MARTINS, 2009).

Restrita às aulas de Ciências e Biologia e seguindo o currículo oficial, a questão da sexualidade humana é abordada por professores, geralmente, por meio de temas como sistemas reprodutivos, gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis (IST's) e métodos contraceptivos, mas a homossexualidade é esquecida (SILVA JUNIOR, 2008; BRITO; CARDOSO, 2009; GRANÚZZIO, 2010).

A falta de conhecimento e o despreparo têm sido apontados, por diversos autores que tratam do tema, como algumas das maiores dificuldades que principalmente professores têm em lidar com a questão. Pesquisa da UNESCO sobre o perfil dos professores brasileiros demonstrou que 59,5% dos entrevistados admitiram não ter informações suficientes para lidar com a questão da homossexualidade em sala de aula, preferindo não tratá-la ou ignorar qualquer tipo de diferença entre os alunos

(SARMENTO; RAMOS, 2009). Depois da família e dos lugares públicos de lazer, a escola ocupa o terceiro lugar em discriminação contra homossexuais (TORRES, 2010).

Outro fator que tem dificultado o debate por professores em sala de aula é o fato destes acreditarem que é da família a responsabilidade da discussão sobre a sexualidade, pois caberia a ela oferecer uma educação sexual às crianças e adolescentes (LONGARAY; RIBEIRO, 2009).

Além disso e, ainda que se reconheça o potencial dos livros didáticos como fonte de recursos e informações para o professor, há neles uma ausência de representação das várias possibilidades de gênero o que reforça valores heteronormativos nas escolas e salas de aula (IMPERATORI, 2008).

A Educação Sexual é um tema que deveria pertencer ao currículo escolar, pois nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 2001), o Ministério de Educação e Cultura (MEC) prevê o desenvolvimento de projetos de educação sexual em todas as escolas de ensino fundamental do país, com o objetivo de incentivar reflexões sobre o corpo como matriz da sexualidade, as relações de gênero e a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e AIDS. Porém, na maioria das vezes o tema não é abordado de forma compromissada, ética, responsável e séria pelas escolas.

Segundo Amaral Neto, (2010, p. 02) a questão da homossexualidade geralmente é ignorada ou ocultada, “vindo à tona somente nos casos de violência ameaçada ou perpetrada, quando um estudante se revela ou é considerado gay ou lésbica pelos demais”. Fato que também é apontado por Rossi (2008); Granúzzio (2010); Oliveira e Morgado (2009); Rosistolato (2009); Silva e Vieira (2010).

Se é a escola que tem demonstrado ser um dos espaços onde a discriminação e o preconceito se reproduzem tacitamente é ela também que, contraditoriamente, poderá agir como instrumento de sua superação (AMARAL NETO, 2010).

Nesse sentido e, buscando apreender e interpretar as representações e práticas docentes em torno da sexualidade humana, em especial da homossexualidade, pesquisa de campo de caráter quanti-qualitativa foi realizada, em 2010, com 12 dos 25 professores, de ambos os sexos, sem faixa etária definida, que lecionam as disciplinas de Ciências (Químicas, Físicas e Biológicas) em escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes (RJ) e que faziam parte do “Clube de Ciências” da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SMECE), do referido município.

Por representações sociais entende-se as “formas de conhecimento prático que orientam as ações cotidianas” (SPINK, 1995 apud NOVENA, 2008, p. 164). Criada na

Europa por Moscovici, com a publicação de seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public*, a Teoria das Representações Sociais é uma forma sociológica de Psicologia Social apoiada nos fundamentos das ciências sociais da França, especialmente nos de Durkheim que foi o fundador da sociologia moderna (FARR, 1995).

3. Representações Sociais, Práticas Docentes e Homossexualidade: continuidades e rupturas na rede regular de ensino público do município de Campos dos Goytacazes (RJ).

Criado pela Professora Claudete da Conceição Soares, em abril de 2004, a partir de sua experiência vivida no Clube de Ciências da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), o “Clube de Ciências” da SMECE tinha por objetivo a troca de experiências por parte dos professores e orientações quanto à utilização de metodologias diferenciadas nas disciplinas de Ciências, o que o caracterizava como um Grupo de Reflexão.

O grupo foi escolhido por constatar-se, em levantamento bibliográfico realizado, o fato de que as questões envolvendo sexualidade são tratadas na escola (quando são tratadas), geralmente nas disciplinas de Ciências ou Biologia, em virtude do pouco tempo para realizar uma pesquisa mais abrangente num universo de aproximadamente cento e vinte professores que lecionam as disciplinas em trinta e três escolas que possuem o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e por acreditar-se que ele daria uma dimensão panorâmica dos significados que são atribuídos à homossexualidade e das práticas pedagógicas que são desenvolvidas em torno do tema pelos professores, tanto em escolas da zona urbana quanto da zona rural do município de Campos dos Goytacazes (RJ).

Embora o resultado da pesquisa não possa ser generalizado, expressa o perfil dos professores e oferece uma dimensão panorâmica dos significados (representações) que os mesmos atribuem à sexualidade e à homossexualidade e das práticas pedagógicas por eles desenvolvidas em torno de tais temas.

Perfil do Professor

Do universo pesquisado, 11 professores eram do sexo feminino e apenas um do sexo masculino, o que reforça a presença majoritária das mulheres na composição do magistério e demonstra o quanto a escola em Campos dos Goytacazes (RJ) ainda reproduz modelos rígidos baseados na divisão de gênero (sexismo).

Cinco professores estavam na faixa etária compreendida entre 25 e 30 anos; dois na de 31 e na de 35; um na de 36 e 40 anos; três na de 46 e 50 anos, e um na de 51 e 55 anos. Muitos professores são filhos de um tempo/lugar cujos valores em relação ao corpo e a sexualidade eram diferentes dos atuais. Assim, as diferenças de geração atravessam as práticas escolares. O pouco ou nenhum preconceito apresentado pelos professores do universo pesquisado pode estar relacionado à diversidade da faixa etária apresentada, ao mais fácil acesso às informações (propiciado também pelo uso de novas tecnologias pelos professores) e a mudanças culturais que tem desestruturado e ressignificado as velhas noções da sexualidade humana.

Oito professores possuíam licenciatura em ciências físicas, químicas e biológicas e quatro não responderam; nove professores estavam formados entre 01 e 10 anos; um entre 11 e 21 anos e dois não responderam; oito professores fizeram uma especialização, sendo cinco em Gestão Ambiental, um em Saúde e Educação, um em Matemática e um em Química; um não fez especialização e três não responderam; Cinco professores tinham entre 01 e 10 anos de atuação, um entre 11 e 20 anos e seis não responderam. Não foi possível identificar a razão porque os professores não responderam a alguns itens.

Ainda que os professores do universo pesquisado tenham rompido com o perfil brasileiro de desqualificação, quando a questão da sexualidade é analisada, os dados são preocupantes, pois apenas um deles possuía um curso de aperfeiçoamento/qualificação na área (Saúde). Qualquer renovação, reforma ou projeto em educação deve considerar, segundo Andrade (2010), a formação inicial e continuada dos professores, que devem ser formados conscientes da pluralidade cultural do contexto social em que vivem para poderem questionar estereótipos e preconceitos e pautarem sua prática pedagógica no universo cultural daqueles que chegam à escola.

Nove professores atuavam em unidades escolares situadas na zona urbana, dois na zona rural e um não respondeu.

Para Nunan (2003), o preconceito contra homossexuais é maior, dentre outros, em indivíduos que residem na zona rural ocasionado, provavelmente, pelo pouco contato destes com aqueles. Acredita-se que a maior visibilidade dos homossexuais nos centros urbanos pode incidir na diminuição do preconceito dos professores contra eles, o que pode ser comprovado quando se relaciona seu espaço de atuação (zona urbana) com sua maior aceitação frente a alunos com perfil homossexual.

Um item que não entrou na composição do perfil dos professores pesquisados e que é importante ser registrado é quanto à religião professada pelos mesmos. Embora haja registros da emergência de igrejas, missões, grupos e células lideradas por pastores (as) que se identificam como gays e lésbicas, localizadas em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Rio Grande do Sul, Salvador, Vitória, Brasília, Fortaleza e Paraná (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009), a relação entre religião e diversidade sexual permanece tensa com os segmentos religiosos mais conservadores repudiando as conquistas por direitos e a visibilidade que as “minorias sexuais” vêm alcançando contemporaneamente, sob o argumento (respaldado por textos bíblicos) de que estariam “promovendo o homossexualismo”.

Tal argumento, baseado em dogmas religiosos, promove a (re)patologização da homossexualidade (distúrbio sexual) e reforça a crença de que condições e desejos homossexuais podem ser corrigidos (“Terapias Reparadoras”).

Embora o Estado seja laico, desde 1890, e deva respeitar a diversidade sexual, o ensino religioso nas escolas, por exemplo, reproduz uma visão de mundo em que a sexualidade é negada e o sexo é um ato que deve ser praticado tão somente entre um homem e uma mulher como mero instrumento de reprodução humana.

Sexualidade

Perguntados se algum projeto sobre sexualidade vinha sendo desenvolvido na unidade escolar em que atuavam, um professor respondeu que sim e 11 professores responderam que não. O professor que respondeu sim justificou sua resposta dizendo que o assunto vem com a adolescência e os adolescentes acabam questionando e que não há orientação em casa.

Influenciados pelo meio social, pela família e pela mídia que veicula, de forma superficial, rápida e sem a responsabilidade de informar corretamente, um excesso de estímulos sexuais, crianças/adolescentes acabam levando para a sala de aula concepções errôneas sobre sexo e sexualidade (BRITO; CARDOSO, 2009).

Nesse contexto, cabe a escola e ao professor promover uma reflexão sobre o tema que culmine em mudanças de atitudes, posturas, valores e vivências por parte dos alunos que poderão elaborar um conhecimento mais apurado sobre sua própria sexualidade e a do outro passando, desta forma, a respeitar as diferenças que envolvem as relações afetivas e sexuais em sociedade.

Dos professores que responderam não, um argumentou possuir dificuldade em reunir as pessoas interessadas em desenvolver um projeto sobre sexualidade na escola; um não fazia a mínima ideia se algum projeto era ou não desenvolvido na escola em que atuava; dois que eram desenvolvidos outros projetos (drogas, violência); dois que falta orientação na área; dois que falta tempo e iniciativa do professor; um que o tema era inserido nas aulas de acordo com as necessidades dos alunos e um que não havia projetos específicos.

Uma vez que o termo “gênero” tenha sido retirado do texto do Plano Nacional de Educação (PNE) e muitos currículos ainda não contemplam de forma abrangente a temática da sexualidade, raras são as escolas que oferecem disciplinas que se dedicam ou oportunizam o debate sobre a temática que é, geralmente, trabalhada de forma tangencial (MEYER; SOARES, 2004).

Em levantamento realizado verificou-se que, embora o Plano Municipal de Educação tenha incluído em um de suas diretrizes o tema diversidade sexual, nenhum projeto sobre sexualidade vinha sendo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SMECE) no município de Campos dos Goytacazes (RJ).

A possibilidade de as escolas assumirem atitudes e posições reflexivas em relação a situações envolvendo a sexualidade (que ocorrem cotidianamente nos espaços educacionais) através do desenvolvimento de um projeto de educação sexual, constitui um desafio, um processo contínuo, ético e político que requer atualização permanente dos professores.

A totalidade dos professores respondeu que a sexualidade é um tema que deve ser trabalhado na escola, o que contraria a crença, apontada por diversos autores consultados (SARMENTO; RAMOS, 2006; LONGARAY; RIBEIRO, 2010), de que é da família a responsabilidade da discussão sobre a sexualidade. O trabalho da escola não substitui nem concorre com a função social da família, mas a complementa. A relação escola-família deverá, assim, ser permeada pelo diálogo, pela reflexão e pelo respeito às diferenças que cada família expressa.

O tema da sexualidade em sala de aula era trabalhado por 11 dos 12 professores. Os motivos apontados por eles para trabalharem o tema sexualidade em sala de aula foram: a) o aluno não tem controle de sua sexualidade; b) faz parte dos temas transversais; c) faz parte do conteúdo programático, da matriz curricular ou do planejamento; d) o aluno precisa de orientação e, e) é um assunto que sempre surge como pergunta/questionamento. O momento em que o professor trabalha o tema

sexualidade em sala de aula ficou assim distribuído: sempre (01 professor); nas aulas de interpretação de texto (01 professor); toda vez que surge questionamentos/interesse (04 professores) e quando é trabalhada a reprodução humana (06 professores).

Difundir o conhecimento socialmente construído e reconhecido como o mais adequado a lógica da sociedade que o construiu tem sido uma exigência requerida historicamente ao desempenho e a produtividade dos professores, mas “no pequeno mundo da sala de aula” estes profissionais se veem desafiados a construir com seus alunos os instrumentos mais apropriados à compreensão de si mesmos, dos outros e do mundo cada vez mais complexo que os cerca (RENA, 2006).

No que se refere aos motivos e ao momento mais propício para que o professor trabalhe o tema sexualidade em sala de aula não há receitas: há ideias e ideais; há conceitos e dados factuais; há discurso e há a prática. Deveria haver também, um forte desejo em combater práticas de discriminação e exclusão social.

Textos sobre o tema (7 professores); vídeo (7 professores); livro (4 professores); diálogo (3 professores); cartazes (2 professores); fotos (2 professores); redação (2 professores); pesquisas (1 professor); palestras (1 professor); painel (1 professor); preservativos (1 professor); revistas (1 professor) foram listados como material pedagógico utilizado pelos professores para trabalharem a sexualidade na sala de aula.

Como já sinalizado, a falta de livro didático apropriado tem sido apontada, por diversos autores que tratam do tema (SARMENTO; RAMOS, 2006; LONGARAY; RIBEIRO, 2010) como uma das maiores dificuldades que principalmente professores tem em lidar com a questão da sexualidade em sala de aula.

Com o conhecimento necessário, com a prática e, dependendo do contexto escolar e da maturidade dos alunos, o professor tem condições de criar seu próprio material, que não deve conter respostas prontas, mas levar a discussão e possibilitar a maior participação dos envolvidos.

Para subsidiar seu trabalho com o tema da sexualidade em sala de aula, os professores escolhiam tais materiais pedagógicos: a) a partir da maturidade da turma (4 professores); b) os que tratam do tema de forma atualizada, correta e com seriedade (2 professores); c) por meio da assinatura da revista Mundo Jovem (1 professor); d) pela internet (1 professor); e) no que já existe na escola (1 professor); f) por indicação de colegas (1 professor); g) no que tem acesso (1 professor) e h) que tenham baixo custo financeiro (1 professor).

Assunto incômodo, complexo e que não faz parte do conteúdo programático, da matriz curricular ou do planejamento obrigatórios, a sexualidade raramente é discutida pelos professores nas escolas, mas o que se verifica é que os alunos a tornam um tema obrigatório em sala de aula. Para atender a essa demanda, cada professor age de acordo com sua experiência pessoal, disponibilidade e norteado por informações colhidas em breves cursos, palestras ou leituras realizadas por interesse próprio (SAYÃO, 1997).

A imaturidade dos alunos (3 professores); a falta de material (1 professor); o medo, devido ao despreparo (1 professor); identificar o tempo certo para inserir o tema (1 professor) e o preconceito (já muito arraigado) das pessoas (1 professor) apareceram como as dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar com o tema da sexualidade em sala de aula. Quatro professores não viram dificuldades para trabalhar com o tema da sexualidade em sala de aula.

Criar condições para que a discussão sobre a sexualidade faça parte do cotidiano escolar significa construir a possibilidade de educar sujeitos para uma sociedade na qual a diferença seja vista com respeito e não como um problema a ser resolvido.

Inquiridos sobre o que pensam sobre o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), que trata da orientação sexual enquanto Tema Transversal, dois professores responderam que não tem conhecimento do PCN; um que é de extrema importância; um que é muito bom; um que é coerente; um que é um absurdo; um que traz boa orientação; um que é bom; um que é superficial; um que é necessário e, um que é uma lei sem aplicabilidade. Um professor não respondeu.

Mesmo que a metade dos professores tivesse levado em consideração o PCN que trata da sexualidade como tema transversal, este ainda era desconhecido ou concebido como um “absurdo”, “uma lei sem aplicabilidade” ou “superficial”, o que denunciou mais uma vez o desconhecimento e anunciou a necessidade de um trabalho sistemático de qualificação.

Embora a heterossexualidade seja o referencial dominante da sexualidade, o que lhe confere, segundo Silva (2004) privilégios, legitimidade e autoridade, outras formas de vivenciar a sexualidade estão presentes no e a desafiar o cotidiano escolar, como é o caso da homossexualidade.

Homossexualidade

Contrariando a visão, ainda dominante na sociedade, que afirma a heterossexualidade como condição normal da sexualidade e a homossexualidade como

condição desviante, a homossexualidade não foi retratada pelos professores como doença ou desvio de comportamento. Do ponto de vista conceitual, o entendimento dos professores, expresso em suas respostas, parece coadunar com as concepções atuais sobre a homossexualidade, mas não se pode afirmar que, concretamente em suas práticas cotidianas, estes não expressem de alguma forma o preconceito. Primeiro porque dentre os temas mais difíceis para serem abordados pelos professores no debate sobre a sexualidade está a homossexualidade e os professores parecem temê-lo. Segundo, porque reconhecer-se como preconceituoso não é tarefa fácil, principalmente para professores, que possuem a finalidade de preparar seus alunos para o exercício da cidadania, o que pressupõe a tolerância, isto é, o respeito às diferenças.

Importante registrar que a maioria dos professores desvinculou a homossexualidade da ideia restrita de sexo (conjunção carnal), o que foi concebido apenas por um deles. Ser homossexual é viver e expressar uma sexualidade diferente da vivida pelos heterossexuais. A homossexualidade é apenas uma das muitas formas de se relacionar sexualmente com o outro. Ser homossexual, no entanto, não se restringe ao ato sexual. Ser homossexual é também amar, apaixonar-se, desiludir-se, sofrer, sonhar, como qualquer outra pessoa.

Ainda assim, constatou-se que existem entraves em relação à homossexualidade também nas escolas do município de Campos dos Goytacazes (RJ), pois os professores apontaram encontrar dificuldades no manejo de situações que envolvam o tema quando, por exemplo, alunos expressam abertamente sua homossexualidade e travestilidade ou são discriminados por conta dela, através de zombarias por parte de colegas e demais professores, o que mais uma vez denuncia despreparo.

Muitos professores recorrem aos pais e/ou responsáveis, como sinalizou um deles, para que possam resolver a situação. Como a sexualidade/homossexualidade está inserida no rol das situações problemas da escola e como esta não sabe o que fazer para resolvê-la, a família é constantemente chamada para reuniões a portas fechadas com o intuito de que ela possa fazê-lo.

Os 12 professores pesquisados não conheciam o Plano Nacional de Combate a Homofobia nem o “Programa Brasil sem Homofobia”. Na medida em que desconheciam o Plano Nacional LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia, enquanto algumas das ações, critérios, diretrizes, legislações e orientações que compunham a política pública existente no Brasil para esse segmento social, ficava ainda mais difícil para os professores combater a homofobia e efetivar os direitos de LGBT’s no espaço

escolar. Mesmo que os dispositivos legais não bastem por si mesmos, constituem importantes instrumentos de promoção da cidadania LGBT.

As respostas dos professores foram ao encontro da proposta que o autor desse artigo tem defendido que é a da elaboração e implementação de um projeto de Educação Sexual nas escolas, ou seja, um processo de intervenção pedagógica que busque o debate e a reflexão sobre a sexualidade/homossexualidade.

4. Considerações Finais

É inegável que a escola, enquanto espaço de socialização do conhecimento necessário à promoção do desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio ser humano enquanto indivíduo inserido na sociedade, cabe o compromisso de não ser indiferente à diferença e construir todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático.

Em que pese as iniciativas que apontam para a inserção do tema sexualidade nas escolas, barreiras atitudinais precisam ser rompidas, currículos e metodologias revisados, professores qualificados e recursos didático-pedagógicos adquiridos e/ou adaptados, pois as escolas ainda mantêm atitudes politicamente vacilantes e conservadoras em relação aos homossexuais e às mudanças que estão ocorrendo no mundo em relação a eles (as). Tais ações implicam o reconhecimento e o respeito pela diferença e a sexualidade é uma manifestação da diversidade humana

A sexualidade está na escola, mas fica à margem, pois essa se nega, por dificuldade de com ela lidar e discutir a questão. Consideradas fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade, a educação e a escola também recusam manifestações da diversidade sexual porque fundamentadas em princípios heterossexistas.

A escola poderá contribuir com a construção de uma sociedade mais igualitária quando romper com a ideia de que diferenças biológicas são suficientes para justificar critérios e regras distintas sobre o comportamento masculino ou feminino.

Para muitos homossexuais, ter aceita sua orientação sexual contribui para uma vida emocional e social satisfatória. A escola enquanto um espaço de socialização deve assegurar, apesar de suas dificuldades em lidar com o tema, a aceitação e a tolerância à diversidade sexual.

As políticas públicas devem ser sensíveis à diversidade sexual, contribuir para o fortalecimento do princípio de igualdade e estarem voltadas para a construção de

escolas mais democráticas, comprometidas não só em termos de conteúdo, mas de ética, respeito, tolerância, ou seja, uma escola cidadã e inclusiva.

No Brasil, embora a Constituição Federal de 1988 preconize, em seu artigo 5º, que todos os brasileiros são iguais perante a lei, sem distinção de classe social, concepção política ou religiosa, etnia, gênero e idade (BRASIL, 2004), o país continua sendo o campeão mundial em assassinatos de LGBT's.

Campos dos Goytacazes (RJ), não está desconectado de um contexto cultural, histórico, político e social mais amplo. Com sua face conservadora, o município reflete a discriminação, o preconceito e a violência que historicamente vem marcando os homossexuais em todo o mundo.

Tão certo quanto é preciso ampliar as discussões sobre o tema/questão, é que muito ainda está por se fazer. Para isso, é preciso que as leis sejam cumpridas e professores qualificados. Tais mudanças, no entanto, não serão empreendidas sem a organização e a participação da comunidade escolar como estratégia coletiva de resistência e combate à desinformação, à discriminação, ao preconceito e à violência.

5. Referências Bibliográficas

AMARAL NETO, Castúlio do. **Diários Escolares**: fragmentos e memórias de homossexuais no cotidiano escolar. Disponível em: <http://www.armariox.com.br/documentos/textoeducargls.doc>. Acessado em: 30 jan. 2010.

ANDRADE, Marcelo. (Org.) **A Diferença que Desafia a Escola**: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil [1988]**. Barueri: Manole, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: ALERJ/CEDCA/RJ, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015 (Série legislação nº. 166).

BRASIL. **Marco legal**: saúde, um direito de adolescentes. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília (DF): Planalto, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, v. 10, Pluralidade Cultural/Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 2001, p. 107-154.

BRITO, Dislene Cardoso de; CARDOSO, Nilzete Pereira. Escola e Orientação Sexual: desafios à prática de um trabalho contínuo. **Cadernos IAT**, v. 01, n. 01, Salvador (BA), 2009, p. 62-82.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. **Perfil 2005**. Campos dos Goytacazes (RJ): ISECENSA/FUNDENOR, 2006.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. **Plano Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes**. Campos dos Goytacazes (RJ): SMEC, 2009.

CARRARA, Sérgio *et al.* **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**. v. 03, Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília (DF): Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

CARRARA, Sérgio; VIANNA, Adriana R. B. A “**Tá lá o corpo estendido no chão...**”: a violência letal contra homossexuais no município do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.cidadaniasexual.org/publicaciones/1b.pdf>. Acessado em: 13 nov. 2009.

CIEGLINSKI, Amanda. Pesquisa revela que 87% da comunidade escolar tem preconceito contra homossexuais. **Agência Brasil**. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/07/24/ult105u8415.jhtm>. Acessado em: 12 mar. 2011.

CORREA, Celina Célia Furlan. **Enfocando a Homossexualidade nas Escolas**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/667-4.pdf>. Acessado em: 9 abril 2010.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o Mundo Juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CRITELLI, Dulce. Onde as minorias não têm vez. **Carta na Escola**, nº. 56, São Paulo: Editora Confiança, mai., 2011, p. 38-39.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. 8. Ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 1995, p. 31-59.

FERNANDES, Janaina Foleis. **O Adolescente Homossexual na Dinâmica Escolar**. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br>. Acessado em: 1 out. 2009.

GRANÚZZIO, Patrícia Magri. **A Questão Homossexual e a Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunoes/28/textos/gt081389int.rtf>. Acessado em: 8 fev. 2010.

IMPERATORI, Thaís *et al.* Qual Diversidade Sexual dos Livros Didáticos Brasileiros? **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, ago., 2008.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina. **Problematizando a Diversidade Sexual na Escola: um enfoque sobre homofobia**. Disponível em: http://www.ceamecim.furg.br/vii_pesquisa/trabalhos/176.doc. Acessado em: 11 nov. 2009.

MARTINS, Vicente. **A Homossexualidade no Meio Escolar**. Disponível em: <http://www.partes.com.br/ed16/educacao.asp>. Acessado em: 14 out. 2009.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares: um início de reflexão. In: _____ (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p. 05-16.

MOTT, Luiz. **O/A Jovem Homossexual na Escola: noções básicas de Direitos Humanos para professores da Educação Básica**. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File//3encontro_texto1.pdf. Acessado em: 13 mar. 2010.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. Sexualidades Ameaçadas: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Sexualidad, Salud y Sociedad, Revista Latinoamericana**, nº 02, 2009, p. 121-161. Disponível em: WWW.sexualidadsaludysociedad.org. Acessado em: 13 jan. 2010.

NOVENA, Nádia Patrícia. Representações Sociais de Jovens Sobre a Sexualidade: um estudo com alunos de educação básica em Recife/PE. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 221, jan./abr., 2008, p. 162-181.

NUNAN, Adriana. **Homossexualidade: do preconceito aos padrões de consumo**. Rio de Janeiro: Caravansarai Editora Ltda, 2003.

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos; MORGADO, Maria Aparecida. **Jovens, Sexualidade e Educação: homossexualidade no espaço escolar**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalho/trabalho/GT>. Acessado em: 23 out. 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Young people's health - a challenge for society. Report of a WHO study group on young people and health for all. **Technical Report Series**, n. 731. Geneva: WHO, 1986.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, Moralidade e Educação Moral para a Diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, nº. 46, Rio de Janeiro: ANPED, jan./abr., 2011, p. 215-233.

RENA, Luiz Carlos Castello Branco. **Sexualidade e Adolescência: as oficinas como prática pedagógica**. 2. ed., rev., Belo Horizonte: Autentica Editora, 2006.

RIBEIRO, Carla Regina; KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. **Relação Interpessoal: adolescentes e comportamento homofóbico no contexto escolar**. Disponível em: <http://www.catedra.ucb.br/sites//100/122/0000000818.pdf>. Acessado em: 15 dez. 2009.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Orientação Sexual na Escola: expressão dos sentimentos e construção da autoestima. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 90, nº. 225, mai./ago., 2009, p. 367-384.

ROSSI, Alexandre José. Políticas para Homossexuais: uma breve análise do Programa Brasil sem Homofobia e do tema transversal orientação sexual. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, ago., 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira. **Tempo Social**. v. 05, n. 01. São Paulo: USP, 1993, pp. 31-52. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84940>. Acessado em: 3 jan. 2009.

SARMENTO, Janaina Bispo; RAMOS, Kellen Luana de S. **Homofobia nas Escolas**. Disponível em: <http://www.catedra.ucb/sites/100/122/000000558.doc>. Acessado em: 12 nov. 2009.

SAYÃO, Rosely. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários; Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. 5. ed., São Paulo: Summus, 1997a, p. 97-105.

SILVA Aline Ferraz da; VIEIRA, Jarbas Santos. Pelo Sentido da Vista: um olhar gay na escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 09, nº. 02, Jul./Dez., 2009, pp.185-200. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acessado em: 23 maio 2010.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Da Discriminação à Inclusão: por uma escola sem homofobia. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis (SC), ago., 2008.

SILVA, Rosimeri Aquino da. O ponto fora da curva. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. (Orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre (RS): Mediação, 2004.

TALLENTO, Biaggio. 190 Homossexuais Foram Assassinados no Brasil em 2008. **A Tarde Online**. Disponível em: www.atardeonline.com.br/cidades/noticiajsf?id=1123861. Acessado em: 10 mar. 2009.

TAQUETTE, S. R.; VILHENA, M. M. Homossexualidade e Adolescência. **Pediatria Atual**, v. 16, 2003, p. 10-17.

TAQUETTE, Stella et al. **Relatos de Experiência Homossexual em Adolescentes Masculinos**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a18v10n2.pdf>. Acessado em: 31 mar. 2009.

TORRES, Marco Antonio. **A Diversidade Sexual na Educação e os Direitos Humanos de Cidadania LGBT na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto (MG): UFOP, Série Cadernos da Diversidade, 2010.

VIANA, Fabrício. **O Armário: vida e pensamento do desejo proibido**. São Paulo: Editora Independente, 2008.

JUVENTUDE(S) E A ESCOLHA PROFISSIONAL: COMO A ESCOLA PODE CONTRIBUIR?*

YOUTH(S) AND PROFESSIONAL CHOICE: HOW CAN THE SCHOOL CONTRIBUTE IT?

PURL:purl.oclc.org/r.ml/v6n1/a2

Jamille Monteiro Gomes[†]

 <https://orcid.org/0000-0002-8549-8578>

Beatriz Corsino Pérez[‡]

 <https://orcid.org/0000-0002-8484-5240>

Resumo:

O artigo tem a finalidade de contextualizar as juventudes dentro da abordagem sócio-histórica e correlacioná-las com a educação. Discute a relação aluno-escola e como a percepção dos jovens acerca do que será feito após a conclusão do Ensino Médio difere de acordo com a condição socioeconômica, já que são oferecidos ensinamentos distintos para as classes altas e baixas. Na experiência de estágio supervisionado no curso de Psicologia, foi possível trabalhar, com uma turma de terceiro ano da rede pública, questões relacionadas ao vestibular. O tema era abordado através de dinâmicas e rodas de conversas em oficinas semanais com uma turma de terceiro ano. Com isso, aborda-se a importância de uma orientação profissional atenta às diversidades nas escolas, que esteja contextualizada com a realidade do jovem e ajude-o a traçar possibilidades dentro dela. Para além dos muros escolares, é pensada a orientação profissional enquanto política pública para a juventude.

Palavras-chave: juventudes, escola, orientação profissional.

Abstract:

The article aims to contextualize the youths within the socio-historical approach and correlate them with education, bringing the student-school relationship and how the perception about what will be done after high school differs according to the condition socioeconomic context, as distinct teachings are offered to the upper and lower classes. In the internship experience in the Psychology course, it was possible to work in a third year public school class, entrance exam related issues. The theme was addressed through dynamics and conversation wheels in weekly workshops. Thus, the importance of a professional orientation attentive to the diversity in schools, which is contextualized with the reality of the youth and helps him to draw possibilities within it, is addressed. Beyond the school walls, it is thought the professional orientation and public policy for the youth.

Keywords: youths, school, professional orientation.

* Artigo recebido em: 29 de outubro de 2019. Aceito em: 27 de dezembro de 2019

[†]Universidade Federal Fluminense. Autor correspondente. e-mail: jamille-mont@hotmail.com

[‡]Universidade Federal Fluminense. e-mail: beatrizcorsino@id.uff.br

1. Introdução

O artigo se propõe a trazer, pela abordagem sócio-histórica, a compreensão de que não há uma juventude, mas sim “juventudes” que se formam e se diferenciam de acordo com o contexto social. Questões de classe social, raça, gênero e território interferem na maneira pela qual os jovens vivenciam essa experiência. Há uma diferenciação na perspectiva de futuro que os jovens possuem, ocasionada, principalmente, pela desigualdade entre as classes altas e as classes baixas que reflete na qualidade de ensino que é ofertado para cada uma. A partir disso, durante a convivência com os jovens do terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola da rede pública de ensino, ficou claro o quanto os mesmos possuem dificuldades em planejarem o futuro por se verem limitados pelas condições sociais em que estão inseridos.

O ponto em comum, entre os jovens economicamente favorecidos e os economicamente desfavorecidos, encontra-se no medo e na insegurança acerca do que fazer após a escola. Enquanto os primeiros possuem a incerteza sobre se irão estudar em uma universidade pública ou privada, os últimos ficam incertos sobre se irão ingressar no ensino superior ou tentarão o ingresso direto no mercado de trabalho. A alternativa apresentada para equilibrar tal diferença é a inserção da orientação profissional como parte do planejamento pedagógico da instituição escolar, não apenas como um trabalho a ser desenvolvido dentro da instituição, mas sobressaindo os muros escolares e firmando-se como política pública para a juventude.

2. O debate sobre juventude, juventudes e moratória social

Os recortes feitos nos estudos referentes à juventude fragmentam o assunto e dificultam a compreensão do jovem em sua totalidade. Os jovens são constituídos pelas relações que possuem e pelo lugar social que ocupam, dando sentido ao mundo e a si mesmos a partir desse lugar (DAYRELL, 2003). Oliveira e Trancoso (2014) entendem que conceituar a juventude exige um diálogo entre as ciências humanas, trazendo aspectos da sociologia, da psicologia, da educação, entre outras áreas.

Na abordagem da psicologia sócio-histórica, a juventude é compreendida como processo constitutivo em que se considera a história e o desenvolvimento (FERNANDES, 2015), de modo que a realidade vivida e a cultura interferem em como o sujeito se desenvolve. A partir de contribuições da teoria de Lev Vygotsky, a concepção de sujeito é histórico, datado e ativo, se constituindo no e pelo social. Para o teórico, o pensamento se altera conforme o crescimento, logo, os jovens já não pensam mais como crianças. A

causadora da transformação é a leve inserção na vida adulta, possibilitando que as demandas referentes a essa fase sejam expostas e as respostas a elas comecem a serem construídas.

Para Vygotsky (2012), as funções que assumem prevalência no período da adolescência são o pensamento por conceito e a imaginação. É pela combinação dessas duas que o sujeito passa a perceber-se como parte integrante da sociedade e começa a reconfigurar elementos da cultura, como eventos sociais, políticos e econômicos, percebendo as intrincadas conexões entre eles (NEVES *et al.*, 2018, p. 91).

Dentro da teoria sócio-histórica, o indivíduo é entendido na sua relação com a sociedade. Busca-se compreender os processos psicossociais e a produção de subjetividade a partir dessa relação, entendendo que ocorrem de modo materialista e dialético. Para Aita e Facci (2011) a subjetividade faz parte do sujeito ativo, é a sua singularidade. Não se forma sozinha, mas a partir das relações sociais, ou seja, é necessário o convívio com o outro para que as construções sociais se internalizem.

Há a compreensão de que fatores econômicos, históricos e culturais afetam o modo que se vivencia a juventude, diferenciando a educação, a residência e o lazer dos jovens. Logo, a palavra juventude passou a ser escrita no plural, de modo que ao se referir como “juventudes” abrangeria a diversidade de possibilidades que engloba o que é ser jovem. Além dos fatores citados inicialmente, gênero, raça, etnia, religião, território, entre outros, também contribuem, para uma composição heterogênea da juventude. A pluralidade que leva ao entendimento das juventudes, não anula a juventude no singular,

embora tais visões impliquem diferentes estratégias de abordagem, elas não se anulam. Isso porque, dependendo do enfoque, a juventude pode se apresentar tanto como um grupo aparentemente homogêneo quanto heterogêneo. No primeiro caso, por exemplo, quando a comparamos com outras gerações; na segunda hipótese, quando é analisada como um conjunto social. (ESTEVEZ; ABRAMOVAY, 2007, p. 22)

Contudo, ainda que haja similaridades na juventude de uma mesma geração, fatores vivenciais permanecem diferenciando as juventudes, ainda que tenham compartilhado da mesma época social. A homogeneidade só aconteceria se todos estivessem no mesmo patamar social para vivenciarem os acontecimentos do mesmo modo.

Camacho (2004) nos diz que a juventude é entendida por duas perspectivas: a de um conjunto social, constituído por indivíduos na mesma faixa etária (tendência geracional) e como um conjunto diversificado que constitui uma cultura juvenil diversificada. A juventude também possui sua definição romântica em que se associa à liberdade. É vista como um período permitido de ser aquilo que se deseja.

A essa ideia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil (DAYRELL, 2003, p. 41).

A moratória social seria o tempo de experienciar a construção dos valores sociais, de entender qual o papel do jovem na sociedade, associado ao fato de estar em formação e ser passível de comportamentos errados. O conceito é usado em favor da segregação entre adultos e jovens, ou seja, entre aqueles que tudo sabem contra aqueles que nada sabem (GROPPO, 2015). No entanto, a moratória social, que caracterizaria a juventude enquanto lugar geracional, em oposição à vida adulta, não é vivenciada da mesma forma em nossa cultura, colocando-se de modos distintos para homens e mulheres (ANDRADE; MEYER, 2014) e por classes socioeconômicas distintas, por ter como determinantes tempo e dinheiro. O jovem economicamente favorecido pode adiar as responsabilidades da vida adulta para se dedicar exclusivamente aos seus estudos, ocupando seu tempo livre para as atividades de lazer. Já o jovem pobre, muitas vezes, não consegue estudar e se sente angustiado pelo tempo livre, pois era necessário que estivesse empregado para poder contribuir nas despesas domésticas e ter poder aquisitivo. Entretanto, como não possuem qualificação e nem experiência profissional, acabam sendo excluídos do mercado de trabalho. Assim, muitos jovens são empurrados para a criminalidade (CAMACHO, 2004).

As marcações etárias não funcionam como delimitadores da fase, mas como indicações sociais importantes para a formulação de etapas culturalmente aceitas. O que demarca essas etapas são as oportunidades vividas de acordo com o espaço no qual se está inserido (ANDRADE; MEYER, 2014). Dentro do lado positivo da juventude, é permitido vivenciar o prazer, o novo, o diferente. O signo atribuído ao jovem é o da criatividade, autenticidade, disposição física; é visto como o que não se cansa, o que possui disposição para viver. Denominam-se essas características de moratória vital. Oposta à social, essa moratória é vivenciada por todos os jovens, independente da classe a que pertença. É naturalmente dada ao jovem, porém, precisa ser aceita socialmente e culturalmente (GROPPO, 2015).

O entendimento a respeito das fases da vida e dos papéis destinados às crianças, jovens e adultos é uma construção social. Esteves e Abramovay (2007) citam a dificuldade que a sociedade brasileira possui em entender o jovem, ora o enxergando como adulto, ora o infantilizando. Assim, em alguns momentos, fazem exigências pela idade, em outros, relativizam suas atitudes, utilizando a justificativa da imaturidade. A condição juvenil é

também construída negativamente, ao ser atribuído ao jovem o signo de irresponsável, o que coloca o adulto no lugar daquele que deve ensiná-lo, sendo o seu oposto, o responsável. Para Bourdieu (1983), as disputas intergeracionais tratam-se da divisão de poderes e da afirmação da hierarquia em que jovens estão abaixo dos adultos e, por isso, subordinados a eles. A moratória social fortalece essa hierarquização por adiar a autonomia juvenil, considerando o jovem em posição inferior por ainda não responder como adulto.

3. O jovem, a escola e a inserção profissional: entre ser jovem ou ser aluno

Um dos marcadores das diferenças geracionais que sinalizam os papéis atribuídos aos jovens e aos adultos é o processo de escolarização. Ariés (2006) afirma a importância da consolidação da escola na modernidade para a diferenciação entre a infância, a juventude e a fase adulta, limitando-se o local em que crianças e jovens deveriam estar. As escolas se conceberam como instituições disciplinadoras e de relevância social, consolidando o seu prestígio e respeito. Atualmente, diversas transformações sociais ocorreram e a escola não se abriu às demandas do presente, havendo um enfraquecimento do seu papel social. Ela não cumpre com excelência a promessa futura de que, através a imposição do poder disciplinar, haveria o desenvolvimento do indivíduo e sua inserção no mercado de trabalho.

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p. 41).

Há a dificuldade de compreensão acerca do que é ser “aluno”, sendo essa caracterização – supostamente – definida como alguém que entra na escola para adquirir aprendizados e deve se limitar a isso, obedecendo às normas institucionais e deixando fora dos muros escolares a sua realidade. Parte de um determinado contexto escolar, em que se baseia na ordem e se espera o desempenho do papel de alguém que irá apenas cumpri-la. Baseada no que era ser aluno durante a escola na modernidade, tal definição é confrontada com o que é ser aluno hoje. Não se entende que se é estudante e jovem, não podendo escolher oscilar entre ser um ou outro. Estar na posição de estudante não se torna algo à parte da juventude, pelo contrário, está em sua composição.

Com a desinstitucionalização – característica da crise na instituição – e o consequente ruir dos muros das escolas (DAYRELL, 2007), a vida juvenil adentra a escola. Gostos e desejos dos jovens emergem, uma vez que é a partir deles que a condição do jovem ganha

espaço para se manifestar. A personalidade passa a ser manifestada no vestuário – seja pelo tênis ou por um acessório da moda – e o espaço escolar se apresenta também como local de sociabilidade para o desenvolvimento de amizades e o surgimento de amores. Mais uma vez, reafirmando a não dissociação entre ser jovem e ser aluno.

Bourdieu (1983) discute sobre as escolas do poder, escolas estas voltadas para a burguesia e fornecedoras de atividades e conteúdos que prevalecem apenas à classe burguesa. Os jovens que ali estudam são contemplados com a preparação para o desempenho de altas funções. Geralmente, no contexto brasileiro, essas escolas são encontradas na rede privada de ensino. A preparação para o mercado de trabalho foi substituída pela preparação para o ingresso na universidade; as altas funções equivalem-se, hoje, aos cursos de ensino superior.

Já a escola pública é a grande provedora da educação para jovens brasileiros (RIBEIRO; LÂNES; CARRANO, 2006), expandida na década de 1990, passou a receber alunos diversos, advindos não mais das classes altas, mas das classes populares. Os primeiros chegavam com o conhecimento nivelado, o que promovia a homogeneização das turmas; os segundos traziam as marcas da desigualdade social e afirmavam a diferenciação de ensino oferecida para ricos e pobres. Ao se falar sobre a educação pública, de início, já é definida a classe econômica à qual os jovens pertencem, pois a escola que oferece o ensino gratuito é a escola vista para as classes populares. Dentro dessa realidade, outro ponto aparece: os corpos que estão nesse espaço são, majoritariamente, corpos negros. Esses jovens tendem a serem vistos como “classe perigosa”, como se fossem um risco para a sociedade por serem negros e pobres (DAYRELL, 2007). A escola passa a se tornar heterogênea, e novos desafios emergem, de modo que cabe a instituição elaborar estratégias para solucioná-los, iniciando por uma ponte entre a realidade dos estudantes e a escolar.

As questões da juventude modificam-se a cada geração, contudo, algo permanece em consequência da desigualdade social: o processo de subjetividade ocasionado pela pobreza. Aquele que advém da classe popular enfrenta, cotidianamente, situações de risco que produzem efeitos cognitivos, emocionais e comportamentais. A moradia inadequada, a falta de acesso às políticas públicas e a estigmatização social (XIMENES; CIDADE, 2016) produzem no jovem da classe baixa efeitos subjetivos negativos, moldando a maneira como ele percebe o seu ingresso no mercado de trabalho e no ensino superior. Comportamentos como passividade, descrença, apatia e indiferença são identificados em jovens pobres, porém é preciso revê-los não como algo inato, mas como consequência do contexto social. A visão que ele possui de si fala também sobre a consciência que possui da própria realidade,

identificando a dificuldade de transpor as barreiras sociais, econômicas e políticas (XIMENES; CIDADE, 2016).

O desenvolvimento de políticas públicas para a juventude constrói-se como uma tentativa da diminuição da exclusão social e o início no mercado de trabalho, em prol de um desenvolvimento pessoal. De acordo com a publicação da UNESCO (2004), não cabe pensar em políticas públicas para a juventude, mas políticas de/para/com juventudes. A diferenciação entre as preposições não é acidental. Ao se pensar em políticas de juventudes, considera-se o grupo juvenil e a sua diferenciação de acordo com a raça, o gênero e a classe social; para a juventude, o público mais assertivo ao qual as políticas serão direcionadas a fim de garantir o bem-estar social; já políticas públicas com as juventudes, possibilita um espaço em que será ofertado aos jovens a possibilidade do exercício da cidadania. A exclusão da juventude nos espaços políticos reafirma que o jovem é visto como alguém incapaz de opinar devido a sua pouca idade. Denunciando assim, a falta de garantia da presença dos jovens nos espaços de formulação das políticas públicas, que os permitam falar sobre os seus anseios.

As políticas públicas para os jovens ainda não estão firmadas no país, não sendo, de fato, políticas públicas, mas programas pensados para a inserção dos jovens em desvantagem social. Kerbauy (2005) critica as políticas públicas nacionais, caracterizando-as como políticas reparatórias e compensatórias, sem promoção do desenvolvimento e da construção da cidadania dos jovens. A autora também pontua o foco das políticas públicas ser a profissionalização, a ocupação do tempo livre e a educação. “Desta forma, é preciso reconhecer a importância da relação juventude e trabalho buscando compreender o diálogo entre a juventude e as atuais políticas e ações de inserção dos jovens no mundo do trabalho” (NUNES; FERNANDEZ, 2016, p.67).

Nunes e Fernandez (2016) nos trazem que as ações públicas voltadas para o trabalho estão direcionadas à qualificação profissional, ou seja, associadas à elevação da escolaridade. Dentre as atuais, citam o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, com a finalidade de promover a ampliação dos cursos de formação profissional e tecnológicos. Com o certificado de qualificação em um ensino técnico, o jovem pode ter sua entrada no mercado facilitada, uma vez que tal documento rompe a barreira de que ele não estaria capacitado para a função. Dessa forma, o programa é visto como foco de política pública voltada para o trabalho.

Ainda que as políticas nacionais desenvolvidas para essa temática sejam insuficientes, foi possível o alcance de mudanças significativas para a empregabilidade da juventude (NUNES; FERNANDEZ, 2016). O grande impasse que se vive está acerca da melhor idade

para se começar a trabalhar, por haver a compreensão da diversidade das realidades nas quais os jovens estão inseridos, não podendo se ver linearmente a trajetória de todos eles. Portanto, as políticas públicas não podem estar dissociadas do contexto sócio-histórico-cultural pelo qual é constituído o jovem.

Uma marca da desigualdade social é vista através de como estudantes de origem favorecida e desfavorecida entendem o fim do período escolar. Para ambos é uma conquista, entretanto, potencializa-se para os desfavorecidos por conta do histórico familiar. Muitos são os primeiros a conquistarem o diploma do Ensino Médio na família. Os pais tendem a comemorar e a se emocionar verdadeiramente, pois os filhos chegaram aonde eles não puderam estar. A consequência é a falta de clareza quanto ao futuro, pois a meta dada a eles era apenas o de se formarem na escola, não ambicionando o ensino superior.

O terceiro ano do Ensino Médio se caracteriza por diversas inseguranças sobre a vida pós-escolar. De acordo com Dayrell (2007), o significado atribuído a última etapa da educação básica modificou-se com a imposição de sua obrigatoriedade. Antes, a sua conclusão era voltada para os jovens que desejassem cursar o ensino superior; hoje, é necessária para a entrada no mercado de trabalho. A orientação profissional pode ajudar a ampliar a visão sobre os projetos de futuro e proporcionar uma maior reflexão sobre suas expectativas e potencialidades.

O desenvolvimento de uma orientação profissional dentro de uma escola pública precisa ser coerente com a realidade dos alunos. É necessária a consciência de que o trabalho não se desenvolverá do mesmo modo que se desenvolveria em uma escola da rede privada, uma vez que existem “juventudes”, o suporte oferecido deve estar contextualizado com as diversidades (MANDELI; SOARES; LISBOA, 2011). Devido à alta demanda dos jovens, está tramitando no Senado Federal a aprovação do projeto de lei 5053/ 2016 que garante o serviço de orientação profissional.

A principal função da orientação profissional é oportunizar a reflexão sobre o que se deseja para o futuro, trabalhando a perspectiva sobre o mesmo e meios possíveis de alcançar o que se deseja, a partir da promoção do conhecimento sobre si. É preciso considerar as características de cada grupo para uma formulação de projeto de vida alinhado com a realidade social, sem desconsiderar que a decisão é individual e não coletiva. Para além de uma escolha de carreira, a orientação profissional trabalha, prioritariamente, com o desenvolvimento do sujeito, seu autoconhecimento para que sua escolha seja feita de modo consciente.

O jovem oriundo de uma classe baixa necessita ser trabalhado nas suas especificidades, ou seja, é preciso construir uma perspectiva de futuro que atenda à sua demanda frente ao que é por ele vivido. Por isso, cabe à orientação profissional expandir os conhecimentos acerca do mundo do trabalho, dentro das possibilidades econômicas, sociais e subjetivas possíveis (COSTA, 2017). Com o término da vida escolar, jovens das classes baixas precisam se inserir rapidamente no mercado de trabalho; a eles, em caso da reprovação do vestibular, não é dado o privilégio de passarem um ano no cursinho _ o ingresso no mercado de trabalho se faz urgente. Em oposição, os jovens favorecidos economicamente podem escolher cursar mais um ano de preparatório para o vestibular ou ingressar diretamente em uma universidade privada. Nesse caso, o trabalho se posterga para após a conclusão do ensino superior e há a probabilidade de uma melhor remuneração salarial.

As políticas de geração de emprego, trabalho e renda no país seguem a orientação mais ampla da Constituição Federal de 1988, que defende como um de seus fundamentos “os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa” (Art. 1, inc. IV). O trabalho aparece como um direito social que deve ser assegurado a todos os cidadãos brasileiros, uma das prioridades do Governo Federal na elaboração de suas propostas (LISBOA, 2017, p.106).

O trabalho é fonte de sustentação pessoal, necessário à vida em uma sociedade capitalista. Mais do que apenas uma fonte de renda, o emprego marca o ingresso na vida adulta, o desempenho do papel social esperado e não se encontra, portanto, separado da identidade dos sujeitos. A população juvenil encontra dificuldade de emprego, o que faz com que aceitem qualquer oferta, ainda que seja em condições precárias e com baixa remuneração. Desse modo, a ampliação das políticas voltadas para o ingresso no mercado de trabalho se faz urgente, uma vez que os jovens que estão matriculados na rede pública de ensino possuem dúvidas e incertezas sobre o que será feito após a escola.

4. Um breve relato sobre a experiência de estágio

Ao acompanhar uma turma de terceiro ano de uma escola estadual, durante o primeiro semestre de 2019, ficou claro que a maioria não possuía a perspectiva de prestar o ENEM— Exame Nacional do Ensino Médio, e nem mesmo de ingressar no ensino superior. A turma era composta por sete alunos com idades entre 17 e 19 anos, variando entre os que só estudavam e os que já estavam empregados. Todos eram moradores da periferia e não residiam próximos à escola. Inicialmente, na primeira série do Ensino Médio, havia o quádruplo de alunos nessa turma, porém os estudantes foram saindo não apenas da turma, mas

da escola. Alguns, por necessidade de trabalho, conseguiram mudar o período para o noturno e persistir nos estudos; outros, entretanto, ficaram pelo caminho por não conseguirem conciliar as duas atividades. A realidade econômica familiar vivida por eles faz com que seja necessário ajudar no sustento financeiro das próprias residências, não podendo esperar a conclusão da escola para ingressarem no mercado de trabalho. Os jovens que conseguiram chegar até o terceiro ano do Ensino Médio tiveram um apoio diferente dos familiares, que possuem uma condição financeira melhor ou que muitas vezes se sacrificaram, por valorizarem a educação na expectativa de que as próximas gerações pudessem ascender socialmente e ter outras experiências de trabalho que eles não tiveram a oportunidade. Assim, os estudantes que alcançam a formatura do Ensino Médio são um orgulho para a família.

Como proposta para o desenvolvimento do estágio supervisionado em Psicologia Escolar, criou-se um cronograma com oficinas semanais que tiveram o intuito de trabalhar temas voltados ao vestibular, de modo que os alunos pudessem refletir sobre suas escolhas profissionais. O objetivo principal do projeto era incentivar o ingresso no ensino superior, através da abordagem de questões que demonstrassem que a universidade era uma possibilidade real para os estudantes da rede pública.

Durante as conversas com os alunos, ficou nítido que apesar de cada um possuir suas singularidades, eram jovens comunicativos, criativos e com capacidade de chegarem aonde desejarem; contudo, precisavam ser potencializados para tal. Tais observações foram de extrema importância para o desenvolvimento do projeto, sendo o mesmo pensado a partir delas. Assim, os objetivos centrais eram: orientá-los profissionalmente; trabalhar questões relacionadas à como se sentem sobre o término da vida escolar; mostrar possibilidades do que pode ser feito após o término do Ensino Médio. Também foram realizadas atividades como: dinâmicas de grupo, exibição de vídeos e rodas de conversas, que visavam discutir e explicar pontos essenciais sobre o vestibular.

No primeiro encontro, o questionamento inicial foi: “qual profissão desejam seguir?”, e a maioria dos estudantes demonstraram ter conhecimento sobre a carreira que desejavam, apenas alguns em dúvida entre um curso ou outro. Dentro do grupo, as profissões citadas como opção de escolha foram: psicologia, gastronomia, medicina veterinária, administração, moda, engenharia e carreira militar. Apenas um aluno deixou claro que a prioridade era ingressar no Ensino Superior, independente do curso. Foi perguntado o porquê de priorizar a faculdade e a resposta dada por ele, trazia perspectiva de futuro e planejamento de construção de família, como notamos na seguinte fala: “quando eu tiver uma família, só o salário de técnico pode não ser suficiente, então eu vou fazer faculdade”.

Das profissões citadas, o interesse dos jovens surgiu da identificação de cada um com a área, não tomando como referência nenhuma pessoa para a realização da escolha. Foi interessante observar que ainda que tivessem uma perspectiva profissional, poucos demonstravam interesse pelo vestibular. Desejavam a profissão, mas não se viam cursando a graduação no ano seguinte, já que era um sonho distante para a realidade deles. Por isso, poucos dos alunos estavam inscritos no ENEM. A questão central passava pela autoestima, por se acharem despreparados para a prova devido ao ensino recebido na escola estadual. A maneira encontrada para tentar modificar isso foi a sugestão do uso das redes sociais como ferramentas de estudo, uma vez que existem inúmeras vídeo aulas *onlines* e gratuitas que podem ajudar os jovens a aprofundarem os seus conhecimentos e esclarecer suas dúvidas. Alguns jovens aceitaram a ideia, mas, para outros, ainda era algo distante devido à dificuldade do acesso à internet.

A exibição de um vídeo, em que uma estudante – também do terceiro ano – trazia a experiência de viver o ano de vestibular em meio às pressões sociais para a aprovação no mesmo, possibilitou que os jovens se abrissem para o grupo. Eles apresentaram questões que afligiam a todos, como a não aprovação na faculdade, o término da vida escolar, o medo de não ingressarem no mercado de trabalho. De maneira clara, os estudantes puderam dividir aquilo que os angustiavam e perceberem que não eram os únicos naquela situação, já que todos eram atingidos por alguma aflição desencadeada pelo último ano escolar. A cobrança para o vestibular vem também por parte dos professores, que há todo momento deixavam claro que eles iriam fazer a prova em pouco tempo.

Outra atividade feita devido à urgência da demanda, foi a respeito de programas de ingresso ao ensino superior e de auxílio, como o ENEM, SISU, ProUni, FIES, QueroBolsa, vestibulares específicos e também sobre programas de ensino profissionalizante, como PRONATEC e o SISUTEC. Os alunos se mostraram interessados por desconhecerem tais programas, visto que ninguém – nem mesmo os professores – haviam falado sobre o assunto em sala de aula. Ao final da conversa, ficou claro como foi essencial a apresentação de outras formas de ingresso na universidade, já que com exceção do ENEM, todos são voltados para o ensino superior privado, com a possibilidade de cursá-lo gratuitamente.

Ao final do projeto de estágio, uma aluna, que inicialmente não desejava realizar o ENEM, ressaltou o quanto os encontros foram importantes para que ela mudasse de ideia e confiasse em si mesma para realizar a prova. Também disseram da relevância das informações sobre as diferentes formas de ingresso no Ensino Superior, uma vez que apesar de estarem no último ano da escola, tal assunto nunca havia sido apresentado para eles.

Fechar o estágio com essa fala trouxe uma reflexão importante: como querer que os jovens sonhem com a universidade, se os mesmos desconhecem maneiras de chegarem até ela? Qual o papel que vem sendo desempenhado pela escola que não trabalha as possibilidades de futuro com esses jovens?

Muito se é falado pela visão da escola sobre o aluno, em grande maioria, culpabilizando-o pelo fracasso escolar. Entretanto, pouco se fala sobre a visão do aluno sobre a escola. Enquanto a instituição os enxergam como “problemas”, eles enxergam os problemas na instituição. No contexto da escola pública, é apontada, primordialmente, a falta de infraestrutura; em segundo plano, a falta de profissionais para lecionarem as disciplinas, em terceiro, a maneira pela qual os profissionais presentes ministram as aulas, muitas vezes de forma tradicional, sem debates de temas que façam sentido para o presente. O Ensino Médio tem por função a preparação para o mercado de trabalho, almejando a aprovação nos vestibulares. Logo, disciplinas repletas de informações são passadas para os estudantes em aulas monótonas e desconexas da realidade em que vivem, de modo que se torna desinteressante estar na escola.

A junção desses fatores afeta o aprendizado dos estudantes e mina a sua autoestima, por entenderem que, perante um estudante da rede privada de ensino, se encontram despreparados para a realização do vestibular. Ao se tratar do ingresso na universidade, o suporte dado pela instituição escolar é insuficiente – quando ofertado, é apenas explicado o funcionamento do ENEM. As dúvidas sobre os cursos não são ouvidas, então, as demandas de cada área não são explicadas. Não se conversa sobre como é a vida acadêmica e nem sobre as possibilidades para além dela, como um ensino profissionalizante, por exemplo. Sendo assim, a escola não favorece a elaboração da perspectiva de futuro por não oferecer informações suficientes aos estudantes.

5. Considerações Finais

Atualmente, notamos o rompimento do diálogo da juventude com a instituição escolar, tendo em vista que esta permanece considerando o jovem e o aluno de forma dissociada. As disciplinas ensinadas, muitas vezes, não se relacionam com a realidade vivida pelos jovens e nem potencializam suas habilidades. Além disso, a moratória social não é vivenciada igualmente, já que os jovens de classe alta podem viver o período da moratória social de modo mais leve, por serem vistos como aqueles que estão no momento de aprendizado, enquanto os jovens das classes populares não recebem a mesma tolerância, sendo punidos caso cometam algum erro.

O período de escolha profissional ocorre muito cedo, com uma característica desafiadora, pois os jovens são repletos de possibilidades e dúvidas sobre essa decisão. No estágio, notamos que pouco é falado sobre as opções posteriores à escola, mostrando uma falha na relação aluno-escola. Os jovens que não recebem orientação e o apoio da família se sentem sozinhos nessa tarefa de inserção profissional. O desafio da escola pública do Ensino Médio é encontrar subsídios para que os alunos não terminem a trajetória escolar sem perspectivas de futuro. Dentre a classe baixa, são poucos os que conseguem finalizar a educação básica e ingressar no ensino superior devido a diversas questões, dentre elas, a necessidade de começar a trabalhar. Para essa classe, a universidade é vista como sendo para a elite, por isso, se torna algo distante de se concretizar. Essa situação evidencia as falhas do sistema educacional e o processo de subjetividade causado por ele, já que também revela uma descrença dos alunos em si mesmos, consequência de uma baixa autoestima devido ao despreparo para o vestibular.

A orientação profissional entra para auxiliar nesse processo, na medida em que trabalha o desenvolvimento pessoal, o autoconhecimento, a fim de dar suporte para que o indivíduo esteja consciente de si e do que foi escolhido por ele. O trabalho da orientação profissional nas escolas age de modo preventivo ao adoecimento mental, uma vez que integra a subjetividade à esfera social, o aluno chega ao ensino superior mais confiante de sua escolha, encontrando motivação para persistir e enfrentar as adversidades acadêmicas. Ou aquele jovem que decide não fazer faculdade e ingressar diretamente no mercado de trabalho, desempenhará suas funções mais conscientes de si, pois é ampliado o pensamento crítico e a autonomia do sujeito sobre o próprio futuro.

A escola poderia contribuir com o processo de escolha inserindo a obrigatoriedade da orientação profissional na elaboração do projeto político pedagógico. Seria uma estratégia potente sua inserção no contexto da escola pública, associada ao currículo escolar, firmando-se, principalmente, por meio de espaços de expressão e escuta. Entretanto, precisa-se lutar para que tal serviço se afirme enquanto política pública, sem privilegiar uma classe, mas sendo entendida como direito da juventude.

6. Referências Bibliográficas

AITA, Elis Bertozza; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Revista**, v. 17, p. 32-47, 2011.

ANDRADE, Sandra dos Santos.; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, Edição Especial v. 1, p. 85-99, 2014.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112 – 121.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **PERSPECTIVA**, v. 22, p. 325-343, 2004.

COSTA, Silvana do Rosário Menino. Orientação profissional e sua interface com as políticas públicas: desafios para o/a profissional da psicologia. In: **VIII Jornada Nacional de Políticas Públicas**. São Luís: 2017, p. 1-9.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Soc**, v. 28, p. 1105 – 1128, 2007.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, p. 19-54, 2007.

FERNANDES, Ivoni de Souza. Juventude: uma categoria sócio-histórica. In: **XII Congresso Nacional da Educação – EDUCERE**. Curitiba: 2015, p. 22232 – 22247.

GROPPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, v. 12, p. 4-33, 2015.

LISBOA, Camila Pereira. Uma experiência de orientação profissional no contexto de políticas públicas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 18, p. 105-114, 2017.

MANDELI, Maria Teresa; SOARES, Dulce Helena Penna; LISBOA, Marilu Diez. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 63, pg 49- 55, 2011.

NEVES, Maura Assad Pimenta *et al.* Psicologia escolar no ensino médio: reflexões sobre trabalho e profissão. In: SOUZA, Vera Lucia Trevisan *et al.* **Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas**. Campinas: Editora Alínea, 2018, p. 87-104.

NUNES, Maisa Bruna de Almeida; FERNADEZ, Cristiane Bonfim. Estado, sociedade e políticas de trabalho e emprego voltadas para os jovens no Brasil. **R. Katál**, v. 19, p. 64-72, 2016.

OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto.; TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha. Processo de produção psicossocial de conceitos: infância, juventude e cultura. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 18-2, 2014.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

XIMENES, Verônica Moraes.; CIDADE, Elívia Camurça. Juventude e pobreza: implicações psicossociais do fatalismo. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology (IJP)**, v. 50, p. 128-136, 2016.

ESTUDO GERACIONAL APLICADO AO GRUPO DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS DE SÃO JOÃO DA BARRA COMO ESTRATÉGIA PARA REDUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE EDUCACIONAL*

GENERATIONAL STUDY APPLIED TO THE GROUP OF EDUCATIONAL ADVISERS IN SÃO JOÃO DA BARRA AS A STRATEGY FOR REDUCING CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.

PURL:purl.oclc.org/r.ml/v6n1/a3

Cláudio Adão Moraes Andrade[†]

 <https://orcid.org/0000-0001-6251-5278>

Resumo

Este artigo apresenta a síntese de uma pesquisa bibliográfica e aplicação de oficina formativa voltada à teoria das gerações. O objetivo, alcançado parcialmente de forma satisfatória, junto a 25 Orientadores Educacionais, foi aumentar o cabedal de recursos analíticos do profissional que precisa compreender as diferenças na criação de sentidos que incidem sobre as ações e reações do alunado. E dessa forma, ser mais um repertório estratégico na gestão de conflitos e compreensão das diferenças no contexto das relações pautadas na pluralidade. A aplicação da oficina foi inspirada no método cooperativo de aprendizagem Jigsaw, estando dentro dos pressupostos da metodologia ativa.

Palavras chave: teoria geracional, gestão de conflito, jigsaw.

Abstract

This article presents the synthesis of a bibliographical research and application of a formative workshop focused on the theory of generations. The objective, partially achieved in a satisfactory way, with 25 Educational Advisors was to increase the analytical resources of the professional who needs to understand the differences in the creation of meanings that affect the actions and reactions of the student. And thus, to be another strategic repertoire in the management of conflicts and understanding of differences in the context of relationships based on plurality. The application of the workshop was inspired by the cooperative method of Jigsaw learning, being within the assumptions of the active methodology.

Keywords: theory generational, conflict management, jigsaw

1. Introdução

O Profissional de Orientação Educacional tem, entre muitas atribuições, a função de gerir conflitos, atuando de forma preventiva e interventiva junto a alunos, funcionários das instituições educacionais, responsáveis legais e comunidade onde a escola está inserida (GIACAGLIA; PENTEADO, 2015). O que é um dos grandes desafios no processo de escolarização na modernidade, pois a regularidade e intensidade desses conflitos acarretam grandes prejuízos ao projeto de formação cidadã.

* Artigo recebido em: 13 de março de 2020. Aceito em: 1 de abril de 2020

[†] Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São João da Barra, RJ, Brasil. Mestrando do Programa de Educação Profissional e Tecnológica do IFF (PROFEPT). Autor correspondente. e-mail sjbpme@gmail.com

Para desenvolver essa prerrogativa regimental da função, é fundamental estudar as diferenças comportamentais, não só sob o viés psicológico, nem reduzindo os fenômenos às predisposições biológicas condicionadas pelas químicas internas dos indivíduos, mas, considerando tudo isso, é fundamental inserir na reflexão a influência das relações sociais, econômicas e culturais, num movimento dialético capaz de produzir sentido a partir de sua intercessão junto aos fenômenos históricos. Uma vez que esses acontecimentos auxiliam na formação do lastro social e solidariedade que, segundo Durkheim (1995), evita a instauração do estado de anomia³.

Cada época está inserida num contexto e numa rede de acontecimentos que formatam moralidades, e, como aponta o sociólogo Durkheim, a moral impõe-se ao indivíduo por meio do fato social que “[...] consiste em modos de agir, pensar e sentir externo ao indivíduo, que são investidos com um poder coercivo capaz de exercer um controle sobre o mesmo.” (DURKHEIM, 1995)

Para não incorreremos no risco de reproduzir a antinomia indivíduo/sociedade sustentada pelo determinismo estruturalista, nem sermos intransigentes em relação aos múltiplos lugares de fala, valemo-nos do conceito de *habitus* cunhado por Bourdieu (2011). Considerando as tendências organizativas das formas pelas quais cada indivíduo capta, internaliza, apreende e dá sentido às realidades que o cerca (sentir/pensar/agir), reagindo a partir de uma psique operacionalizada pelos acontecimentos relacionados à cultura grupal e história pessoal de cada grupo social em seus respectivos territórios.

2. Referencial teórico

Essa aplicação utilizou o método cooperativo denominado Jigsaw desenvolvido por Elliot Aronson et al., em 1974. Nessa abordagem os objetivos da aprendizagem significativa são trabalhados em grupo de especialistas divididos por temas, ou especialidades, de forma que cada participante, integrado a pesquisa é provocado pela reflexão: questiona, tece comentários, faz explanações, toma nota, se torna especialista e posteriormente socializa o aprendizado com os outros grupos que fazem o mesmo. (TEODORO et al., 2019; COCHITO, 2004; JOHNSON, 1998; JOHNSON,1999)

Na finalidade de classificar, encontrar regularidades e traçar características geracionais, foram utilizados estudos dos autores: Jacques et. al (2015), Novaes (2018), Andrade et. al (2012) e Santos (2010), dentre outros.

³ Anomia pode ser resumida como ausência de regra que leva ao caos e impossibilita a harmonia social.

O trabalho utilizou Neto e Franco (2010) para retratar conflitos oriundos das características geracionais no ambiente pedagógico. Os autores propõem um eixo de formação continuada que contemple as peculiaridades de cada grupo geracional com a finalidade de transformar conflito em confluência ao sugerir uma postura pedagógica aberta à inserção de novas linguagens e compreensão das diferenças. Fenômeno que escolhemos chamar de “empatia pedagógica”.

Pensar numa escola relevante transcende questões de cunho exclusivamente metodológico. Segundo Morin (2001 apud ESTRADA, 2009, p. 86), é preciso pensar sob um novo paradigma que contemple os “quadros gnoseológicos” (pensamento da realidade) e ontológicos (natureza da realidade). O autor propõe uma epistemologia estruturada na pluralidade e complexidade dos sistemas físicos, biológicos e antropossociológicos, produzindo uma nova racionalidade que ele chamou de razão aberta. E é sob a perspectiva da teoria da complexidade que a atividade foi realizada.

Cada período histórico é marcado por acontecimentos que contribuem com a formação de valores. No campo científico, esses fenômenos são chamados de paradigmas, que Segundo Vasconcelos (2002), significa padrão. Ou seja, esses paradigmas estruturam as formas de se internalizar a realidade e agir sobre o meio. Sendo determinado dialeticamente pelas condições materiais dos homens. Nas sociedades mais remotas, o desafio dos homens era decodificar a natureza, e para isso usava o mito como modelo explicativo. Pensar num planeta plano possibilitava a criação de narrativas determinadas pela leitura que se fazia da realidade. Embora as teorias geracionais não configurem paradigmas, seguem a mesma lógica de aplicação.

Segundo Viana et. al (2013), foi em 1950 que o estudo sobre gerações foi introduzido na teoria sociológica, partindo da ideia de que as gerações são compostas por grupos de indivíduos que compartilham historicamente as mesmas tradições, culturas, e experiências sociais. Fatores que hipoteticamente criariam tendências e características, comportamentos e subjetividades. A exposição ao mesmo contexto condiciona uma predisposição na formação de valores, criação de sentidos, e interação social, fazendo com que os grupos etários desenvolvam similaridades.

Existem várias definições e formas de se classificar as gerações. O dicionário Aurélio afirma que elas duram cerca de 25 anos. No entanto, os estudiosos como Jacques et. al (2015), ao considerarem os estímulos tecnológicos, concebem a gênese de uma nova geração a cada 10 anos no contexto atual. Uma vez que a dinâmica de 10 anos cumpre as exigências de ter em comum, uma época de nascimento, compartilhamento de fenômenos sociais condicionantes,

atribuindo sentidos convergentes aos acontecimentos históricos, gerando uma consciência comum permanente, como requer Mannheim (1982).

É importante salientar que as gerações antigas, vivas, passam pelas experiências das novas. Ou seja, um Baby Boomer vivo passou pelas experiências constitutivas das gerações X, Y e Z, no entanto, cada uma internaliza os fenômenos atribuindo sentidos peculiares. Um membro da geração Z desconhece as sensações históricas vividas pelas anteriores. E também é possível ver exceções onde um membro da geração X tem comportamento da Z, enquanto um membro da geração Z tem comportamento típico da X. De forma que as fronteiras ganham outras conotações e classificações mais sofisticadas. O que enriquece a abordagem das ciências sociais.

Gramsci (1978 apud GRABOWSKI, 2014) evidenciou que o fordismo captou o caráter pedagógico no processo de valorização do capital que se expandia a partir das relações de produção, fomentando uma subjetividade que afetava diretamente os modos de vida, atitudes, valores e a criação de sentido nas relações sociais. A transformação desencadeada pela produção racionalizada reestrutura o seu entorno, exigindo uma nova versão de homem. Uma versão adequada às exigências inauguradas pelos novos tipos de produção. Sendo assim, a educação formal também precisava se readaptar para formar a partir dessa nova versão demandada pela sociedade.

O processo educativo carecia contemplar as novas realidades dando conta de desenvolver competências específicas voltadas à automação de base eletromecânica. O que implicava, no período em questão, uma alienação de todo o processo produtivo, pois o profissional para aquele mundo não precisava dispor de sua capacidade intelectual e criativa no desempenho de suas funções. Para Kuenzer (1985 apud GRABOWSKI, 2014, p. 52), “é neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral”, e cada geração sustenta um conjunto de valores, atitudes e comportamentos hegemônicos em todas as suas instâncias, especialmente a pedagógica.

Logo, compreender as diferenças e características específicas de cada grupo geracional demanda uma interlocução analítica totalizante que permite pensar os pressupostos metodológicos, vieses institucionais e ações, tanto individuais como coletivas, respeitando o caráter complexo de sua gênese.

3. Tipos Geracionais

Baby Boomer

São filhos da geração tradicional (veterana) recém-saída da segunda guerra mundial que dizimou mais de 50 milhões de pessoas. Como se subentende a partir da própria nomenclatura, houve uma explosão de bebês. Segundo Andrade et. al (2012), essa geração é composta por pessoas nascidas entre 1946 e 1964 e ingressaram no mercado de trabalho entre 1965 e 1985. Os mais novos estão com cerca de 56 anos. E os mais velhos, com até 74 anos (em 2020), já estão fora do mercado de trabalho formal.

Essa geração foi impactada pela difusão da comunicação através do rádio implantado na década de 1920. Roquete Pinto, entusiasmado com o seu advento no Brasil escreveu na obra *Seixos Rolados*:

Nós que assistimos à aurora do rádio sentimos o que deveriam ter sentido alguns dos que conseguiram possuir e ler os primeiros livros. Que abalo no mundo moral! Que meio para transformar o homem, em poucos minutos, se o empregar com boa vontade, alma e coração! (MOREIRA, 1991, p. 16)

Além do rádio, os *boomers* experimentam o *frisson* da implantação da TV no Brasil em setembro de 1950. Em virtude de seus efeitos sociais, segundo Mattos (2007, p. 34) surgem em 1960 os primeiros estudos acadêmicos sobre o assunto. Porém, a geração mais impactada por esse eletrodoméstico foi a de seus filhos (Y).

No período etário de formação dos *boomers*, a concepção de mundo é influenciada por esses meios de comunicação além de revistas, livros, jornais, cinema, telefone e teatro que já estavam em voga no Brasil.

Geração X

Nascidos entre 1965 e 1978, são hiperestimulados pela TV. Majoritariamente filhos da geração *boomer* entre si. Segundo Novaes (2018, p. 5) aprenderam a buscar independência financeira pessoal, dando mais valor aos objetivos pessoais do que aos organizacionais. Sabem trabalhar tanto em grupo como individualmente.

Essa geração surgiu num período de acirradas crises e revoluções, principalmente a ditadura civil militar instaurada no Brasil a partir de 1964. Melo, Santos e Souza (2013 apud NOVAES, 2018, p. 5) lembram que a geração X enfrentou as altas taxas de juros e instabilidade econômica da década de 1980, o que fez com que seus membros buscassem salários mais satisfatórios e melhor qualidade de vida com os recursos que dispunham.

Os mais novos estão com cerca de 42 anos e os mais velhos, 55. São, portanto, profissionais que estão na ativa e, em virtude do tempo de trabalho, possuem uma vasta experiência.

Geração Y

Nascidos entre 1979 e 1992, tendo em média entre 27 e 40 anos, essa geração, também chamada de *Millennials*, ou da internet, compõe o maior percentual da população economicamente ativa.

Embora o primeiro computador importado dos EUA tenha chegado ao Brasil no final de 1950, e o Brasil tenha produzido o primeiro exemplar nacional em 1972, por meio da USP, foi somente em 1984 com a criação da Política Nacional de Informática (Lei nº 7.232), que houve um grande aumento na taxa de crescimento ao ponto de afetar de forma relevante as relações, criando fenômenos sociais singulares (DANTAS, 1988). Essa geração acompanhou a TELERJ inaugurar a primeira rede de telefonia celular do Brasil, no Rio de Janeiro em 1990.

Somando a inserção do computador e do celular na sociedade, em 1988 surgem as primeiras conexões de internet quando o Laboratório Nacional de Computação Científica, situado no Rio de Janeiro, consegue acessar à Binet por meio de conexão de 9600 *bits* por segundo estabelecida com a Universidade Maryland (GUIZZO, 1999). Várias universidades brasileiras conseguiram conexão através de pontos no exterior. Mas é apenas em 1994 que a internet rompe o universo acadêmico e se populariza, segundo Vieira (2018) e como registra o Jornal Folha de São Paulo de 17 de julho do mesmo ano: “nasce uma nova forma de comunicação que ligará por computador milhões de pessoas em escala planetária”.

Tal fenômeno levará as gerações Baby Boomer, X e Y a uma experiência reestruturante com as tecnologias da informação. Segundo os estudiosos do tema, entre as gerações que serão obrigadas a fazer a imigração digital, a Y foi a que, majoritariamente, melhor se adaptou à nova demanda. Jacques et. al (2015) fazem uma leitura cumulativa das características dessa geração, ela teria a ética de trabalho em equipe, tão cara aos *boomers*, com a autoestima dos veteranos (1925-1945), e a segurança que a geração X tinha diante da tecnologia de seu tempo.

É fundamental salientar que a geração Y enfrenta o acirramento da crise do modelo familiar com divisão clássica de trabalho, pois as mulheres, suas mães, conquistaram maior espaço no mercado. Dessa forma eles são educados por creches, babás e pela TV (NOVAES, 2018, p. 6).

Essa é a geração impactada por um período anterior que se construiu a partir de um cabedal de capital cultural em prol das liberdades individuais, pois lutava contra o regime de

exceção. Surgiu no período de redemocratização do país, acompanhou a elaboração da Constituição Federal de 1988 e viu a queda do Muro de Berlim em 1989.

Geração Z/Alfa

Para que a compreensão fique mais didática, tomaremos a noção de Patela (2016), que situa a geração Z entre os anos 1995 e 2009, e a Alfa de 2010 em diante. Logo, em relação a Z, os mais novos teriam 11 anos e os mais velhos cerca de 25 anos. Enquanto a Alfa seria composta por crianças de até 10 anos de idade, sendo as duas, o público alvo da educação, abrangendo desde a educação infantil até a graduação.

O termo, geração Z, se deve à primeira letra da palavra zapear, que significa trocar canais da TV rapidamente. A geração Alfa, totalmente imersa nas novas tecnologias, com estímulo e exposição precoces, tem sido caracterizada como mais independente com acentuado potencial para resolver problemas.

Segundo Nicolaci-da-Costa (2004), a imersão na tecnologia própria da telefonia celular, tem produzido alterações psicológicas como: “dilatação da autonomia, liberdade e privacidade” (Ibid, p. 165). O que estaria acontecendo com a geração Z e se intensificando com a próxima, a geração Alfa, considerada a mais inteligente de todas em virtude da imersão num quantitativo de estímulos sem precedentes. Essa segunda ainda é muito jovem, por isso os dados são mais escassos.

Os membros dessa geração (Z/Alfa) têm facilidade para aprender de forma rápida, são críticos, exigentes, autodidatas, não são adeptos às hierarquias, gostam de flexibilidade no horário e tem dificuldade de concentração. Não conseguem conceber um mundo sem as tecnologias da informação. Com a popularização dos smartphones na segunda metade de 1990 e a democratização e expansão do acesso à internet, a geração Z foi classificada como nativa digital. E essa geração, que se encontra em idade escolar (Z/Alfa), também compõe os jovens que estão entrando no mercado de trabalho atualmente (PATELA, 2016).

Pensando a educação sob o viés da teoria geracional

Cada geração dialoga com os modelos de produção capitalista nos seus respectivos períodos. E a educação de cada época também reproduz a demanda de seu tempo, interagindo constantemente com o mundo do trabalho.

A geração veterana e a Boomer viveram na ascensão do Fordismo que estimulava a produção e o consumo em massa, extrema especialização do trabalho, rígida padronização da produção e linha de montagem. A geração X, passa pela transição entre o Fordismo e o modo

de produção Toyotista. No entanto como o processo de industrialização do Brasil foi tardio, o impacto do Toyotismo foi transferido para a geração Y.

O Toyotismo surgiu nas unidades fabris da Toyota em 1950, e apregoa a produção flexível. O trabalhador precisa se qualificar constantemente, sendo polivalente e podendo atuar em diversos setores da cadeia produtiva. Diferente do Fordismo, onde o operário precisava se especializar unicamente em seu ofício, agora é essencial transitar entre variadas funções, consoante a necessidade específica de cada momento.

Outro importante modelo de produção foi o Volvismo, originário da Índia nos anos de 1960. No entanto, como essas classificações são mais pertinentes aos países industrializados, não nos aprofundaremos nessa interlocução. É suficiente entender que as gerações sofreram influências formativas desses modelos de produção, e hoje, a geração Z, foco dessa pesquisa, se encontra na fase de flexibilização e precarização do trabalho, própria do capitalismo financeiro monopolista. Assim, nas palavras de Braverman.

A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a 'organização científica do trabalho', mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista (BRAVERMAN, 1980, p. 124).

Como afirma Andrade (2019), na atual fase do capitalismo, também classificada como capitalismo monopolista/rentista, o trabalho é precarizado e os direitos trabalhistas são ameaçados. A automação e a tecnologia se tornam o grande desafio da educação.

4. Metodologia

Na primeira parte do trabalho, foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica para elaboração de uma tabela prática, retratando as gerações, *Baby Boomer*, X, Y Z e Alfa por meio de:

- Fenômenos históricos;
- Ideias predominantes;
- Processo educacional;
- Relação com a tecnologia
- Comportamento profissional;
- Relação com a ideia de hierarquia;
- Noção de velocidade;
- Legislação e programas capazes de sintetizar evidências da mentalidade de cada geração.

A abordagem de cunho qualitativo foi essencial para investigar percepções imateriais e captar associações entre fenômenos e comportamentos, a fim de se compreender as estruturas organizacionais de cada período.

Partindo da hipótese de que compreender as diferenças sob a perspectiva dos estudos geracionais pode qualificar o Orientador Educacional na gestão de conflitos, o trabalho sustentou como objetivo, desenvolver a habilidade de identificar traços geracionais e agir de forma consciente considerando o lugar de construção de sentido diferente entre os alunos e a equipe educacional. Defendendo a prerrogativa de que as diferenças devem nos complementar e não nos isolar.

O método cooperativo de aprendizagem Jigsaw possibilitou dividir os 25 Orientadores Educacionais em 05 grupos de especialistas, cada um com 05 integrantes:

Grupo 01: Geração *Baby Boomer*;

Grupo 02: Geração X;

Grupo 03: Geração Y;

Grupo 04: Geração Z;

Grupo 05: Geração Alfa.

5. Etapas da aplicação

Todos os Orientadores Educacionais receberam, via e-mail, o material de estudo, duas semanas antes do encontro de formação. Este material continha uma pequena introdução sobre os estudos geracionais, e uma tabela maior com dados comparativos pontuais para leitura.

No dia da realização, cada membro dos 05 grupos de especialistas recebeu uma atribuição, como instrui o método Jigsaw:

- 1- O redator- Registrou as conclusões e/ou divergências em meio às discussões;
- 2- Mediador- Organizou a participação de cada membro da equipe;
- 3- Relator (02 membros) - Responsável por fazer na plenária a exposição do que foi trabalhado no grupo;
- 4- Curinga- Podia acionar os coringas dos outros grupos, após 20 minutos de discussão e também podia transmitir ao ministrante da formação as dúvidas e pedir orientações.

Essa configuração foi importante para que cada integrante do grupo pudesse contribuir desenvolvendo uma função, além de assumir compromisso autonomamente com a construção das reflexões de forma que informações viraram conhecimento por meio de uma metodologia ativa.

O trabalho foi planejado para uma formação com duração média de 02 horas, mas sua execução durou 02 horas e 28 minutos. Primeiro houve uma explanação de 25 minutos, depois a equipe foi disposta em grupos de especialistas. Cada pessoa integrou dois grupos de especialistas, pois, como foi combinado, após 40 minutos, os grupos seriam reorganizados e cada um poderia escolher entrar num grupo (tema) que não tivesse participado ainda. A conclusão, com explanação dos relatores, durou 30 minutos.

A tabela defrontou com cada geração abordada: fenômenos históricos, ideias predominantes de cada contexto, mentalidade profissional compartilhada, foco educativo, modais tecnológicos, legislações vigentes, relação com o tempo/velocidade, construção de perfil profissional e forma de se relacionar com a hierarquia, dentre outros elementos importantes para se problematizar o conflito geracional.

A análise da Tabela 1 evidencia que existe um movimento histórico que se alimenta da velocidade proporcionada pela tecnologia que otimiza os processos e reinventa a noção de distância e espaço. Ela parte, dialeticamente, da formalidade para informalidade. A noção hierárquica vai se diluindo. Obter resultado passa a ser mais importante do que seguir o longo e burocrático caminho das estratificações.

É nítido como o coletivismo vai cedendo lugar a um, individualismo estruturante. Numa metáfora darwiniana, é possível dizer que saímos do estado sólido, estamos passando pelo líquido, em estado de ebulição, rumo ao gasoso. No entanto, essas transformações não devem ser classificadas como evolução social, pois, ainda que a tecnologia evolua de forma linear, as relações sociais continuam sendo contraditórias e segue com avanços e retrocessos, independente das realidades materiais.

Tabela 1 – Caracterização geracional

(continua)

QUADRO GERACIONAL					
GERAÇÃO	BABY BOOMER	X	Y	Z	ALFA (Z)
	IDEALISTAS	REATIVOS	CÍVICOS	ADAPTÁVEIS	HÍBRIDOS
ANO DE NASCIMENTO	946-1964	1965- 1978	1979-1992	1993-2009	2010 EM DIANTE
FENÔMENOS HISTÓRICOS	<ul style="list-style-type: none"> * Fim da II guerra mundial; * Crescimento populacional e econômico; *Primeiro homem na lua; *Foram pais mais liberais; * Guerra do Vietnã; * Criação da TV; *Primeira calculadora de mesa totalmente eletrônica; *Direito das mulheres. 	<ul style="list-style-type: none"> * Movimento hippie; *Feminismo; * Revolução sexual; * Filhos de pais divorciados; *Popularização do divórcio; *Consolidação do capitalismo - grandes demissões; * TV babá; * Informatização; * Pinball. 	<ul style="list-style-type: none"> * Revolução tecnológica; *Neoliberalismo; *Mídia: ódio, medo, ganância, assaltos, violações éticas; *Queda do muro de Berlim; *Fliperama/Atari; * Continuação do processo de Informatização; *HIV; *Crises inflacionárias; *Internet discada *Redemocratização. 	<ul style="list-style-type: none"> *Democratização dos bens de consumo; *Acesso a formação; *Atentado Torres gêmeas; *Geração líquida; * Ambos os pais no mercado de trabalho; * Inconcebível uma vida sem internet; *Wifi/Wimax; * Nintendo. 	<ul style="list-style-type: none"> *Intensificação das relações virtuais; * Xbox one; * Vida online; * 4 G.

Tabela 1 – Caracterização geracional

(continua)

QUADRO GERACIONAL					
GERAÇÃO	BABY BOOMER	X	Y	Z	ALFA (Z)
	IDEALISTAS	REATIVOS	CÍVICOS	ADAPTÁVEIS	HÍBRIDOS
IDEIAS PREDOMINANTES	<ul style="list-style-type: none"> * Reconstrução do mundo; * Início da guerra fria; * Carreira sólida - legado profissional; * Os mais velhos eram figuras de autoridade; * Otimismo; * Honra; * Viver para o trabalho; * Ideológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Competitividade; * Luta pela paz e liberdade; * Anarquismo- desilusão com os valores vigentes e instituições; * Questionamento da autoridade; * Busca da individualidade preservando a coletividade; * Hierárquicos, mas respeitavam a coletividade; * Vida privada; * Consumo do status (grife, marcas, carro, artigos de luxo). 	<ul style="list-style-type: none"> * Passam a digitar e não mais escrever; * Globalização, multiculturalidade e diversidade; * Multitarefa; * Consumismo; * Engajamento; * Individualismo; * Ecologia; * Trabalhismo na política nacional; * Sair mais tarde da casa dos pais; * Compartilhamento da vida íntima; * Optam por diversão, festas e viagens. 	<ul style="list-style-type: none"> * Desapego das fronteiras geográficas; * Falta de intimidade; * Grande responsabilidade social; * Desenvolvimento precoce; * Perda de valores; * Geração silenciosa - fones de ouvido; * Distração; * Colaborativos; * Criativos; * Dispersos / Flexíveis / Inclusivos; * Expõe a vida íntima; * Consumo da verdade, acesso e ética. 	<ul style="list-style-type: none"> * Contato com a tecnologia de forma muito precoce; * Perdeu parte do senso do que é privacidade; * Exibicionistas; * Impacientes; * Rápidos; * Tem dificuldade para se relacionar em grupo * Consumo do que tem maior sentido.;

Tabela 1 – Caracterização geracional

(continua)

QUADRO GERACIONAL					
GERAÇÃO	BABY BOOMER	X	Y	Z	ALFA (Z)
	IDEALISTAS	REATIVOS	CÍVICOS	ADAPTÁVEIS	HÍBRIDOS
EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> * Rígida; * Teoria do capital humano; * Essencial; * Informal; * Transmissão. 	<ul style="list-style-type: none"> * Padronizada; * Tinha valor; * Melhora o acesso; * Discursiva; * CEFET; * Tecnicismo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Transitiva; * Grande valor; * Universalizada; * Sinal de status; * Construtivismo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Flexível; * Grande valor; * Não garante o status; * IF; * Autodidatismo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Estímulos precoces; * Personalizada; * interativa; * Autogestão.
TECNOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> *Nascem majoritariamente sem acesso; *Período em que nasce - Bill Gates (1955); - Steve Jobs (1955); *Jeff Bezos (criador da Amazon, 1964). 	<ul style="list-style-type: none"> * Nascem com acesso restrito; *Microsoft; * Apple; *Julian Assange (Criador do Wikileaks, 1971); * Sergey Brinnasceu (criador do Google, 1973); *Larry Page (criados do Google, 1973); *Martin Cooper (criador do primeiro celular da história); * Assimilação através de curso. 	<ul style="list-style-type: none"> * Nascem no período de transição; *Imigrantes e parcialmente nativos virtuais; *Uns precisam fazer curso, outros aprendem sozinhos; * Internet- sites, primeiro buscador, primeiro website de vendas; * Popularização do e-mail; *Chat; *Mark Zuckerberg 	<ul style="list-style-type: none"> * Nascem imersos nos meios virtuais; * Completamente nativos virtuais; *Aprendem de forma intuitiva por meio da experimentação; *Sistema Android; *Amazon; *Wifi, plano de dados; *WikiLeaks; * MSN, blogs, Google, Youtube, Wikipedia, Orkut, Facebook. 	<ul style="list-style-type: none"> *Nascem num mundo já transformado pela tecnologia; * Não se lembram de quando e nem como aprenderam; * Instagram; *Whatsapp; *Tinder; * Snapchat; * Múltiplos aplicativos em smartphones.

Tabela 1 – Caracterização geracional

(continua)

QUADRO GERACIONAL					
GERAÇÃO	BABY BOOMER	X	Y	Z	ALFA (Z)
	IDEALISTAS	REATIVOS	CÍVICOS	ADAPTÁVEIS	HÍBRIDOS
COMPORTAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> * Fidelidade à empresa; * Trabalho é a principal razão da vida; * Trabalho árduo, carreira sólida; * Foco em resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> * O trabalho é o que paga as contas; * Foco no equilíbrio entre vida pessoal e profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> * Trabalho permite a satisfação de consumir; * Mobilidade em busca do melhor; * Abertos às diferenças; * Multitarefa; * Repudiam trabalho servil; * Sem dinheiro não dá pra viver. 	<ul style="list-style-type: none"> * Quer um trabalho que deixe feliz; * Totalmente tecnológicos; * Gostam de ações sociais; * Mudam de trabalho com mais rapidez. 	<ul style="list-style-type: none"> * Quer a felicidade sem perceber que é trabalho; * Muito criativos e inovadores; * Ninguém nunca aprendeu tão rápido.
CONDIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> * Herdaram um mundo que precisava ser povoado. 	<ul style="list-style-type: none"> * Revolucionar o mundo onde nasceram. 	<ul style="list-style-type: none"> * Criar um novo mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Transformar o mundo existente. 	<ul style="list-style-type: none"> * contribuir para melhorar a realidade.
MODAL COMUNICATIVO NO PERÍODO DE FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> * Carta; * Telefone, telegrama; * Rádio, jornal, revista, livro; * Gravação eletrofônica; * Fale pessoalmente comigo. 	<ul style="list-style-type: none"> As anteriores, mais: * TV (popularizando-se); * Walkman; * Vídeo cassete; * Disquete; * Me liga, a gente marca de se encontrar. 	<ul style="list-style-type: none"> As anteriores, mais: * SMS; * Computador, laptop; * Celular; * CD, Discman; * Pager, bip; * Me liga ou manda um e-mail, depois a gente marca. 	<ul style="list-style-type: none"> Parte dos anteriores, mais: * Tablet; * Leitor de MP3; * Leitores de DVD's; * Pen drive; * Smartphones; * Me envia um e-mail ou me liga. 	<ul style="list-style-type: none"> Parte dos anteriores, mais: * Redes sociais; * Me chama no whatsapp.

Tabela 1 – Caracterização geracional

(conclusão)

QUADRO GERACIONAL					
GERAÇÃO	BABY BOOMER	X	Y	Z	ALFA (Z)
	IDEALISTAS	REATIVOS	CÍVICOS	ADAPTÁVEIS	HÍBRIDOS
HIERARQUIA	<ul style="list-style-type: none"> * Total obediência; *Consenso; * Respeitam a regra; *Nunca vai direto ao líder, respeita o fluxo; *Amor/ódio. 	<ul style="list-style-type: none"> * Submissão através da obediência; * Questionam a regra; * Às vezes acessam diretamente a chefia; *Desinteresse. 	<ul style="list-style-type: none"> * Respeita mesmo quando o outro não merece; * Associa respeito à competência; * Mudam a regra; * Aciona a chefia com mais frequência. 	<ul style="list-style-type: none"> * Autoridade só se o outro conquistar e merecer; * Além de ser competente, tem que ser humano; * Não entende a regra, mas é cordial; * Independente de estrutura hierárquica, acionam quem vai resolver. 	<ul style="list-style-type: none"> * Não “percebe” as estruturas hierárquicas.
VELOCIDADE LEGISLAÇÃO E PROGRAMAS	<ul style="list-style-type: none"> * Aparente estagnação. *Substitutivo Lacerda; *Leis orgânicas; * Reforma Capanema (SS); *LDB 4025/61; *Golpe civil militar; *Acordo MEC/USAID; *Lei nº 1.628/52-BNDE. 	<ul style="list-style-type: none"> * Demora por causa da burocracia. *LDB 5692/71; *MOBRAL; *AI 5; *CREDUC; * NR’s- Normas regulamentares (MTE) 	<ul style="list-style-type: none"> * Profundidade, tudo analisado detalhadamente. *CF DE 1988; *ECA; *FUNDEF; *PNLD; *FIES; *PDDE; *Política Nacional de Meio Ambiente; 	<ul style="list-style-type: none"> *Tudo muito rápido. *LDB 9394/96; *FUNDEB/PNATE/PNAE; *Lei Maria da Penha; *lei 11. 892/2008 (REDE FEDERAL); * ENEM/PROUNI/SISU; *Programa Brasil Alfabetizado; *Sistema de cotas; *Programa Brasil Carinhoso. 	<ul style="list-style-type: none"> *Tudo imediatamente. *Lei 13.146- Estatuto da pessoa com deficiência; *PNAIC; *Lei N° 12.965/14- marco civil da internet; *PNE/BNCC/PRONATEC; *Mais educação; *Ciências Sem Fronteira;

Fonte: Batista (2010), Oliveira (2010), Crampton e Hodge (2009), Eisner (2005), Tapscott (1999), Mueller (2014), Santos Neto e Franco (2010), Jacques (2015), Novaes (2018), Vieira (2018) e Patela (2016).

6. Considerações finais

A atividade interdisciplinar, aplicada para 25 Orientadores Educacionais, utilizou conteúdos dos componentes curriculares de história e geografia numa interlocução com os campos da sociologia e psicologia, visando contribuir com o desenvolvimento da habilidade de gestão de conflitos no ambiente educacional.

Partimos da tese de que, conhecer os traços característicos de cada geração, e seus respectivos contextos condicionantes, pode auxiliar o gestor de conflitos na construção de uma análise que transcenda o senso comum. E dessa forma, minimizar intervenções pautadas em pressupostos particulares projetados sobre os agentes de condutas classificadas como desviantes.

Compreender as diferenças num contexto de relações sociais plurais é a chave para não transgredir espaços de vivências e moralidades codificadas a partir de um referencial diferente do referencial do profissional que interpreta os fenômenos, pois, na prática do especialista em educação, mais importante do que emitir juízo de valor, é entender o “como” e o “porquê” das ocorrências.

Após a construção de uma leitura mais sensível, embasada, significativa e sofisticada, a equipe pode diagnosticar, prevenir, intervir, acompanhar processos e avaliar sem cair na arbitrariedade de reproduzir violências simbólicas que só intensificam os conflitos e afasta mais ainda os profissionais desses grupos específicos.

A realização da oficina foi avaliada como positiva e os objetivos parcialmente alcançados ao analisarmos relatos dos participantes:

“Eu nunca parei pra imaginar porque os alunos eram assim”

“Parece que acendeu uma luz”

“Como eu nunca percebi isso antes”

“Nossa, eu fui dura e cruel um montão de vezes, que vergonha”.

Trabalhar a teoria geracional, através do método comparativo de aprendizagem Jigsaw, superou as expectativas no tocante à aplicação, como foi constatado por meio da interação, foco e integração dos grupos. Além de ter proporcionado uma compreensão e absorção de conteúdo, como foi evidenciado no decorrer do processo nos grupos e posteriormente nas explanações da plenária. Outrossim, é importante salientar que os conflitos no campo educacional não se restringem à dimensão geracional. Fatores plurais como, condições de trabalho, formação docente, pressupostos pedagógicos, políticas públicas de acesso e permanência, realidade social dos envolvidos no processo e postura institucional, dentre outros, atribuem aos conflitos um caráter multiforme e complexo que carece ser relativizado e analisado num contexto específico.

7. Referências bibliográficas

ANDRADE, C.A.M.. Mercantilização da educação básica e sua relação com o PNE. **Mundo Livre: Revista Multidisciplinar Discente**, v. 5, n. 1, 2019, p. 63 - 78. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/mundolivres/article/view/39977>. Acesso em: 07 jan. 2020.

ANDRADE, S. I.; MENDES, P.; CORREA, D.A.; ZAINÉ, M. F.; OLIVEIRA, A. T. (2012). Conflito de gerações no ambiente de trabalho: um estudo em empresa pública. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 9, 2012, Resende, RJ, Brasil **Anais...** Resende, SEGeT, 2012. p. 1-12. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/10416476.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Editora Edições 70, 2011.

COCHITO, M. **Cooperação e aprendizagem: educação intercultural**. Lisboa: Acime, 2004.

DANTAS, V. **A guerrilha tecnológica: a verdadeira história da política nacional de informática**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Ed., 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/sielo.php?script=sci_nlinks&ref=000118&pid=S0104-5970200300020000800003&lng=en. Acesso em: 20 nov. 2019.

DURKHEIM, E. **Regras do método sociológico**. São Paulo: Martins fontes, 1995.

ESTRADA, A. A. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. **Akrópolis Umarama**, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun., 2009. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uy-B_XLcNcJ:www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/download/2812/2092+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 13 dez. 2019.

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. **Orientação educacional na prática: princípios, técnicas, instrumentos**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GRABOWSKI, G. **Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica**. Curitiba, 2014. (Col. Coleção Formação Pedagógica, volume 6). Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Gest%C3%A3o-e-planejamento-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-e-tecnol%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

GUIZZO, É. **Internet: o que é, o que oferece, como conectar-se**. Editora Ática, 1999. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MItP1E_JDDBMJ:www.joinville.udesc.br/portal/professores/claudinei/materiais/TOCI_07_slide_02_Introducao.pdf+&cd=7&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 20 jan. 2020.

JACQUES, T. C.; PEREIRA, G. B.; FERNANDES, A. L.; OLIVEIRA, D. A. Geração Z: peculiaridades geracionais na cidade de Itabira-MG. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 9, n. 3, 2015, p. 67 - 85. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/pca/article/view/11226>. Acesso em: 17 dez. 2019.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades: qual é a evidência de que funciona? **In Change**, v. 30, n. 4, p. 26, jul./ago. 1998.

JOHNSON, D.W.J; JOHNSON, R.; HOLUBEC ,T.E.J. **Aprendizagem cooperativa em aula**. Buenos Aires: Edições Paidós Ibérica SA, 1999. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MATTOS, S. **O resgate da memória e a construção da história da televisão no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007. (Sala de Aulas séries, n. 4.) Disponível em: <http://books.scielo.org/id/387/pdf/mattos-9788523208943-04.pdf> : 5 jan. 2020.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. Tradução Cláudio Marcondes. In: M. M. Foracchi (Org.). Karl Mannheim: Sociologia, São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95.

MOREIRA, S. V. **O rádio no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 2, maio/ago., 2004, p. 165 - 174. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a09v20n2.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

NOVAES S. Perfil geracional: um estudo sobre as características das gerações dos Veteranos, Baby Boomers, X, Y, Z e Alfa. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO DE PROJETOS, 7, 2018, Água Branca, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SINGEP, 2018. p. 1-10. Disponível em: <https://singep.org.br/7singep/resultado/428.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.

PATELA, Nelma. O perfil geracional do alunos de hoje - repto à emergência de novas teorias educativas. **E-Revista de Estudos Interculturais do CEI – ISCAP** , n. 4, maio, 2016. Disponível em: https://www.iscap.pt/cei/e-rei/n4/artigos/Nelma-Patela_O-Perfil-Geracional-dos-Alunos-de-Hoje.pdf. Acesso em: 28 dez. 2019.

SANTOS NETO E.; FRANCO E. S. F. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 19, n. 36, jan./jun., 2010. Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/wp-content/uploads/2011/11/36Artigo01.pdf> . Acesso em: 15 dez. 2019.

TEODORO, D. L.; QUEIROZ, S. L. Panorama das pesquisas sobre aprendizagem cooperativa no ensino de ciências. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, 2019, p. 1-30. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/resumos/R0803-1.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência**. Campinas: Papirus, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-6148200300100013. Acesso em: 16 dez. 2019.

VIANA, M. A.; SARSUR, A. M.; GOULART, I.; SANT'ANNA, A. S. Grupos geracionais e comprometimento: discussões e descobertas em uma Universidade Pública Federal. **ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO**, 4, 2013. Brasília. **Anais....** GPR

ANPAD, 2013. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR22.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2020.

VIEIRA, A. P. **Direito autoral na sociedade digital**. . 2 ed. São Paulo: Monte Cristo Editora, 2018. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=5SIIIDwAAQBAJ&pg=PT83&pg=PT83&dq=%E2%80%9Cnasce+uma+nova+forma+de+comunica%C3%A7%C3%A3o+que+liga+r%C3%A1+por+computador+milh%C3%B5es+de+pessoas+em+escala+planet%C3%A1ria&source=bl&ots=_oRfFcUOg&sig=ACfU3U0xmnCRcPEeLNa0Sc90RqQ2K97EdQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwj7jJipxrDiAhVNH7kGHaBIDfEQ6AEwBXoECAgQAQ#v=onepage&q=escala%20planet%C3%A1ria&f=false. Acesso em: 21 nov. 2019.

FÁBRICA E ESCOLA: A CORRELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE EDUCANDOS E UMA NOVA MASSA TRABALHADORA PARA O CAPITAL NA ERA DA INFORMAÇÃO*

FACTORY AND SCHOOL: CORRELATION BETWEEN LEARNER TRAINING AND A NEW WORKING CLASS MASS FOR THE CAPITAL IN THE INFORMATION ERA

PURL: <http://purl.oclc.org/r.ml/v6n1/a4>

Evandro Ribeiro Lomba[†]



<https://orcid.org/0000-0003-4158-8683>

Resumo

Nesse trabalho, visamos analisar as modificações existentes dentro da esfera educacional e do labor e tentar compreender o manancial de precarizações que afetam a formação de diversos educandos. É nessa conjuntura que a educação “flexível” de caráter privado ganha espaço para treinar esse contingente de futuros trabalhadores para postos de empregos incertos, numa contradição inerente ao sistema do capital, que vislumbra, no engendramento das “tecnologias da informação”, modificar profundamente o sentido da vida escolar com sua formação de “competências”, mas que ainda permeia singularidades entre a fábrica e a escola.

Palavras chave: educação digital, políticas educacionais; metamorfose do trabalho.

Abstract

In this paper, we analyze the changes included in the educational and work areas, and try to understand the management of precariousness that affect the formation of several students. It is at this juncture that “flexible” private education gains space to train this contingent of new workers for uncertain jobs, in a contradiction inherent to the capital system, which envisions, in a engendering “information technologies”, to modificate a sense of school life as its formation of “competences”, but which still permeates singularities between a factory and school.

Keywords: digital education; educational policies; work metamorphosis.

* Artigo recebido em: 29 de outubro de 2019. Aceito em: 17 de abril de 2020

[†] Universidade Veiga de Almeida, [Cabo Frio], [RJ], Brasil. Graduando em administração pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Autor correspondente. e-mail: evandro_ribeiro01@hotmail.com

1. Introdução

No mundo contemporâneo, vivencia-se grandes mutações decorrentes da crise estrutural do capital que, a partir dos anos de 1970, começa a demonstrar sinais de esgotamento de um padrão de acumulação de capital de binômio taylorista/fordista e da forma cíclica das crises. Segundo Mészáros (2010, p.75), este período histórico tem marcas de um entrave universal, isto é, não se limitando a um ramo da indústria, do comércio ou da especulação financeira, na verdade, está em toda esfera do capital; nota-se o impacto em escala global, pois este efeito da crise estrutural afeta toda a economia capitalista; possui uma durabilidade prolongada no tempo e a classe dominante visa a “administração da crise”, buscando conviver com este “distúrbio” de uma forma que favoreça seus interesses particulares. Logo, obtemos a inserção de uma nova morfologia do trabalho derivada das tentativas de amenizar esta catástrofe por parte da classe dominante, iniciando assim um novo sistema de produção dito como enxuto, flexível e altamente tecnológico que também se encontra atrelado ao sistema financeiro. É nessa conjuntura que podemos observar uma grande alteração nas formas de empregos, pois a inserção de um maquinário mais autônomo e complexo modifica as bases da produção, do conhecimento e da operação. Assim, vemos um movimento do capital em busca de uma nova formação dos trabalhadores para realização de um tipo de labor ainda mais reificado, coisificado e estranhado nessa “Era da Informação”¹.

Em outra perspectiva, temos o ambiente educacional; este, também, que está sobre a lógica das relações de mercado e sofre com as alterações econômicas e estruturais da produção no sistema capitalista, passa por uma fase de mutações/adequações. A ampliação da mercantilização, fruto do processo de modificação das feições do capital, intensifica a lógica empresarial para a educação e, com isso, inicia-se um processo em larga escala de comercialização educacional, trazendo no bojo desse acontecimento, um arcabouço de precarizações do ensino e da estrutura escolar, afetando tanto a esfera privada como a pública, que se encontram também atreladas às relações de mercado.

¹ A Era da Informação é muito citada por autores da administração empresarial como Peter Drucker e Idalberto Chiavenato, que partem do pressuposto que com o avanço das “tecnologias da informação” foi possível a consolidação da “globalização” da economia capitalista e com a introdução dos mesmos aparatos na indústria e em toda a vida social o capital deixa de ser o mais importante e o “conhecimento” é o que difere as pessoas e as classes sociais. Na visão dos autores o salto tecnológico permite a eliminação da alienação do trabalho e da exploração. Este é um discurso feito pela classe dominante para consolidar seus interesses particulares em continuar seu enriquecimento.

Nota-se que o Estado neoliberal prioriza a intervenção para “administração da crise” e favorecimento do empresariado, cortando investimento em políticas sociais, como a educação, para favorecimento do enriquecimento da grande burguesia. Assim, observa-se que a esfera pública é dita como ineficaz para formar trabalhadores e trabalhadoras capacitados na ocupação de cargos muitas vezes inexistentes, tendo em vista um processo de desemprego estrutural no contexto brasileiro nas empresas da “Era da Informação”.

Para os educandos, resta a subordinação de um novo método de educação que de forma nebulosa permeia com suas bases tradicionais devido a seu direcionamento para o mercado de trabalho, com rasa formação cultural que visa guiar sempre ao consumismo e a individualização do ser, assim como uma flexibilidade das crescentes relações digitais de educação que estão sobre uma hierarquia próxima aos sistemas de metas e/ou de projetos que trabalham com horários maleáveis, mas com determinações a serem cumpridas com prazos curtos. Vê-se, portanto, que autonomia é meramente ilusória, pois as condições materiais impostas mesclam o controle conservador do conhecimento com o uso das inovações tecnológicas.

Esta relação é adversa no sentido da formação, visto que limita o pensamento crítico, a consciência de coletividade e a composição de um pensamento de emancipação do ser social, apenas estimulando e propiciando uma vida escolar centrada na acumulação de saberes fragmentados, cuja relação educador/educando é verticalizada e no limite inexistente devido à leitura apenas de materiais disponibilizados nas plataformas virtuais dos cursos, em razão de um processo de reificação do educando ao caráter “flexível” da educação empresarial. Segundo Arroyo (2014, p.33-34)

[...] a mercantilização da educação e o submetimento da ciência, das instituições do conhecimento à lógica da reprodução do capital e a redução das pedagogias à capacitação para a empregabilidade. Currículos e pedagogias para domínios de competências, avaliações de resultados tornaram as instituições educacionais, os currículos e as pedagogias mais rígidos, mais conservadores, conseqüentemente territórios de disputas políticas, mais acirradas porque mais fechadas aos coletivos populares, aos trabalhadores.

Observa-se que é um processo objetivado para a estruturação de uma nova classe trabalhadora submissa, em que o conhecimento não é sistematizado para compreensão do processo histórico e político. Busca-se ao longo da pesquisa compreender esse processo de uma maneira geral, que afeta tanto a esfera privada como também a pública,

conforme as indicações de Mészáros (2008, p.43-44). Esta educação é de interesse exclusivo de uma parcela detentora dos meios de produção e suas ferramentas, que utiliza desse mecanismo para sua reprodução ideológica, além de condicionar os educandos às mais variadas formas de opressão e alienação, e uma não garantia real de acesso ao mercado de trabalho formal. “O trabalhador não tem apenas de lutar pelos meios de vida físicos, ele tem de lutar para aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade” (MARX, 2010, p.25)

2. O sistema taylorista/fordista e a precarização da educação especializada

É necessário compreender o processo histórico, em que a grande indústria se instala de fato e observar como um método técnico/administrativo condiciona a esfera do labor e da educação em prol dos interesses de uma determinada classe. Assim, obtemos a administração dita como “científica” de Frederick Taylor (1856 - 1915), que proporciona uma visão especializada e vista como “utilitária” para a produção, em que é necessário que os trabalhadores tenham uma conduta disciplinar para desempenhar suas funções nas fábricas². Para o capital, é necessário treinar e “domesticar” a força de trabalho de homens e mulheres para apenas uma tarefa de forma rápida e contínua. “Progressivamente, ela se transforma num sistema que divide a produção de carruagens em suas diversas operações especializadas”³. E completa Marx: “Cada operação se cristaliza em função exclusiva de um trabalhador e a sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais;” (MARX, 1975, p.387)

Já o trabalho abstrato deve ser da gerência administrativa que irá controlar e fiscalizar os demais funcionários. Observa-se, nesse momento, uma grande intervenção na divisão social do trabalho e do conhecimento.

Para Taylor, a “guerra” entre capital e trabalho se reduz a um problema gerencial, para cuja solução bastaria dividir “equitativamente” as atividades intelectuais e manuais entre gerência e trabalhadores/as operacionais (ainda que ambos fossem assalariados/as). Divisão que reservaria à gerência as atividades intelectuais e ao operariado as estritamente manuais, promovendo, assim maior cooperação entre estes níveis e eliminação da “cera” no trabalho, isto é: o baixo

² Negando a relação Trabalho e Campo e suas formas educacionais existentes nas sociedades pré-industriais. Conferir Anibal Ponce – Educação e Luta de Classes (1998).

³ Em *o Capital*, volume 1, Marx utiliza-se do exemplo das fábricas de transporte da época, ou seja, carruagens para exemplificar como a divisão social do trabalho fragmentava o trabalho de homens e mulheres nas indústrias.

rendimento proposital dos/as próprios/as trabalhadores/as (ANTUNES; PINTO, 2017, p.18-19).

A educação para esse sistema deve ser “uma qualificação de tipo parcelar, fragmentada e que só poderia ser construída tendo por base ciências também especializadas” (ANTUNES; PINTO, 2017 p.78), isto somente para que o trabalho seja objetivamente submetido à lógica do capital. Assim, vemos uma transformação nas relações trabalhistas em paralelo com esse sistema educacional, tendo em vista que agora “naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital.” (MÉSZÁROS, 2008, p.42)

O sistema fordista, não obstante, continuou e “aprimorou” as técnicas de Taylor tendo ainda mais uma gradativa especialização do trabalho através da linha de montagem tão conhecida pela engenharia produtiva. “Tratou-se, portanto, no taylorismo-fordismo, de uma qualificação com base em uma especialização limitadora e profundamente empobrecedora, tanto do conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho.” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.78). Teoria e prática foram divididas, assim como trabalho manual e trabalho intelectual são os feitos no interior dos processos produtivos.

É nessa continuidade que chegamos a uma precarização da educação nesse contexto da produção capitalista de binômio taylorista/fordistas, pois a escola especializada dita como “profissionalizante” apenas prioriza o Fazer e não o conhecimento dotado de sentido para formação das massas, ou seja, a classe trabalhadora esclarecida, consciente e ativa na sociedade politicamente, sendo a prática laborativa, o conhecimento teórico e a luta política fazendo parte de uma mesma formação, muito pelo contrário. Há a fragmentação que visiona apenas o currículo de interesse ligado à produção e reprodução do capital e posteriormente a exploração da força de trabalho. “O ‘aprender a pensar’ em Ford, nesse caso só tem um sentido: promover a obediência” (ANTUNES; PINTO, 2017. p.80)

Marx, em o *Capital (volume 1)*, sinaliza, em uma passagem, a relação do trabalho no sistema do capital dentro da grande indústria, propicia um conhecimento de interesse da classe dominante. Ou seja, fazer e fazer cada vez melhor, intensificando as formas de extração de mais-valia e isto sendo uma condição dada, imutável e sem alteração para sua desconstrução.

A repetição contínua da mesma ação limitada e a concentração nela da atenção do trabalhador ensinam-no, conforme indica a experiência, a atingir o efeito útil desejado com um mínimo de esforços. Havendo sempre diversas gerações de trabalhadores que vivem simultaneamente e cooperam nas mesmas manufaturas, os artifícios técnicos assim adquiridos firmam-se, acumulam-se, e se transmitem. (MARX, 1975, p. 390)

Marx vai mostrar que o trabalho é um princípio educativo, visto que a “atenção do trabalhador ensinam-no, conforme indica a experiência”, entretanto esses aspectos são apropriados para servir o sistema do capital, em síntese: “A educação taylorista-fordista é, pois, uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social do trabalho entre trabalho intelectual e trabalho manual” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.81). Dessa divisão, dentro das escolas “profissionalizantes” idealizadas por Ford para formar trabalhadores especializados e submissos à lógica do capital, obtemos uma escola verticalizada e desumanizada nas relações sociais, a qual o educando é formado para alienação, para internalização de uma cultura estranhada e para submissão à ordem vigente.

As próprias reflexões e criações do educando são totalmente deixadas às margens do ensino, a não ser quando é de interesse em solucionar as problemáticas do sistema. Autonomia e participação no processo de construção do saber não são práticas pedagógicas em vista na arquitetura desse tipo de educação. O que é ensinado e incentivado de forma mais intensa é a educação que insere a competitividade, a fragmentação de coletividade, a ganância por dinheiro, o individualismo, a distorção da história, entre outros aspectos.

3. As consequências da educação de binômio taylorista/fordista na vida dos educandos e professores.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e está, o ser menos! (FREIRE, 1987, p. 16)

Observa-se que o processo de estranhamento é uma condição dada pela ordem do sistema do capital, uma condição inerente, tendo em vista que para a realização do seu maior objetivo, ou seja, o lucro, é necessário a criação de métodos administrativos para extração do máximo da mais-valia sobre a força de trabalho assalariada. Todavia, o

resultado desse processo é uma fragmentação da relação de sentido do homem com seu trabalho, das formas mais conscientes de relação homem e natureza, além do homem com o próprio homem.

Se o mundo do trabalho se encontra dentro dessas condições, a educação embarca rumo à mesma direção devido a dinâmica do capital estar em toda a relação social, visto que é a modo de produção dominante. E, assim, deparamo-nos com projetos políticos/ideológicos, apresentados como “reformas” ou até mesmo “modernizações” do campo educacional, para a adequação do contingente de filhos e filhas da classe trabalhadora para um tipo de escola que irá “preparar” para a inserção ao mercado de trabalho.

Assim, o que segundo Paulo Freire (1987, p.39) chama de “Educação Bancária” em que o aluno é visto como um vaso e que o conhecimento deve ser depositado sobre ele sem nenhuma forma de relacionamento dialético e construção participativa do mesmo, é o tipo de educação que é estruturada. No bojo desses acontecimentos, podemos apontar desastrosas consequências em que os interesses imperialistas do capitalismo acabam acarretando sobre o processo educacional.

Portanto, torna-se indispensável expor o trecho de Tragtenberg contido no livro de Ricardo Antunes.

Na medida em que o capital detém o conhecimento, ele funda uma distribuição diferencial de saber que legitima a existente na esfera do poder. Constituindo-se em qualificações genéricas, a força de trabalho pode ser formada fora do processo produtivo: na escola. [...] No interior do sistema social as instituições educacionais e seus sacerdotes, os professores, desenvolvem um trabalho contínuo e sutil para a conservação de estrutura de poder e, em geral, da desigualdade social existente. Duas são as principais funções conservadoras atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado. (TRAGTENBERG apud ANTUNES 2017, p.85)

Reafirmando a crítica de Paulo Freire, ou seja: “A narração de que o educador é o sujeito conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado.” (1987, p.33). É nessa prática pedagógica de interesse de formação incompleta de trabalhadores que constitui a educação, principalmente no caso brasileiro, em que a memorização, prática de exercícios de forma repetitiva e inquestionável, a verticalização da relação educador-educando “eu mando, você obedece”, além da leitura e da produção textual são totalmente desconectadas e acríticas.

Além disso, observa-se que as vivências reais dos alunos não são expostas dentro do contexto da aprendizagem. Cria-se apenas condições dadas que visam somente o preceito de “estudar para passar”, não existindo um sentido para conscientização e a construção de um pensamento para Além do Capital, uma vida dotada de saberes (técnicos e teóricos), fora do metabolismo social do capital, conforme sinaliza István Mészáros (2008, p.25). O pensamento tradicional, ou seja, voltado para formação para o mercado de trabalho e para internalização da ideologia dominante contribui para formação de um ser social alienado, estranhado e reificado para as formas de trabalho degradantes que se metamorfoseiam ao longo da história do capitalismo.

Nota-se o quanto não é obstante a relação dialética entre a fábrica e a escola. Ou seja, tudo que é ensinado na escola (e fala-se aqui de forma geral, escola com sua estrutura total) é bem semelhante a estrutura de uma fábrica. Como exemplo, podemos citar: horário de chegada, pausa para almoço, permissão para ir ao banheiro, grau de rotatividade de professores/funcionários e toda hierarquia contida nas duas instituições.

Com referência à educação, a costumeira defesa de uma escola subordinada e subserviente ao complexo econômico, de um processo formativo que eduque especificamente para a produção mercadológica, agora tecnificada, acaba se encaixando perfeitamente às pretensões dos atrasados empresários brasileiros e de seus pares estrangeiros. (SANTOS, 2017, p.127)

O aluno é inserido nesse tipo de sistema educacional, o qual vigora em nosso país e teve sua maior intensificação a partir dos anos 1960, principalmente após o golpe civil, militar e empresarial de 1964, possuindo um tipo de projeto educacional técnico/tecnicista que não valoriza o conhecimento, este fruto de sua própria construção do saber. Entretanto, nota-se que é um projeto adequado para as necessidades do imperialismo que a classe dominante retórica brasileira visava. Isto é o produto da educação profissionalizante que distancia o aluno da conscientização. Assim, a educação paulatinamente torna-se:

Um determinado nível de adestramento geral, básico, funcional à produção capitalista, quer a nível de uma educação elementar em ‘doses homeopáticas’, quer em sistemas escolares particulares do tipo Senai, Senac, Senar, etc; e uma produtividade resultante da desqualificação do trabalho escolar. (FRIGOTTO, 2010, p. 79-80)

É no cerne dessa educação de binômio taylorista/fordista que fragmenta e desumaniza o educando e o afasta de uma experiência de aprendizado que lhe proporcione um sentido e uma satisfação para sua vida, que crie consciência através de uma prática não alienante e uma relação amorosa e fraterna com o próximo, com o meio

ambiente, além de prospectar uma vida dotada de experiências libertadoras, tendo tempo para o ócio, para produção artística e literária (entre outras formas) que o torne mais consciente e emancipada das amarras imposta pela lógica da educação bancária.

A imposição de uma educação de interesse da classe dominante quebra o laço humanístico do ser social. Apenas envolve para valores empresariais e a um nexó mercantilista que aprisiona a sociedade em mundo preenchido pela ganância e conveniência particular que propicia assim uma existência individualizada, sem a plena confiança ao próximo. Observa-se que, nesse sentido, mercantilizar as relações educacionais é moldar homens e mulheres para reprodução do capital. Esse tipo de educação não tem no seu cerne o amor no sentido Freiriano.

O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela um amor patológico: sadismo no dominador, masoquismo no dominado. Porque o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens. (FREIRE, 1980, p.83)

A escola de binômio taylorista/fordista é a escola acrítica, não-histórica, que direciona a degradação da educação para implementação de um modelo que propõe o “utilitário” apenas *fazer*, sem qualquer questionamento. O ensino é voltado para que o aluno aprenda a ser mais produtivo, com menor tempo possível e sempre competindo com o outro. Esta lógica está tanto no ensino “profissionalizante” como nas escolas convencionais.

4. A Crise Estrutural do Capital: fatores para precarização da esfera do trabalho e da educação

O capitalismo em sua fase atual encontra-se em sua mais profunda crise tendo seu início na década de 1970. Logo, foi necessária uma série de modificações nas estruturas políticas, econômicas, produtivas e sociais para uma tentativa de reversão desse quadro crítico que se estabeleceu e teve novamente um nefasto pico de aprofundamento no ano 2008, que se alastrou por todo o mercado financeiro afetando as esferas produtivas, tendo em vista que o novo caráter do capital, depois dos anos 1980, está acoplado a estrutura da bolsa de valores.

Nota-se que, nos períodos pós-segunda guerra, o Estado obteve um papel de intervir na economia indo de encontro aos preceitos do liberalismo econômico para administrar a crise do capitalismo dos finais nos anos de 1920. O período ficou

conhecido como keynesiano-fordista, em que as conquistas sociais foram mais benéficas à classe trabalhadora, como acesso à educação pública, saúde e aumento de salários, por exemplo. A política de Bem Estar-Social buscou uma conciliação de classes.

Pode-se dizer que, junto com o processo de trabalho taylorista/fordista, erigiu-se, particularmente durante o pós-guerra, um sistema de “compromisso” e de “regulação” que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado. (ANTUNES, 2009, p.40)

Entretanto, observa-se diversos fatores que se desdobravam em um processo de rigidez desse modelo, cujo Estado e a estrutura produtiva indicaram para um desande de sua hegemonia tanto política como econômica, desembulhando em um manancial de complicações do sistema capitalista.

Cabe agora, através de uma leitura de Ricardo Antunes (2009, p. 31-32) e István Mészáros (2010, P.69-70), salientar aspectos dessa crise estrutural do capital e dos fatores que evidenciam o esgotamento das políticas keynesianas e posteriormente destrinchar suas consequências sobre a esfera do trabalho e da educação. Indicaremos quatro elementos fundamentais para compreensão histórico-social desse período:

1) Queda da taxa de lucro, dada, dentro de outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos de 1960, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro;

2) O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava;

3) A crise do *Welfare State* ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;

4) Incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos *contingentes* que exprimiam esse novo quadro crítico.

É no bojo desses acontecimentos que há uma profunda modificação na economia e nas relações sociais, principalmente no que tange a esfera do trabalho e da educação. Pois, o capital a partir dos anos 1970 acopla-se a estrutura financeira para engendrar um processo que David Harvey (2008) denomina de “acumulação flexível”, isso como tentativa para superação dessa crise e/ou administrar seus efeitos, ou seja, na busca de retardar os entraves da acumulação de lucro e, conseqüentemente, da expansão do capital. Nesta lógica, nota-se a mercantilização, ou seja, a geração de mais-valor de setores que eram visto como “improdutivos” como o caso da educação.

Por seguinte, observa-se que a ideologia neoliberal, que agora permeia a economia e também a política, contribui fortemente para a burguesia pensar um processo de “modernização” da indústria, sendo feita a estruturação da empresa enxuta, flexível e altamente tecnológica, que, neste momento, com um maquinário mais autônomo e com a elaboração de métodos técnicos e administrativos que mistificam as bases da gestão de binômio taylorista/fordista para o enaltecimento do modelo Toyotista que desencadeia em uma significativa reestruturação da esfera produtiva e de uma ampliação da divisão do trabalho.

Todo esse movimento tem uma relação material-histórica, visto que:

Em outras palavras, houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma expressão do trabalho assalariado, a partir da enorme ampliação do assalariamento do setor de serviços; verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário; vivencia-se também uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado”, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado, da qual os *gastarbeiters* na Alemanha e o *lavoro nero* na Itália são exemplos do enorme contingente de trabalho imigrante que se dirige para o chamado Primeiro Mundo, em busca do que ainda permanece do Welfare State, invertendo o fluxo migratório de décadas anteriores, que era do centro para a periferia. (ANTUNES 2015, p.61)

É no cerne dessa complexidade que o trabalho modifica-se na sua morfologia, tornando-se cada vez mais mistificado pelas influências geradas pela administração empresarial, pois, agora, o uso de ferramentas mais tecnológicas, da internet e a operação de computadores cada vez mais complexos alteram profundamente as atividades.

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são “substituídos” pela flexibilidade da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca

de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. (ANTUNES, 2015, p.34)

Essa organização empresarial que agora instala seus parques industriais nas periferias do mundo, em geral através da globalização, traz em seu bojo desregulações das legislações trabalhistas dos países (ou não permitem a construção delas ou criam aos moldes dos interesses da classe dominantes), ampliam as jornadas de trabalho, intensificam as atividades de homens e mulheres e conseqüentemente, proporcionam uma enxurrada de tendências aos adoecimentos da classe trabalhadora que, por exemplo, podemos citar os estresses, síndromes do pânico, LER (Lesão por esforço repetitivo) e até mesmo os suicídios. Ou seja, observa-se uma brutal precarização estrutural do trabalho em vasta escala, na chamada “Era da Informação”. Além da tendência ao desemprego estrutural gerado nos países do centro capitalista, por conta da migração das indústrias para os países da “periferia” do sistema.

Mostra-se, agora, com as modificações na economia que a esfera do serviço se amplia demasiadamente e a informatização engendra nesse setor, proporciona os trabalhos de caráter *part-time*, terceirizados e precários da área do *telemarketing*, a título de exemplo. Cujo trabalho de Simone Wolff presente no livro *Infoproletários (2009)* tem uma profunda e qualitativa análise para desvendar o complexo efeito dessa nova morfologia do trabalho que se instala no Brasil, a partir dos anos 90 e que ganha um significativo espaço.

Essa é a grande novidade trazida pela tecnologia digital: a possibilidade de se manipular e transformar informações tal como outrora se fazia com matérias-primas de dimensão material, o que permite ao capitalismo de hoje transformar e explorar mercadorias não só no plano material, mas também no imaterial. Esse novo tipo de exploração caracteriza um processo de mercadorização da informação, que implica em sua reificação expressa na forma de dados. Estes nada mais são do que o resultado do tratamento e organização de uma miríade de informações com vistas a deixar inculpidas, no resultado final, apenas aqueles voltados para finalidades mercantis. É assim que a inovação – seja de processos, produtos e serviços, ou em publicidade – se tornou a principal estratégia competitiva das grandes empresas no atual contexto econômico. (WOLFF, 2009, p. 90)

É na essência dessa lógica da “flexibilidade”, da empresa enxuta e do *Toyotismo*, que há uma necessidade de formação e desconstrução de um fundamento político/ideológico do trabalho e da produtividade aos moldes da produção de binômio taylorista/fordista, pois agora com os avanços tecnológicos, concentrados pelo capital, carece de uma nova força de trabalho que maneja essas tecnologias da informação,

entretanto com as bases do antigo sistema de gestão do trabalho mantido e mistificado. É desse ponto de partida que os impactos da crise estrutural do sistema capitalista modificam a esfera da educação.

Torna-se muito atual as palavras de Aníbal Ponce:

Não é necessário dizer que a educação imposta pelos nobres se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter a e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância. (PONCE, 1998, p. 28)

Assim, pondera as teorias organizacionais da moderna gestão de pessoas que priorizam o “capital humano” para exercer atividades com suas competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e julgamento; como a literatura administrativa apresenta os caminhos para esse colaborador (para usar o linguajar burguês). É necessário serem empreendedores de si, além de trabalharem com dedicação e proatividade. E carecem incessantemente de uma capacitação aos moldes das exigências do mercado de trabalho, ou seja, sempre algo muito abstrato.

Fica então indispensável a citação de Gaudêncio Frigotto para analisar essa realidade invertida que a economia neoliberal - “teoria do desenvolvimento” - e a educação de caráter empresarial - “teoria da educação” – tenta internalizar sobre a classe trabalhadora e seus filhos.

Quanto ao primeiro sentido – teoria do desenvolvimento – concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator de desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro – teoria da educação – a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduz-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação. (FRIGOTTO, 2010, p.26)

Em seguida, Frigotto complementa: “A teoria do capital humano representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um “fator de produção”, a uma questão técnica.” (FRIGOTTO, 2010, p.29).

A escola da Era da Informação, idealizada pela classe dominante, permanece com a lógica para subordinar as massas a sua prerrogativa, em que toda a prática pedagógica é voltada para o enaltecimento da individualização, meritocracia, *hard work*,

proatividade, entre outros caracteres que a organização enxuta, flexível e de alta tecnologia emana e tenta mistificar a extração do máximo da mais-valia, além de jogar todas as contradições inerentes ao sistema do capital sobre aqueles que vivem da venda da força de trabalho. Vê-se, no discurso do empresariado, que somente a pessoa que se esforça e busca uma melhor educação pode sobreviver aos efeitos da crise, possa ser empreendedor de si e conseguir melhores colocações no mercado, onde a “crise é local de oportunidade”.

Na atual conjuntura, vemos que o capital mercantiliza a esfera educacional em larga escala, apropriando-se dos conhecimentos e modelando uma forma de saber, a qual é de interesse exclusivo de uma parcela que detém os meios e ferramentas de produção. A oligopolização dos mercados, uma característica de nosso atual quadro econômico, propicia a criação de grupos financeiros interessados na concentração, acumulação e reprodução do capital, cujos discursos educacionais (empresariais) com slogans como: “Todos pela Educação”, “Somos Éticos”, “Educar para Vencer”, propagam a nebulosa ideia de uma educação flexível, a custos acessíveis e qualifica para uma maior facilidade de entrada no mercado de trabalho (formal). Notamos em nossa investigação que isto é uma forma pela qual o capital cria distorções da realidade, através de mecanismo como o marketing e a propaganda para melhor vender suas mercadorias, alcançando o máximo de clientes em um curto espaço de tempo e proporcionando assim um aumento substancial de lucratividade.

5. Retração do mercado de trabalho a falácia da empregabilidade

Produz-se, então, a crença de que o progresso técnico não só gera novos empregos, mas exige uma qualificação cada vez mais apurada. De outra parte, enfatiza-se a crença de que a aquisição de capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados. (FRIGOTTO, 2010, P.38)

Encontra-se um manancial de complexidades, a qual a crise econômica insere nebulosas falas sobre a realidade para a manutenção de uma parcela em hegemonia no poder. Sobre a classe trabalhadora, observamos uma heterogeneização, cujo labor de caráter precário, intermitente, com baixo salário e com profundos traços de alienação tornam-se bastante evidentes.

Ricardo Antunes (2018, P.76) aponta quatro elementos que caracterizam o cenário atual do que ele vem chamando em suas pesquisas de uma nova morfologia do trabalho.

1) A erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e sua substituição pelas diversas formas de trabalho atípico, precário e “voluntariado”;

2) A criação das “falsas” cooperativas, visando dilapidar ainda mais as condições de remuneração dos trabalhadores, solapando os seus direitos e aumentando os níveis de exploração da sua força de trabalho;

3) O “empreendedorismo”, que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado, fazendo proliferar as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa;

4) A degradação ainda mais intensa do trabalho imigrante em escala global.

Nota-se que obtemos modificações da esfera do labor, em que o capital, com seus discursos como do capital humano, tenta validar uma realidade ao seu interesse, tendo em vista esse processo em escala global de retração dos empregos formais, com suas mínimas seguridades legislativas e plenas condições para a classe trabalhadora e seus filhos(as). Para engendrar a lógica de uma educação salvadora que irá melhorar todas as condições adversas de nossa atualidade, e por demais, cabe o indivíduo buscar sua própria qualificação, pois se não, irá tornar-se ultrapassado e sem emprego, segundo a lógica do sistema capitalista em tempos hodiernos.

1) A flexibilidade inflexível

Nesse ponto, com uma vasta ampliação do uso das tecnologias digitais nos meios educacionais, vemos que o método pedagógico de estudo é remodelado, ou seja, modifica-se alguns aspectos das chamadas “competências básicas” que educando deve ter e assim enaltecendo uma capacitação que através do uso demasiado da tecnologia, da internet e da troca de informações com tutores irá trazer um destaque maior em seu currículo (igual ou superior aos cursos presenciais) e que isso facilitará a inserção dos mesmos ao mercado de trabalho, pois estará com mais “capacidade” do que os outros.

Essa flexibilidade é um discurso que se distancia da realidade que interessa a uma educação libertadora e com pensamento crítico, visto que apenas busca uma subordinação das novas gerações de educando na operação desse maquinário informacional, adquirindo certo conhecimento parcelar e ainda fragmentado dos currículos reformulados para o mercado. Pois, aparenta que o objetivo/método utilizado

se assemelha a uma certificação de caráter ISO (*Internacional Organization for Standardization*), tão semelhante as utilizadas das empresas de *telemarketing* para padronização e conservação de um status de Qualidade Total para esse tipo de educação virtual⁴, visto que os alunos precisam cumprir uma determinada carga horária de trabalhos, visitas ou não aos polos, execução de provas, entre outras atividades. Além disso, o educando está sendo monitorada pelos *softwares* que conseguem regular sua frequência de acessos na plataforma, nos fóruns de debate, quantos vídeos assistiu e se leu os e-mails. Vê-se que é uma forma muito mais arquitetada de controle da educação, de sua qualidade e de subordinação de uma massa de jovens a conteúdos que estão sistematizados para absorção de uma ideologia que visa sempre a manutenção da ordem vigente, assim como a reprodução inquestionável de suas problemáticas.

É no cerne desse acontecimento que a educação de caráter tecnológico (à distância ou com uso demasiado de tecnologias da informação) tira a importância da relação professor/aluno e propicia uma tendência nefasta ao desemprego em grande escala. E que não obstante, também, reifica os alunos a máquina, tendo como centralidade os conhecimentos embutidos na tela do computador e que as experiências vividas pelo educando, em suas relações com os meios sociais, são totalmente desconsideradas na prática pedagógica. Este movimento é característico das relações capitalista de produção que está calcada na fragmentação e na concorrência das classes. Observa-se que a classe trabalhadora não detém mais os meios de produção e suas ferramentas; já na educação a mesma classe não pode deter os meios de conhecimentos e nem formulá-los a partir de suas experiências. Uma clivagem que se torna mais complexa com as metamorfoses do capitalismo.

Logo, o que Paulo Freire expõe no livro *Conscientização* (1980, p.62) torna-se evidente dentro desses acontecimentos: “Ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que fala e impõem sua voz”. Os chamados homens de negócios cada vez mais impõe suas vozes através das mídias sociais, através da “reforma curricular” que busca moldar alunos empreendedores, e também através da mídia convencional que aliena e silencia brutalmente as massas.

⁴ A inspiração dessa argumentação vem de um artigo do professor Ruy Braga em *Infoproletários* (2009). Ele faz uma análise sobre o processo de modificação existente nas organizações industriais da França em comparação com as crescentes Centrais de Teleatividades (CTAs) aqui no Brasil. Assim notamos que o método de intensificação do trabalho advém também de uma nova formação da classe trabalhadora, tendo em vista a inserção de uma nova geração de jovens operários, com formação diferente as dos pais, ou seja, não mais de caráter técnico-profissionalizantes. Agora evidencia-se a educação “polivalente”, “multifuncional”, ou seja, a Pedagogia Empresarial. Indicamos a leitura das páginas: 65 a 73.

O aluno nessa estrutura ISO da educação está seguindo as prescrições da classe burguesa, pois deve seguir uma rotina flexível em estar conectado por uma determinada carga horária, cumprindo uma quantidade determinada de atividades e entregando uma série de trabalhos dentro de um prazo estipulado. Identifica-se que há uma padronização a ser seguida que de forma mistificada não é obstáculo da educação formal, presencial, cujo aluno exerce uma série de tarefas amarradas a um regimento direcionado pela hierarquia institucional, ou seja, do que o professor, coordenador e diretor mandam.

Agora, a máquina é quem faz essa intermediação, disparando um e-mail para todos os seus aparelhos que estão conectados a internet para alertar sobre seus afazeres. Isto é uma modernização da educação, mas que na verdade é um brutal controle individual, uma vez que agora não há uma pessoa fazendo essa tarefa, coisa que existe uma limitação estrutural. Entretanto, uma máquina e um conjunto de dados criados por trabalhadores ligados a tecnologia da informação, podem sim monitorar e educar a todo instante as informações que eles prescrevem. Isto conduz a uma formação dentro das necessidades do capital.

Portanto, a flexibilidade é inflexível. Mostrando aspectos contraditórios, cujo discurso do marketing, da propaganda, da chamada pós-modernidade, da falsa esperança na inserção ao mercado formal de trabalho faz com que a produção educacional seja alterada profundamente, através das tecnologias da informação, visando somente taxas de lucratividades para superação da crise do sistema do capital, além de uma educação rasa e limitada a reproduzir a ordem vigente. Um tipo de educação que almeja formar somente um contingente de precarizados⁵ da Era Informação.

2) A reificação do educando: o primeiro estágio de alienação através da educação empresarial

O conhecimento que vem sendo estruturado a partir das modificações existentes no cenário econômico e da produtividade molda o tipo de educação de caráter parcial, fragmentado, de interesse exclusivo para a criação da cultura do silêncio, ou seja, um modo de opressão, cujo objetivo é minimizar e subordinar o pensamento dos estudantes como se não houvesse uma alternativa a ordem vigente que definha por dentro, em sua crise estrutural. Esse novo projeto, que agora vem mostrando suas faces, conserva os

⁵ O conceito de Precariado advém da leitura de Infoproletário (2009) entre outras obras dos professores Ruy Braga e Ricardo Antunes, cujo sentido do termo é mostrar que há um contingente de força de trabalho que vive sem direitos trabalhistas, com baixos salários, horários incertos, em condições precárias e sofrendo profundos traços de alienação em seus trabalhos.

interesses da classe dominante e dentro dessa lógica do capital humano, da Qualificação Total, do *hard work*, da meritocracia que envolve toda essa Pedagogia Empresarial.

Com o tópico flexibilidade inflexível apontado anteriormente, foi possível descrever alguns elementos que constituem o esqueleto da nova formação para o contraditório mercado de trabalho, cuja empresa enxuta, flexível e de alta tecnologia necessitava de uma força de trabalho qualificada e subordinada para estrutura do trabalho cooperativo, sobre metas e com proatividade, trabalho o qual, nessa Era da Informação, é completamente intensificado e precário. O capital, através de uma reformulação dos métodos existentes, de caráter taylorista/fordista, mistifica suas bases e as tornam ainda mais especializadas para extração do máximo da mais-valia, tendo em vista um cenário de crise estrutural do capital, que, para sua superação, é necessário gerar uma maior quantidade de trabalho não pago em lucro.

Nota-se que, com o uso demasiado da tecnologia, existe uma simplificação do acesso ao conhecimento, em que o educando pode educar-se, criando uma falsa ilusão de autonomia. Com o uso das plataformas e a internet, na visão dos burgueses que buscam a mercantilização da educação, o aluno poderá colher as informações necessárias para aprovação em algum exame de vestibular ou qualificar-se de forma rápida para o mercado, tendo em vista cursos profissionalizantes de curta carga horária. Entretanto, questionamos profundamente essa simplificação da vida educacional começando por um ponto crucial: Quem produz esses materiais que os alunos estão acessando via internet?

Não é uma pergunta com uma simples resposta, é necessária uma investigação metodológica mais profunda para compreender esse processo, mas que, a produção desses materiais parece um tanto quanto mistificada e nebulosa nessa Era da Informação, trazendo um primeiro estágio de alienação ao ser social.

Nesta investigação, em diálogo com a literatura existente e a tentativa de compreender as problemáticas da atual conjuntura da educação e do mercado de trabalho, parece que esta alienação é fruto de um processo, o qual o aluno altamente reificado à tela do computador e influenciado pelo discurso de qualificação total e sua busca pelo seu primeiro emprego, faz com que ele dialogue com uma educação não sistêmica, acrítica, e não-histórica, que não condiz com sua realidade, ou seja, dando caminhos para que esse educando veja a realidade do lado avesso, aos olhos daqueles que querem conservar os interesses da propriedade privada.

Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação *Entwirklichung*, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento *Entfremdung*, como alienação *Entäusserung*. [...] Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode ser apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. (MARX, 2010, p.80-81)

Logo, a educação de caráter empresarial (mas que também atinge gradativamente a educação pública) propicia um manancial de contradições que são inerentes ao sistema do capital. O aluno internalizado por essa lógica fica em sintonia com as experiências que o capital produz, ou seja, quanto mais ele está conectado parece que se desconectada da realidade, está sendo desumanizado, pois a alienação vai se tornando cada vez mais profunda e aguda.

O aluno fica em contato com conteúdo, os quais não o preparam criticamente para analisar problemas reais da sociedade em que vivemos. O que é de fato necessário (na visão dos intelectuais do retrocesso) é que o aluno pense para gerenciar e propor soluções para as problemáticas do capital. O tipo de material que ele está exposto não procede a um tipo de qualidade real, pois muitas vezes são cópias da cópia, ou seja, fraudes de internet expostas sem nenhuma revisão acadêmica com coerência teórica e metodológica. Ou melhor, dizendo: é apenas dado um receituário a ser seguido à risca sem menor questionamento por parte do aluno e por parte de instituições que aderem a essa lógica da educação empresarial.

É no cerne desse processo que há uma gradual transformação da figura do professor em uma mera coisa, um apêndice da máquina, algo sem sentido para a educação, dado que as tecnologias da informação são o centro das atenções na formação, no capitalismo contemporâneo, trazendo como discurso de sustentação as falácias da “pós-modernidade” e do “fim da história” somente para internalização ainda mais profunda de uma realidade capitalista. Pois a lógica do capital como Marx aponta é: “[...] apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga.” (MARX, 2013, p.307)

6. Considerações Finais

Por fim, apresentamos nesse ensaio uma tentativa de apontar algumas modificações existentes tanto da estrutura escolar (principalmente da sua parte política/ideológica) como da esfera do labor.

Com a consolidação do sistema capitalista de produção, observa-se grandes modificações no mundo do trabalho, em que a Revolução Industrial trouxe um avanço da maquinaria para as manufaturas, além da formulação de métodos da gestão do trabalho que fragmentaram consideravelmente o labor de homens e mulheres na constituição das mercadorias, ou seja, há uma simplificação técnica e teórica de certas atividades.

A educação utilitária e profissionalizante foi acoplada à estrutura formal da escola para formação dos filhos da classe trabalhadora (muito diferente da formação dos nobres e burgueses, que devem estudar para serem homens de negócios, gerentes e políticos, não para fazer parte da turba que vive da venda da força de trabalho). Um tipo de educação parcelar, fragmentada, sem pensamento crítico. Sua função é apenas saber o básico e ser aplicável nas manufaturas para execução de atividades da melhor maneira, no menor tempo possível, como emana a lógica do labor nesse período histórico analisado.

Não obstante, a partir da década de 1970, observa-se uma crise estrutural do sistema do capital (como aponta István Mészáros e Ricardo Antunes). Obtemos uma modificação profunda na economia e nas indústrias (principalmente no ramo automotivo), que, para sua superação, lança seus parques produtivos para os países periféricos como a América Latina, Ásia e para o Leste Europeu buscando baixar seus custos de produção, tendo em vista uma quantidade de matérias primas e força de trabalho em vasta escala estruturando uma nova feição do imperialismo capitalista. Observamos que há uma ampliação da esfera de serviços, o qual o capital através desse meio visa novos mercados para superação de sua crise e aumento das suas taxas de lucros, mercantilizando novos seguimentos, assim engendrando sua lógica da concorrência e da precarização das classes que vivem do labor.

É no bojo dessas modificações causadas pela crise nos anos 70 e que, em 2008, também teve mais um pico de agravamento do quadro, que gradativamente obtemos a materialização da empresa de caráter enxuta, flexível e de alta tecnologia em alguns setores. Assim, a estrutura escolar de caráter público tornou-se (segundo os discursos apresentados pela classe dominante e que visavam mercantilização desse seguimento) ineficaz para a formação da classe trabalhadora para as alterações no mercado de trabalho. Nota-se que mutações existentes depois da instalação dos métodos administrativos flexíveis, em que o Toyotismo é um expoente, obtemos um quadro de redução do proletário fabril médio de binômio taylorista/fordista, para dar lugar ao

colaborador proativo, multifuncional, precariado e propício a adversos adoecimentos da “Era da Informação”, para usar algumas denominações burguesas.

É necessária uma formação contínua, parcelar, porém de forma mistificada, nebulosa e oculta, pois com a introdução das “tecnologias da informação” na esfera educacional, fruto do avanço para a pós-modernidade, obtemos uma precarização estrutural da educação, tanto pública como privada, com raras exceções, em que observamos um quadro de tendências ao desemprego e coisificação da figura do professor, ou seja, o profissional que ensina, agora é uma mera ferramenta da máquina, não obstante do atual cenário que se encontra nas fábricas.

Sendo assim, achamos pertinente o levantamento de elementos os quais configuram as problemáticas de nossa atual conjuntura educacional em paralelo com o mundo do trabalho, cujo estado de alienação nos parece ainda mais intensificado e agudizado com o engendramento das tecnologias da informação, essas que se mostram muitíssimo inflexíveis em diversos pontos, e tentam através do discurso, da propaganda, das falsas teorias que venham aglutinar mais educandos. E que também mostrasse contraditória quando se expõe análises sobre a qualificação e o mercado de trabalho, tendo em vista que esse encontra-se em uma nefasta crise nos tempos atuais.

7. Referências bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. Ed. São Paulo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica Da Educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. Ed. São Paulo, Moraes, 1980

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** 17 ed. São Paulo: Edições Loyola 2008

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política, Livro I: o processo de produção do capital.** 3. Ed. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1975

MARX, Karl **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl **O capital: crítica da economia política, Livro I: o processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2013

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes.** 16. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado.** São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

WOLFF, Simone. O “trabalho informacional” e a reificação da informação sob os novos paradigmas organizacionais. *In:* ANTUNES, Ricardo; Braga, Ruy (Org). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual.** São Paulo: Boitempo, 2009. P.89-112

DA DOMINAÇÃO IMPERIALISTA À RESPOSTA SOCIALISTA: UM PANORAMA DA RELAÇÃO CUBA – EUA*

FROM IMPERIALIST DOMINATION TO SOCIALIST RESPONSE: AN OVERVIEW OF THE CUBA-US RELATIONSHIP

PURL: <http://purl.oclc.org/r.ml/v6n1/a5>

Janderson Carlos Locatel de Souza[†]

 <https://orcid.org/0000-0002-0106-2567>

Resumo: O presente artigo tem por pretensão realizar um panorama da relação entre Cuba e o EUA, procurando apontar suas transformações ao longo do século XX e início do XXI. Buscaremos observar a transição de uma relação de caráter neocolonial imperialista, dos EUA em relação à Cuba, para uma relação altamente conflituosa e de oposição de visões/perspectivas de mundo, inserido no contexto da Guerra Fria. Além disso, iremos investigar a que nível a Revolução Cubana alterou a relação entre os dois países e a que nível, por outro lado, a relação com os Estados Unidos influenciou o desenvolvimento do processo revolucionário cubano. Por fim, daremos atenção para as consequências da dissolução do bloco soviético para Cuba e a configuração da relação com os estadunidenses no fim do século XX e nas primeiras décadas do XXI.

Palavras-chave: Relação Cuba-EUA, conflito, neocolonialismo, imperialismo, Revolução Cubana.

Abstract: This article aims to provide an overview of the relationship between Cuba and the USA, seeking to point out its transformations throughout the twentieth and early twenty-first centuries. We are going to try to observe the transition from an imperialist neo-colonial relationship, of USA to Cuba, to a highly conflicting and opposing relationship of worldviews/perspectives, inserted in the Cold War context. In addition, we will investigate at what level the Cuban Revolution changed the relationship between the two countries and at what level, on the other hand, the relationship with the United States influenced the development of the Cuban revolutionary process. Finally, we will pay attention to the consequences of the dissolution of the Soviet bloc to Cuba and the configuration of the relationship with the Americans at the end of the twentieth century and the first decades of the 21st.

Keywords: Cuba-US relationship, conflict, neocolonialism, imperialism, Cuban Revolution

* Artigo recebido em: 31 de outubro de 2019. Aceito em: 26 de novembro de 2019

[†] Graduando em História (Licenciatura) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), *campus* Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil. Autor correspondente. e-mail: janderson18locatel@gmail.com

1. Cuba e Estados Unidos da América (EUA): a fase do imperialismo neocolonial

Ao fim do século XIX, após a Guerra Civil, o EUA inicia um processo de grande expansão econômica e passa a ampliar sua influência pela América Latina. Inspirado pela Doutrina Monroe³ e guiado pelos interesses econômicos incipientes, o país começa a buscar ter uma inserção maior na economia de seus vizinhos, além de se atribuir o direito de intervir unilateralmente nos assuntos internos de muitos países latino-americanos sobre o pressuposto de estar garantindo a ordem interna e combatendo a influência dos europeus sobre o continente americano. Conforme afirma Abel Enrique Santamaría (2003), a penetração imperialista estadunidense na região instaurou uma estrutura socioeconômica dependente, em que aos países latino-americanos se atribuiu a condição de importador de mercadorias manufaturadas e de exportador de alimentos e matéria prima.

Esse processo de expansão econômica estadunidense também se manifestou em Cuba em fins do século XIX, o EUA vinha projetando uma gradual penetração na economia cubana, comprando terras e concentrando produções açucareiras e engenhos, além de estreitar relações com as elites do país. “Essa penetração começa abrindo uma brecha no pacto colonial exclusivo, [...] e torna-se um predomínio patente em 1880” (FERNANDES, 1979, p. 38). Por fins do século, a penetração econômica estadunidense em Cuba era tamanha que a anexação do país ao seu escopo de influência e dominação se tornou uma ambição política e econômica para os Estados Unidos, viabilizando a desejada modernização capitalista da produção açucareira cubana.

Os interesses estadunidenses pela ilha não se limitavam somente às questões econômicas, eram, igualmente, interesses estratégicos. Além da proximidade territorial de Cuba com o EUA, a posse da ilha poderia garantir a segurança das rotas do Golfo de México e possibilitar a defesa do canal interoceânico que os Estados Unidos pretendiam construir no Panamá (BANDEIRA, 1998).

Após um período de 30 anos de conflitos e duas guerras, em 1898 Cuba consegue conquistar a independência da Espanha. Contudo, o anseio da vanguarda do movimento de independência de construir um país autônomo e soberano acaba sendo frustrado pela ação do EUA, que altera o desfecho do processo de libertação.

³ A Doutrina Monroe consistiu-se em um conjunto de ações e preceitos diplomáticos, fundada no Governo de James Monroe, que tinha por objetivo combater a influência e controle dos países europeus sobre a América, ela buscava construir a “América para os americanos”. Porém, ao invés de promover a independência e autonomia dos países americanos, essa doutrina fundamentou o desenvolvimento do imperialismo do EUA sobre a América Latina, em que ele se constituiu enquanto potência hegemônica no continente americano, passando a estabelecer relações de dependência econômica e subordinação política.

O grupo que assumiu a liderança da luta por independência em 1895 buscava a completa independência do país, repudiando qualquer ideia de anexação ou submissão ao EUA. Entretanto, a crescente inserção econômica e os interesses acima citados fizeram com que o governo estadunidense intervisse na guerra de independência em um momento em que a vitória das forças de libertação estava próxima de se concretizar, sob o pretexto de que o afundamento do navio de guerra estadunidense *Maine* em praias cubanas se consistia em um ato de guerra da Espanha contra o país. Tendo vencido a guerra, o EUA exclui Cuba das negociações e decide que as tropas estadunidenses permaneceriam no território em conjunto com o Governador Provisório até a eleição de um novo presidente, que ocorre em 1902. Contudo, antes de deixar a ilha o governo estadunidense impõe à constituição cubana a “Emenda Platt”; lei que garantia ao EUA intervir em Cuba sempre que se mostrasse “necessário”, no sentido de “preservar a independência cubana” e “proteger a vida, a propriedade e a liberdade individual”. Além disso, essa lei dizia que Cuba deveria vender ou alugar terras aos Estados Unidos para a extração de carvão.

O sociólogo Florestan Fernandes (1979) escreve que a intervenção dos Estados Unidos no processo de independência buscou impedir a conquista da autonomia político-econômica plena de Cuba, mantendo quase intacta as estruturas coloniais prévias. Para esse processo de frustração da revolução nacional, o EUA contou com auxílio de boa parte da elite cubana, pois, para esse substrato da sociedade a permanência dessas estruturas se constituía em uma garantia de concentração de riqueza, prestígio social e de exercício de poder.

Os Estados Unidos, ao garantir a consolidação de estruturas sociais, econômicas e políticas muito próximas das coloniais, forjava uma nova relação com Cuba; uma relação neocolonial envolta por interesses imperialistas. Essa relação configurou no cenário político uma submissão quase completa às vontades e demandas estadunidenses, no cenário social a permanência das velhas elites coloniais em posição de dominação e no campo econômico uma economia altamente dependente do consumo estadunidense e centrada na produção de açúcar. Tal era a dependência econômica, que o EUA controlava após a independência 90% das minas, 50% das terras, 67% das exportações e 75% das importações (SADER, 1992). A proximidade territorial e o dinamismo econômico que o EUA impôs a Cuba transformou sua economia em uma feitoria agroindustrial moderna e em um Estado satélite dependente (FERNANDES, 1979).

Florestan Fernandes descreve, de maneira excelente, as características da forma de dominação que o EUA impõe sobre Cuba após a independência:

Esse novo colonialismo não passava pela dominação centralizada aos níveis econômico, cultural e político. Ele se fundava em controles indiretos, criados pelos mecanismos de mercado e do desenvolvimento capitalista ou pelos dinamismos da incorporação e da satelização. Desse ângulo, Cuba foi convertida em apêndice segmentar e especializado dos Estados Unidos. É certo que a economia arrastava e dirigia esse imenso processo de modernização, que ia da tecnologia à educação formal, à ideologia dominante e à organização do estado. Em todas as esferas prevaleciam controles indiretos e descentralizados, operados à distância: a órbita nativa funcionava como cadeia de transmissão e, com frequência, de execução. [...] O projeto político imanente a essa modalidade de colonialismo transcende às operações econômicas: ele é um projeto político global e funda-se na mais egoísta determinação de consolidar supra nacionalmente o poder imperial. O polo dominado não existe em si e para si; ele constitui uma função das necessidades, das vantagens e da grandeza do centro hegemônico. A pátria e a civilização não ficam em suas fronteiras, mas no coração do núcleo imperial (FERNANDES, 1979, p. 42-43).

Os Estados Unidos a partir de sua relação próxima com as elites cubanas conseguiram propiciar o suporte material, ideológico e político para estabelecer de forma estável sua dominação. Os esforços da classe dominante cubana em conjunto com o EUA pela manutenção da antiga estrutura colonial e pela contenção dos avanços revolucionários lhes garantiam benefícios mútuos, uma vez que permitiam o aprofundamento da situação neocolonial ao mesmo tempo que viabilizava a modernização capitalista, em uma relação extremamente dependente (FERNANDES, 1979).

O país chegou a escoar 92% de toda exportação de açúcar de Cuba. A partir de *trusts* o EUA concentrou grande parte da indústria açucareira cubana. O investimento estadunidense na economia cubana provocou profundas transformações na indústria açucareira, alterou a organização, a escala produtiva, o transporte, a comercialização, a exportação, os controles de mercado e a especulação financeira (FERNANDES, 1979). Esse cenário demonstra que a modernização, o desenvolvimento capitalista e o colonialismo caminhavam juntos no país.

Por meio da concentração da produção nos grandes latifúndios e do monopólio do refinamento pelas empresas estadunidense, sufocou-se qualquer possibilidade de desenvolvimento econômico independente em Cuba. O neocolonialismo moldou a economia do país enquanto produtora quase que exclusivamente de açúcar – a diversidade de culturas não estava entre os interesses estadunidenses – e totalmente dependente do mercado da “nova metrópole”, o EUA.

A situação neocolonial de Cuba frente ao EUA gerou grandes contradições no país. Ele apresentava, na década de 1950, indicadores econômicos equivalentes aos países latino-americanos mais desenvolvidos e, até mesmo, de alguns países com capitalismo mais

avançado. Cuba, em concorrência com os outros países da América Latina, ocupava o sétimo lugar na importação de tratores, o primeiro em relação ao número de aparelhos televisores, o sexto em relação ao número de jornais publicados, o quarto em número de rádio e salas de cinemas, já no *ranking* mundial, Cuba ocupava o sexto lugar em relação à média de carros por habitantes. Por outro lado, apresentava indicadores sociais bastante ruins. O país apresentava apenas 65% de sua população trabalhando em condições formais, 14% possuíam subempregos e 16% da população estava desempregada, além disso, 24% da população cubana era analfabeta (AYERBE, 2004). Esses indicadores mostram o nível de desigualdade social e de concentração de renda que se fazia presente em Cuba naquele período.

O imperialismo neocolonial estadunidense conservou muitas das velhas estruturas coloniais e não permitiu que o propósito dos revolucionários de construir uma nação soberana e independente se concretizasse. Contudo, a frustração de uma verdadeira independência fez com que a luta pela libertação nacional fosse algo que tivesse permanecido vivo nos corações de muitos cubanos, algo que se fazia necessário de ser realizado através da superação do modelo neocolonial que havia se estruturado. “A desilusão com o desfecho será fator essencial na formação de uma singular consciência nacionalista, que passa a reivindicar uma terceira guerra emancipatória, desta vez contra os Estados Unidos” (AYERBE, 2004, p. 27).

As tensões sociais aumentaram com o passar dos anos. Corrupção, violência, desigualdade social, intervenções militares e ditaduras, levaram a uma crescente insatisfação popular. O desejo de uma real libertação nacional, que livraria Cuba da submissão em relação ao EUA, levou a muitos cubanos se organizarem e formarem grupos que buscavam a realização desse desejo.

2. A revolução cubana: transformação da relação e explosão dos conflitos

Em 1952 aconteceu mais um episódio de instauração de uma ditadura em Cuba, desta vez quem irá protagonizar a tomada do poder será Fulgêncio Batista, um oficial do exército que, ironicamente, havia ajudado a derrubar o último ditador em 1933, Geraldo Machado. Fulgêncio é, mais tarde, eleito presidente da República Cubana; seguindo a tradição política do país, seu governo é envolto por corrupção e subordinação ao EUA. Em meio a esse cenário, nas eleições de 1952 o setor opositor se fortalece e ganha uma crescente adesão da população, levantando a bandeira de moralização e soberania nacional. Vendo a possibilidade de vitória da oposição, Fulgêncio aplica um golpe e se mantém no poder. A partir desse momento, grupos de oposição formam-se no intuito de instaurar um processo revolucionário que iria derrubar Batista do poder, atender os interesses nacionais e conquistar a soberania.

Dentre esses grupos o que mais se destacará será o grupo de revolucionários, que mais tarde será chamado de “Movimento 26 de julho”⁴. Liderado pelo advogado Fidel Castro, esse grupo será a vanguarda do movimento revolucionário cubano. Foram anos de luta, com muitas baixas e alguns insucessos, como o assalto ao Moncada.

O grupo atuou basicamente a partir de guerrilhas rurais e conseguiu ter uma capacidade de mobilização popular muito grande, o que levou a uma crescente degradação do regime de Batista. Não tendo mais o apoio do EUA e base de sustentação popular, Fulgêncio Batista é derrubado em 1959, com a tomada de Havana pelos guerrilheiros liderados pelos irmãos Fidel e Raúl Castro, e o argentino Ernesto “Che” Guevara. Com a queda da ditadura de Fulgêncio, instala-se um governo que iria buscar atender as demandas da população, reduzir a desigualdade social no país e pôr fim à submissão e dependência do EUA.

Diferente de outras quedas de regimes autoritários em Cuba, dessa vez iria se dar início a um processo de impacto global, que abalaria a geopolítica mundial e iria se tornar um dos marcos divisores na história da América Latina. A Revolução Cubana projetou Cuba para o centro do cenário político mundial e transformou radicalmente a relação do país com os Estados Unidos.

Os estadunidenses se alertaram com os acontecimentos de Cuba e não demonstraram a menor simpatia por Fidel Castro. Contudo, eles esperavam que a permanência de Castro e dos revolucionários no poder seria apenas um pequeno intervalo de moralização da imagem de Cuba como um paraíso de corrupção, jogos, prostituição e outros excessos, que se mostrara presente no país, especialmente nos regimes ditatoriais. Terminado essa fase de moralização, se acreditava que seriam convocadas novas eleições e se voltaria à “normalidade”.

Entretanto, as intenções de Fidel e dos demais revolucionários não se limitavam apenas à moralização da política e da imagem de Cuba, eles tinham o objetivo de realizar transformações estruturais no país. Transformações essas que iam de encontro com os interesses empresariais e políticos estadunidenses, o que fez com que as divergências com o governo dos Estados Unidos se iniciassem.

O confronto de fato se inicia com o anúncio por parte do governo cubano que iria realizar uma reforma agrária no país; ação que compunha o programa de medidas iniciais da revolução, que visava melhorar a condição de vida do povo, com ações como aumentos salariais, direitos trabalhistas, diminuição dos aluguéis, etc. (AYERBE, 2004). A reforma agrária era a proposta mais radical do programa, se estabelecia que toda propriedade com

⁴ Esse nome se refere a data que o grupo realizou um ataque, malsucedido, ao quartel de Moncada, que tinha por objetivo conseguir armas e equipamentos para reforçar a resistência ao regime de Fulgêncio.

extensão maior que 400 hectares seria expropriada e indenizada devidamente em um prazo limite de 20 anos; mantinham-se fora desse limite as pequenas e médias propriedades. Se procurava com essa lei eliminar os latifúndios, garantir emprego à massa de trabalhadores desempregados e iniciar um processo de diversificação da economia cubana. Entretanto, ela atingia diretamente os investidores e empresários estadunidenses que controlavam boa parte das terras e da produção açucareira em Cuba.

Em muitos aspectos, o conflito entre os Estados Unidos e a Revolução Cubana era inevitável. Com sua ênfase no nacionalismo e na justiça social redistributiva, a revolução desafiou mais de meio século de dominação norte-americana sobre a ilha, bem como o modelo econômico e política imposto por tal domínio (CHOMSKY, 2015, p. 83).

A resposta do EUA com relação à reforma agrária foi inicialmente de buscar negociar, a fim de que seus interesses não fossem prejudicados, contudo, ao perceber que o governo cubano se mantinha firme em relação a essa lei, a sua postura frente à Cuba converteu-se em oposição e conflito.

A partir de 1960 a política de repressão e oposição à Cuba começa a projetar-se. Ramón Sánchez-Parodi (2011) aponta cinco pontos que irão caracterizar a conduta do EUA para com Cuba ao longo de décadas, eles são: 1º Promoção e organização de ações subversivas no território cubano, que aliado às pressões econômicas, tinham por objetivo produzir um descontentamento na população e provocar protestos contra a revolução; 2º Incentivo de ações terroristas na forma de ataques paramilitares, que em conjunto com a atividade de propaganda e guerra psicológica provocaria instabilidade interna e desarticulária a atividade econômica e social; 3º Bloqueio econômico e comercial para dificultar ou impedir o desenvolvimento da economia cubana e contribuir para semear a descontentamento na população; 4º Isolamento político e diplomático para impedir que o exemplo cubano fosse seguido por outros países da América Latina e para dificultar o apoio ou solidariedade perante os ataques diretos das Forças Armadas dos Estados Unidos; 5º Criação de condições para se realizar um ataque direto das Forças Armadas na ilha, que tinha por objetivo pôr fim ao processo revolucionário cubano.

Ainda no governo de Eisenhower já seriam tomadas diversas medidas repressivas em relação a Cuba, como boicotes econômicos, sabotagens, propagandas políticas contrária ao governo revolucionário e a organização, treinamento e apoio logístico a grupos contrarrevolucionários. A maior parte dessas ações se realizou, inicialmente, em segredo.

Por sua vez, Cuba, no início dos anos 60, irá concretizar uma aproximação com a União Soviética. Os dois países firmam acordos comerciais e reatam relações diplomáticas que haviam sido suspensas no governo de Fulgêncio Batista em 1952. Cuba passou a importar o petróleo soviético, enquanto uma solução para as pressões estadunidenses na venda de combustível para Cuba, e direcionou boa parte de sua safra de exportação para a União Soviética, tendo em vista o decadente número de exportações para os Estados Unidos. O governo estadunidense, em vista disso, suspendeu toda ajuda financeira a Cuba, reduziu em 95% a cota de importação de açúcar cubano e pressionou as refinarias do país em Cuba para que se negassem a refinar o petróleo soviético.

A resposta do governo cubano veio através da nacionalização das principais empresas estrangeiras e suas propriedades rurais, dentre as quais se incluíam as refinarias, os centros açucareiros, os serviços elétrico e telefônico estadunidenses; posteriormente são nacionalizadas as grandes propriedades nacionais. Essa ação fez com que a retaliação da CIA frente a Cuba se intensificasse, o governo estadunidense rompe as relações diplomáticas com a ilha. Destruir o governo cubano e assassinar Fidel Castro se tornou quase uma obsessão dos órgãos de inteligência e do governo.

Em paralelo às sabotagens, tentativas de assassinato, formação e apoio de grupos insurgentes, a CIA desenvolve um plano de invasão à Cuba, que é aprovado pelo presidente Eisenhower mas só é posto em prática no mandato posterior, com o presidente Kennedy. O plano consistia em uma operação que seria coordenada pelo Departamento de Estado, o da Defesa, a Junta de Estado Maior e o conjunto das Forças Armadas, e mobilizaria contingentes de contrarrevolucionários treinados e apoiados pelo governo. Tinham por objetivo desembarcar na Bahia de Cochinos - também conhecida como Baía dos Porcos -, adentrar pelo território cubano e promover a derrubada de Fidel Castro; juntos a eles estariam um grupo de aviadores que dariam apoio aéreo e promoveriam bombardeios para destruir a Força Aérea Cubana. A investida acaba sendo, contudo, malsucedida; o governo cubano já suspeitava que o EUA tomaria alguma ação direta a qualquer momento. Dessa forma, quando o grupo paramilitar insurgente começa a invasão na Praia de Girón, em abril de 1961, o exército cubano consegue se mobilizar rapidamente e em três dias derrotam os contrarrevolucionários.

A invasão da Baía dos Porcos teve grandes consequências, ela marcou a tomada de rumo que a revolução cubana seguiria dali para frente. Em um discurso após a vitória, considerada em Cuba como “la primera gran derrota del imperialismo yanqui en la América Latina”, Fidel Castro declara que o governo revolucionário assumiria um programa de

governo de base marxista-leninista. Essa decisão foi de grande repercussão pelo globo, ela gerou um forte impacto na geopolítica mundial. Em meio ao contexto de Guerra Fria, os Estados Unidos, representante do “mundo capitalista”, havia permitido que um país socialista surgisse, quase que literalmente, embaixo dos seus olhos.

Esse cenário fez com que as hostilidades estadunidenses para com Cuba se intensificassem ainda mais. Em fevereiro de 1962, o EUA decreta bloqueio econômico do país, que proibiu a exportação de qualquer produto para Cuba e a importação de produtos de origem cubana ou importados através de Cuba; em março do mesmo ano essa proibição se estendeu para a importação de produtos de qualquer país que contenha mercadorias vendidos em Cuba. Essa medida coagia outros países, principalmente os que dependiam da economia estadunidense, a não comercializarem com Cuba. Em conjunto com o bloqueio econômico, o isolamento político e diplomático de Cuba se concretiza por meio da expulsão do país da OEA (Organização dos Estados Americanos), sobre o argumento que os princípios do comunismo eram incompatíveis com os do sistema internacional. O EUA apresenta também aos países latino-americanos a “Aliança para o Progresso”⁵, um programa que buscou fortalecer parcerias econômicas, oferecer investimentos e crédito para desenvolver as economias latino-americanas e também buscou combater os problemas sociais desses países. A real intenção, porém, desse programa era eliminar os elementos que poderiam levar a algum outro país seguir o exemplo cubano.

A radicalização da postura estadunidense leva a Cuba a radicalizar também o processo revolucionário e a construção do socialismo. É acelerada a política de nacionalização dos meios de produção, se realiza uma segunda reforma agrária que fez com que mais de 60% das terras se concentrassem nas mãos do Estado e transformou as cooperativas agrícolas em granjas do Estado, e se nacionalizou também os setores comerciais urbanos. Houve também a integração dos três grupos que contribuíram com a revolução: o Movimento 26 de Julho, o Diretório Revolucionário e o Partido Socialista Popular. Eles se fundiram para formar um partido único, o Partido Comunista Cubano, que assumiria a vanguarda do processo revolucionário. Além disso, Cuba direciona o grosso do seu comércio para os países do bloco soviético, tendo em vista que o bloqueio econômico dificultou muito o comércio com os países latino-americanos e os países europeus capitalistas, o que trouxe graves problema ao país.

⁵ Cf. PEREIRA, Henrique Alonso da A. R. (2015). **Os Estados Unidos e a Aliança para o Progresso na América Latina**.

Cuba viu-se obrigada a reorientar seu comércio para regiões distantes, encarecendo, conseqüentemente, suas exportações e importações: as primeiras se fazem menos competitivas e as segundas provocam fortes egressos no balanço de pagamentos em conceito de transporte de cargas (DOMINGUEZ; DUARTE, 1987, p. 162 apud AYERBE, 2004, p. 63).

As rápidas transformações e os impactos econômicos da revolução levaram a uma onda imigratória, em que os atingidos pelas nacionalizações, os insatisfeitos com os rumos seguidos pelo governo ou aqueles infelizes com as dificuldades que surgiram deixaram o país, em direção principalmente da Flórida, no EUA. O governo estadunidense passou a se utilizar da imigração enquanto outra forma de atacar o regime cubano. Ao estimular a saída do país e se mostrar disposto em refugiar os imigrantes, os Estados Unidos além de buscar enfraquecer a base popular de sustentação de Cuba também ampliava sua base de contrarrevolucionários. A questão das imigrações se tornaria um componente de conflito constante na relação entre os dois países.

O ponto mais alto do conflito entre Cuba e Estados Unidos se deu em outubro de 1962, episódio que foi nomeado de Crise dos Mísseis pelos cubanos, Crise de Outubro pelos estadunidenses e Crise do Caribe pelos soviéticos. Esse foi o evento da Guerra Fria que chegou mais próximo de se desencadear em uma guerra nuclear. A crise se inicia quando o EUA descobre que haviam foguetes nucleares instalados em Cuba, mediante isso, o governo estadunidense impõe um bloqueio naval ao redor país. Em resposta, o governo cubano se posicionou em estado de combate, o conflito parecia iminente. Em sua defesa, Cuba afirmou que as armas nucleares eram apenas um instrumento para se protegerem de uma possível invasão do EUA, que por sua vez, alegou que os foguetes cubanos desbalanceavam o equilíbrio de forças entre os campos opostos; os soviéticos, por outro lado, disseram que o ato de instalação de mísseis nucleares na Turquia e Itália já tinham alterado esse equilíbrio. Foram treze dias de negociações e muita tensão no mundo todo, o temor de uma guerra nuclear era alto, até que finalmente Krushev, líder da URSS, e Kennedy, presidente do EUA, chegaram a um acordo. Os soviéticos se comprometeram em retirar as ogivas de Cuba, os estadunidenses, por sua vez, teriam que abandonar publicamente seus planos de invadir Cuba e também teriam que remover os mísseis da Turquia, o que foi feito secretamente.

Apesar da resolução do conflito, Fidel e o governo cubano não ficaram satisfeitos, pois, Cuba foi novamente deixada de fora de uma negociação que se referia diretamente ao país. Os cubanos sentiram que sua soberania estava submissa ao poder das grandes potências (CHOMSKY, 2015).

Podemos ver que em apenas três anos a relação entre os dois países se definiu por pressões econômicas e políticas, espionagem, sabotagem, incentivo de insurreições, conflitos militares, expropriações, etc. Após a crise dos mísseis, os Estados Unidos entenderam que qualquer tentativa de intervenção direta em Cuba poderia significar o início de nova guerra mundial (MEUCCI, 2013). Dessa forma, a relação entre os dois países até o fim da Guerra Fria foi marcada por acentuações e atenuações do conflito. O período de 1963 a 1977, que compôs os mandatos de Lyndon Johnson, Richard Nixon e Gerald Ford, foi marcado por ações indiretas por parte do EUA, como por exemplo, violações do espaço aéreo cubano, financiamento de grupos contrarrevolucionários, divulgação de propagandas contra o governo de Cuba, pressões para o cumprimento do bloqueio econômico, tentativas de assassinato, ataques terroristas, etc. No período do governo Carter (1977-1981) houve uma diminuição das hostilidades, possibilitando uma abertura maior a negociações e diálogo. Contudo, o governo seguinte iria tomar a rota contrária, Ronald Reagan assumiria uma postura de fortalecimento da oposição e repressão à Cuba. Sua política externa tinha por pretensão pôr fim ao governo revolucionário cubano, conter os avanços do ideário comunista e a atuação da União Soviética. Essa política veio a ser um dos fatores que contribuíram para o enfraquecimento da URSS e do bloco socialista, e para o encaminhamento do fim da Guerra Fria (MEUCCI, 2013).

3. O pós-Guerra Fria: dificuldades e mudanças

As ações estadunidenses, de forma especial, o bloqueio econômico imposto, fizeram com que Cuba tivesse de tomar decisões que não haviam sido planejados anteriormente para o desenvolvimento da revolução. O país viu-se obrigado a reorientar profundamente suas relações econômicas e políticas no cenário mundial, ao vincular seu comércio majoritariamente ao bloco socialista ele consegue garantir um canal de escoamento de sua produção, principalmente o açúcar, e acesso a recursos fundamentais, como petróleo e produtos industrializados.

A sua reformulação econômica a partir de meados da década de 1970, com sua integração ao Conselho de Ajuda Mútua (Came) lhe trouxe vários benefícios econômicos e sociais, porém também resultou em problemas. Ao integrar-se a divisão internacional do trabalho do bloco socialista, Cuba novamente se vê detendo uma economia centrada no setor agroindustrial e dependente da exportação do açúcar, tendo critérios de produtividade e competitividade inferiores à dos países capitalista mais avançados, considerando-se seu limitado nível de desenvolvimento industrial e tecnológico (AYERBE, 2004).

Com o fim da Guerra Fria e a dissolução do bloco soviético, Cuba se viu em sérios problemas. A perda de seu principal aliado econômico, em adição à ampliação do bloqueio comercial estadunidense, desencadeou uma grave depressão econômica no país, tendo fortes impactos sociais. Precarizou-se, significativamente, a vida dos cidadãos da ilha, o que levou a uma intensificação dos fluxos migratórios para o EUA e a eclosão de uma grande manifestação popular contra o governo de Fidel Castro. Em vista disso, o governo cubano teve que reorientar suas ações e reorganizar sua configuração econômica, dando uma abertura à ação da iniciativa privada e à entrada de capital estrangeiro no país.

Cuba optou por tentar resguardar sua soberania nacional e os valores revolucionários de manutenção de uma igualdade social respaldada por garantias nas áreas de educação e saúde para todos ao tentar conciliar internamente duas formas de organização: planejamento estatal associado às reformas econômicas que se aproximam do modo de produção capitalista. (LATTANZI, 2018, p. 6)

Essas políticas de abertura econômica produziram efeitos contraditórios, apesar de ter beneficiado o processo de recuperação da economia cubana, elas contribuíram para a ampliação da desigualdade social e concentração de renda no país, o que ia de encontro aos ideais socialistas do sistema. Isso nos permite visualizar que as medidas tomadas por Cuba no pós-Guerra Fria foram ações pragmáticas.

A relação de Cuba como o EUA no pós-Guerra Fria foi caracterizada pelos esforços de sufocamento do governo de Fidel por meio da ampliação do embargo e da elaboração de novas sanções econômicas e políticas. Entretanto, no início dos anos 2000, os Estados Unidos começaram a reavaliar sua estratégia de derrubar o regime socialista cubano por meio do estrangulamento econômico. A partir de uma resolução no Congresso é autorizado a venda de alimentos para Cuba, essa permissão foi importante para a solução do problema de abastecimento de produtos alimentícios no país. Houveram bastante chances de se normalizar a relação entre os dois países, no entanto, a postura de isolamento e oposição do governo estadunidense frente a Cuba se mantiveram. Ela se justificou, dessa vez, não pela ameaça comunista, mas pela ausência de democracia no regime cubano (MEUCCI, 2013).

Com Barack Obama na presidência dos Estados Unidos e a eleição de Raúl Castro à chefe do Estado Cubano, puderam ser realizados avanços na direção da reaproximação entre os dois países. Entretanto, com a morte de Fidel Castro e a chegada de Donald Trump à presidência do EUA, apresentando uma postura dura e conservadora em relação à política externa, fica nebuloso o futuro da relação dos dois países e fica incerto qual atitude Cuba

tomará frente a conjuntura dos tempos atuais. Continuará resistindo na defesa e na construção do socialismo ou se adequará ao modelo hegemônico capitalista?

4. Considerações finais

Foi possível observar por esse artigo que a relação de Cuba com o EUA começa a delinear-se mais intimamente ainda no período colonial cubano. Ao intervir no processo de independência da ilha, os Estados Unidos conseguem frustrar as expectativas da construção de uma nação soberana e autônoma, e instaura uma relação neocolonial de dependência e subserviência econômica e política.

Nesse contexto, a Revolução Cubana surgiu enquanto uma luta de caráter democrático e nacionalista que buscou libertar Cuba das amarras históricas da dominação imperialista e da submissão aos interesses estadunidenses, visando construir um desenvolvimento autônomo e livre. A diferença entre os interesses do governo revolucionário e os interesses do governo e dos investidores do EUA levou ao início dos conflitos. Em resposta aos ataques estadunidenses, Cuba anuncia que a revolução iria ser guiada pelos princípios socialistas e passa a se associar ao bloco soviético. A transformação de Cuba em um país socialista significou uma ameaça e uma oposição direta à hegemonia estadunidense sobre o continente americano, isso fez com que os conflitos explodissem, várias ações de retaliação e repressão foram tomadas pelo Estados Unidos com o objetivo de destruir o governo de Fidel Castro e a ameaça do comunismo na América.

A relação de Cuba com a URSS e o bloco socialista não foi configurada enquanto uma relação de subserviência, mas sim de apoio econômico e político mútuo. Contudo, desenvolveu-se uma relação de dependência econômica de Cuba para com a URSS, efeito do bloqueio comercial exercido pelo EUA desde os primeiros anos da revolução.

Essa dependência gerou uma grave crise econômica e humanitária em Cuba com a dissolução da União Soviética e o fim da Guerra Fria. Isso levou o governo a reorientar sua economia, dando abertura a introdução de formas capitalistas de produção e acumulação, contudo sem se abrir mão da orientação socialista. O EUA, por seu lado, fortaleceu o bloqueio econômico com o objetivo de desestruturar o regime cubano.

As tentativas mais efetivas de normalizar a relação dos dois países só vieram a ser feitas com a saída de Fidel Castro do comando do governo. Contudo, a reaproximação efetiva de Cuba com o EUA ainda é incerta, pois, a lógica da política externa estadunidense para a América Latina é a de imposição de sua hegemonia, Cuba, no entanto, ainda se mantém resistente à lógica imperialista do EUA.

Portanto, a partir do presente trabalho foi possível constatar que a história da relação entre Cuba e EUA floresceu ainda no século XIX, desenvolveu-se e transformou-se radicalmente ao longo XX e ainda tem repercussão no século XXI. A sua transformação radical veio no sentido de ela modificar-se de uma relação imperialista neocolonial para uma relação de conflito político-ideológico, inserida no contexto da Guerra Fria. As formas como se deram essa relação tiveram impactos diretos nos rumos seguidos pela revolução cubana e no desenvolvimento do país. O processo revolucionário em Cuba foi marcado por dificuldades e contradições, se fizeram presentes crises econômicas, problemas de abastecimento de alimentos e outros itens de necessidade primária, redução das liberdades individuais e políticas, baixo desenvolvimento das forças produtivas, etc. Entretanto, apesar desses elementos, o país conseguiu atingir ao longo do tempo índices socioeconômicos comparáveis, em alguns aspectos, aos países capitalistas centrais, entre eles: baixíssima taxa de analfabetismo, reduzidos níveis de mortalidade infantil, indicadores nulos de desemprego, além de os índices de qualidade e acesso a saúde, educação e segurança pública terem alcançado níveis invejáveis. Essas questões, aliadas ao fato de Cuba ter resistido por mais de 40 anos a oposição e ataques, diretos e indiretos, da maior potência econômica e militar do planeta, levam a muitos setores e membros da esquerda latino-americana e mundial a considerarem Cuba um símbolo de resistência ao imperialismo estadunidense e ao capitalismo.

5. Referências Bibliográficas

AYERBE, Luiz Fernando. **A Política Externa dos Estados Unidos e a Trajetória do Desenvolvimento Cubano**. São Paulo: Perspectivas, 1998.

AYERBE, Luiz Fernando. **A Revolução Cubana**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BANDEIRA, Moniz. **De Martí a Fidel: A Revolução Cubana e a América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

CHOMSKY, Aviva. Relações com os Estados Unidos. In: **História da Revolução Cubana**. São Paulo: Editora Veneta, 2015.

FERNANDES, Florestan. **Da Guerrilha ao socialismo: a revolução cubana**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

LATTANZI, Eduarda. A relação política entre Cuba e Estados Unidos: Da Revolução Cubana ao falecimento de Fidel Castro. **Paper Grisul**. 2016. Disponível em http://www.grisulunirio.com/wp-content/uploads/2017/04/Eduarda_Lattanzi_artigo_GRISUL.pdf . Acesso em: 25 jun. 2018.

MEUCCI, Isabella Duarte Pinto. “Estados Unidos e América Latina: o caso de Cuba no pós-guerra fria”. In: **Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina**: GEPAL. 2013.

PEREIRA, Henrique Alonso da A. R. **Os Estados Unidos e a Aliança para o Progresso na América Latina**. Rio de Janeiro: Publit, 2015.

SADER, Emir. **Cuba, Chile, Nicarágua**: Socialismo na América Latina. São Paulo: Atual, 1992.

SÁNCHEZ-PARODI, Ramón. **CUBA-USA**: Diez Tiempos de una Relación. México D. F.: Ocean Sur, 2011.

ENTRE NATURALISTAS E CRONISTAS: VIAJANTES QUE PERCORRERAM O NORTE-FLUMINENSE ENTRE OS SÉCULOS XVII E XIX, SUAS RESPECTIVAS PERCEPÇÕES DO “NOVO MUNDO” E A EXPANSÃO BIOLÓGICA NA REGIÃO*

AMONG NATURALISTS AND CHRONICLERS: TRAVELERS WHO TRAVELED THE NORTH OF RIO DE JANEIRO BETWEEN THE 17TH AND 19TH CENTURIES, THEIR RESPECTIVE PERCEPTIONS OF THE “NEW WORLD” AND THE BIOLOGICAL EXPANSION IN THE REGION

PURL: <http://purl.oclc.org/r.ml/v6n1/a6>

Maria Teresa Pimentel Faria[†]

 <https://orcid.org/0000-0002-9456-5250>

Brunna de Souza Ribeiro[‡]

 <https://orcid.org/0000-0001-5335-0897>

Daiana Junqueira Moreira[§]

 <https://orcid.org/0000-0002-5423-1803>

Thais Rego Aguiar do Nascimento^{**}

 <https://orcid.org/0000-0002-4600-7684>

Resumo

A América Portuguesa se destaca por apresentar uma reunião de fatores expoentes de um local “tropical”. Tal aspecto despertou o interesse de viajantes entre os séculos XVII e XIX. Entre eles, naturalistas fascinados pela flora e fauna do território, que acabaram por relatar este apreço em seus escritos de viagem. O artigo pretende apresentar, portanto, aspectos da literatura de viagem destes naturalistas, identificando suas perspectivas sobre a paisagem do território, bem como a inserção de plantas e animais que acompanharam a expansão dos portugueses e auxiliaram no processo de colonização. Através de tais fontes, é possível delinear uma analogia entre elas e outras fontes históricas mais precisas. Considerando que as relações humanas modificam e são modificadas pelo ambiente, pretende-se entender a importância destes relatos para o estudo da natureza e dos indígenas durante a ocupação portuguesa.

Palavras-chave: História ambiental, Campos dos Goytacazes, relatos de viagem.

Abstract

Portuguese America stands out for presenting a gathering of exponent factors of a “tropical” place. This aspect aroused the interest of travelers between the 17th and 19th centuries. Among them, naturalists fascinated by the flora and fauna of the territory, who ended up reporting this appreciation in their travel writings. The article intends, therefore, to present aspects of the travel literature of these

* Artigo recebido em: 31 de outubro de 2019. Aceito em: 13 de abril de 2020

[†] Universidade Federal Fluminense (UFF), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil. Graduanda em História (Licenciatura) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Autora correspondente. E-mail: tete.faria@hotmail.com

[‡] Universidade Federal Fluminense (UFF), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil. Graduanda em História (Licenciatura) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: brunnaribeiro@id.uff.br

[§] Universidade Federal Fluminense (UFF), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil. Graduanda em História (Licenciatura) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: daiana.moreira20@hotmail.com

^{**} Universidade Federal Fluminense (UFF), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil. Graduanda em História (Licenciatura) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: thays2110@gmail.com

naturalists, identifying their perspectives on the landscape of the territory, as well as the insertion of plants and animals that accompanied the expansion of the Portuguese and helped in the colonization process. Through these sources, it is possible to draw an analogy between them and other more precise historical sources. Considering that human relations modify and are modified by the environment, it is intended to understand the importance of these reports for the study of nature and indigenous people during the Portuguese occupation.

Keywords: Environmental history, Campos dos Goytacazes, travel reports.

1. Introdução

A extensa planície entre o rio Paraíba do Sul e o rio Macaé possui característica “sedimentar de origem fluvial e marinha” (SOFFIATI, 2019). Esta característica está delimitada geograficamente através do rio Itabapoana ao norte, o rio Macaé ao sul, o oceano Atlântico a leste e a cordilheira dos Aimorés ao oeste, coexistindo em uma variedade de terrenos como os presentes nos rios Macaé, Ururá e Paraíba do Sul, os terrenos alagadiços nos brejos e os terrenos arenosos localizados nas restingas que estão à beira do oceano (SILVA, 2017, p.223).

Segundo Arthur Soffiati, a planície fluviomarina dos Goytacazes é considerada a maior planície do Estado do Rio de Janeiro. Em 1934, Hildebrando de Araujo Góes⁶ delimita a Baixada Goitacá como tendo 8.300 km², quase equivalente a um quinto do território holandês. Porém ele não leva em consideração a margem esquerda do rio Paraíba do Sul e nem a planície do rio Macaé, que, contabilizados, dariam cerca 1.000 km², somando as duas partes temos 9.300 km² de planície. Dentro desse extenso território é possível identificar as seguintes bacias hidrográficas: bacia de Itapemirim, Itabapoana, Guaxindiba, Paraíba do Sul, Ururá e Macaé. As quais fazem parte da área mais baixa dessa ecorregião denominada de São Tomé, ligando a zona serrana às terras de tabuleiro.⁷

A planície entre o rio Paraíba do Sul e o rio Macaé possui características bem delimitadas e, ao longo do tempo, desenvolveu uma dinâmica própria. A margem direita do rio Paraíba do Sul possuía vários lagos e lagoas. Isso se dava pela ligeira diferença de altura entre as duas margens. A margem esquerda do rio é mais alta equiparada à margem direita. Nos períodos de chuva as águas do lado esquerdo transbordam para o lado mais baixo, dificultando o escoamento das águas fluviais e pluviais formando um verdadeiro pantanal. Além de ocupar as partes mais baixas, as águas do rio também ocupavam as partes planas.

⁶ Relatório apresentado pelo engenheiro chefe da Comissão de Saneamento da Baixada Fluminense, Hildebrando de Araujo Góes, em 1934.

⁷ Os tabuleiros costeiros constituem uma unidade geoambiental que compreende uma faixa que acompanha todo o litoral do Brasil desde o Rio de Janeiro até o Amapá, com uma largura de aproximadamente 100 a 200 quilômetros, cuja altitude varia de 20 a 50 metros em relação ao nível do mar.

Essas partes quando encharcadas são conhecidas como várzeas; “essas várzeas funcionavam como áreas de escape (...) reduzindo o ímpeto das cheias do rio” (TEIXEIRA, 2013, p.165-166). As grandes enchentes causadas pelas cheias do rio Paraíba do Sul são relatadas no jornal “Monitor Campista” desde sua segunda edição, em janeiro de 1834. Nessa ocasião são lembrados grandes estragos feitos na cidade pela enchente de fevereiro de 1833. “A enchente de fevereiro do ano passado, as águas com irrupção espantosa, que em menos de 24 horas fizeram estragos horríveis” (MONITOR CAMPISTA, 1834a, p.2). Durante todo o século XIX não é difícil encontrar notícias nos jornais locais sobre as grandes enchentes. Em 1835, há no Monitor Campista um texto apontando as causas para as cheias do rio Paraíba do Sul.

O terreno do Município de S. Salvador ao sul do rio Parahyba tem bastante declive para este lado, e as aguas que nas ocasiões das enchentes do rio Parahyba sayem do seu leito, e as das chuvas, vão facilmente para a Lagôa de Cima, rio Ururahy, Lagôa da Cacomanga; Piabanha, Siquarema, Tays, Jacaré, Coqueiros, Bananeiras e todas (MONITOR CAMPISTA, 1835, p.3)

Outra característica importante são os rios que desembocam em lagoas e não no mar. O rio Imbé desagua na lagoa de Cima, verte pelo rio Ururaí em direção à lagoa Feia, deflui em diversos braços d’água que alimentam a lagoa do Lagamar, atravessando o rio Iguaçú e chegando ao mar pelo estirão da lagoa do Açú. “Do Paraíba do Sul para o Iguaçú defluíam vários cursos d’água, formando um aranhol complexo e não mais existente” (SOFFIATI, 2018, p.48). Os rios Macaé, Iguaçú, Paraíba do Sul e Guaxindiba, possuíam uma dinâmica diferente, enfrentam a grande energia oceânica. De acordo com o jornal “Monitor Campista” de 1834 a lagoa Feia possuía trinta e duas léguas de circunferência, aproximadamente 213 km⁸, recebendo as águas do rio Ururaí e da bacia do rio Imbé, cujos terrenos a seu redor são considerados férteis.

Quase no meio deste país, está a Lagoa Feia, de 32 léguas de circunferência e de configuração muito irregular. O rio Imbé que nasce da grande cordilheira que fica a oeste desta lagoa atravessando férteis terrenos vem desaguar na lagoa de Cima, e desta grande bacia caem no rio Ururahy, que desagua na lagoa Feia. Mais ao sul corre o rio Macabú, entre o rio Imbé e de S. Pedro, que é um confluente do rio Macahé e nascendo o dito rio Macabú nas serras sozinha a Cantagallo, vem igualmente atravessando férteis terrenos. Da lagoa Feia caem outros rios, que reunindo-se em diferentes pontos, fertilizando muitos campos, caem em uma só, por uma só barra, que não admite gênero alguém de embarcação, por acontecer em tempos de secas tampar-se (MONITOR CAMPISTA, 1834b, p.1)

Os ideais de civilização e prosperidade da jovem nação assentavam-se na riqueza de seu solo, amenidade do clima, abundância de terras, matas virgens e condições de navegação fluvial (SILVA, 1836, p.30). Por possuir uma vasta rede hídrica, diversos planos foram

⁸ Segundo Iraci del Nero da Costa em seu livro *Pesos e Medidas no Período Colonial Brasileiro*, 1 légua é igual a 300 braças, que equivale a 6660 metros.

elaborados para utilização do meio como recurso, culminando em projetos de construções de canais artificiais, para o escoamento da produção agrária, transporte de passageiros e dessecamento de terras pantanosas. Um dos precursores do discurso sobre os avanços do escoamento da produção no interior foi o padre Azeredo Coutinho, também conhecido como bispo de Olinda, em sua obra *Ensaio Económico sobre o Comércio de Portugal e sua Colônia* escrito em 1794, quando já havia sugerido a abertura do canal ligando Campos à Macaé (RODRIGUES, 1988, p.97).

O canal mais imponente foi o canal Campos-Macaé. Sua abertura tinha como objetivo o escoamento da produção açucareira da planície campista e das fazendas que estavam localizadas em Quissamã e Carapebus, que eram levados ao porto da Imbetiba em Macaé. O trajeto utilizado antes da abertura do canal era através de pequenos barcos pelo sistema de cabotagem que beirava o litoral, o que dificultava o escoamento de grandes produções. Esse processo era necessário, pois segundo Sheila Faria, o porto de São João da Barra era de difícil ancoragem, tanto pelos bolsões de areia que encalhavam os barcos maiores, quanto pelos ventos ruins que não favoreciam a saída dos mesmos do porto, o que tornava a viagem muito longa, ocasionando maior risco de se perder a carga (FARIA, 1986. p.28). Assim, o porto de Imbetiba em Macaé passou a ser a rota mais fácil do escoamento da produção e transporte de pessoas.

A foz de seus rios é perigosa para a entrada e saída de embarcações. As correntes marinhas que a modelam são fortes, assim como as ondas que varrem o litoral. Não existem ilhas entre os dois rios mencionados. Apenas na foz deles, essas ilhas constituir-se-iam em portos, mas, na verdade, só o arquipélago de Santana, na foz do rio Macaé, favorece a ancoragem por haver água potável na sua ilha maior e por serem pedregosas. Além do mais, o mar que margeia esta costa é raso, com dois baixios perigosos: o dos Pargos, hoje perfeitamente evitável pela navegação e também esquecido; e o do cabo de São Tomé, hoje assinalado com um farol (SOFFIATI, 2018, p.40).

No diário de Couto Reis, em 1785, são relatados diversos lagos existentes na região. A própria vila, depois cidade, de Campos envolveu e conservou várias delas durante muito tempo, porém com a modernização da produção de açúcar foi necessário aumentar o uso das terras férteis, o que levou ao dessecamento de diversos lagos e lagoas. A construção do canal Campos-Macaé, que uniu o Rio Paraíba do Sul ao Rio Macaé, foi uma das maiores obras arquitetônicas do período colonial, sendo o segundo maior canal artificial do mundo, com 106 km de extensão, servindo para o dessecamento de mais de vinte lagos citados por Ribeyrolles como.

As lagoas do Osório, Coelho, Pessanha, Sítio Velho, Balseado, Travagem, Campo da Cidade, Cinza, Piabanha, Paulo, Morcego, Capivara, Anil, Carmo, Mantiqueira,

Moreno, Campo Velho, Engenho Velho, Suja, Tábua, foram drenados. Outros mais largos e profundos que não serão esgotados, mas parcialmente dessecados, tais como Jesus, Paulista e Carapebus (RIBEYROLLES, 1980, p. 249).

Durante todo o século XIX, os viajantes que passaram pela região observaram o dinamismo hídrico que existia na planície Goitacá, considerando-o ora como riqueza da região, ora como problema, pois os lagos possuíam o estigma de oferecer risco aos moradores por serem considerados insalubres. Com o passar do tempo, a paisagem campista foi sofrendo drásticas mudanças hídricas, expandindo as terras secas, ocasionando o ressecamento do solo e do clima, além dos problemas frequentes com os meses de chuvas que ainda assustam os moradores de Campos dos Goytacazes.

2. A terra Goitacá: colonização e perspectiva dos viajantes sobre o território no século XIX:

A História da colonização contínua de Campos dos Goytacazes tem suas primeiras marcas no século XVII, período histórico em que a capitania de São Tomé era habitada por populações indígenas como os Goitacazes e Puris. O território é doado pelo Rei Dom João III a Pero de Góis por meio de carta oficial de sesmaria em 28 de agosto de 1536 e se torna uma capitania oficial da América portuguesa. As primeiras tentativas de colonização do território se depararam com limitações climáticas, déficit de recursos e conflitos com os povos nativos, motivo pelo qual Gil de Góis, filho de Pero de Góis, renuncia à capitania em favor da Coroa Ibérica ao não conseguir estabelecer feitorias na região.

As terras que compunham a antiga Capitania de São Tomé foram doadas a título de sesmarias a sete capitães e a ordem religiosa dos Jesuítas em 1627⁹. Evidencia-se que esta extensão de terras inicialmente se torna uma região de currais, uma vez que estes capitães possuíam experiência com a criação de gado bovino na região da Baía do Rio de Janeiro. Após divisão parcial das terras, visto que as fronteiras não eram bem delimitadas, os colonos que primeiro se instalaram no território basearam sua subsistência na pesca e em uma pequena agricultura de subsistência.

Com base em Ribeyrolles (1980, p. 16), percebe-se que o general Salvador Correia de Sá e Benevides intervém em uma nova divisão do território. Este adquire os direitos dos descendentes dos Sete Capitães e divide as terras entre novos chefes locais, incluindo na

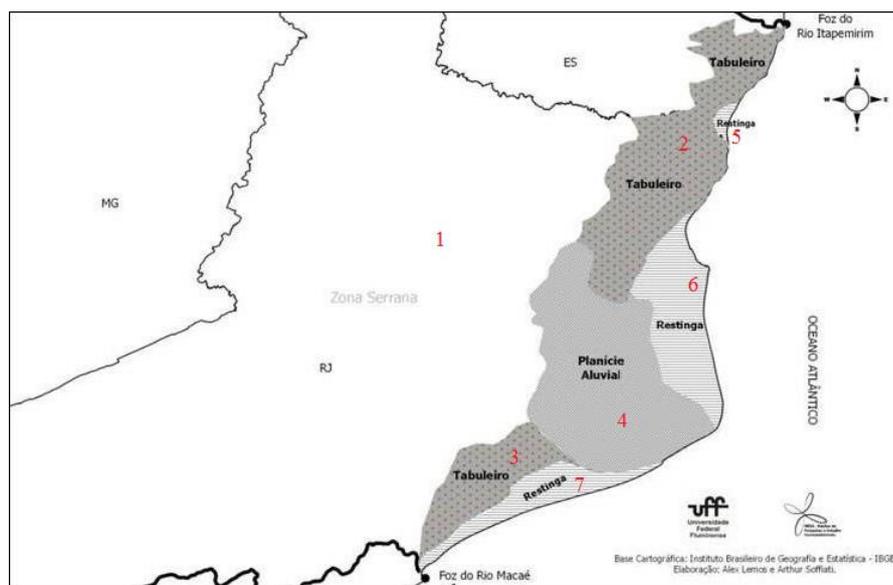
⁹ Os Sete Capitães eram: Miguel Aires Maldonado, Miguel da Silva Riscado, Antônio Pinto Pereira, João de Castilho, Gonçalo Correia de Sá, Manuel Correia e Duarte Correia.

negociação os Jesuítas, Beneditinos e Carmelitas. Uma pluralidade de grupos habitava a capitania da Paraíba do Sul, porém a concentração de terras permaneceu sob o monopólio de quatro grupos centrais. Segundo Soares (2016), mesmo que colonos e arrendatários predominassem como pequenos agricultores na região, os títulos de propriedade de fato pertenciam aos quatro grupos anteriormente citados.

Na capitania da Paraíba do Sul configurou-se, então, uma paisagem agrária que contava com quatro grupos titulares de Vastos domínios territoriais: o morgadio dos Asseca; os inacianos; os religiosos de São Bento e os herdeiros do Capitão José de Barcelos Machado. De outra parte, figuravam os demais sesmeiros residentes, além de um crescente enxame de arrendatários e posseiros (SOARES, 2016, p. 49).

A capitania da Paraíba do Sul agregava as terras situadas entre a capitania de São Vicente e Espírito Santo. O primeiro a definir os patamares geológicos desta ecorregião foi o militar e cartógrafo Manoel Martins do Couto Reis em 1785. Em seu famoso relatório *Manuscritos de Manoel Martins do Couto Reis – 1785: Descrição geográfica, política e cronográfica do Distrito dos Campos dos Goitacazes*, o cartógrafo identifica três diferentes zonas que compõe o atual norte fluminense: Zona Serrana, planície aluvial e restinga. Na Figura abaixo é possível reconhecer as zonas anteriormente citadas: Zona Serrana (Nº 1), Zona intermediária composta por tabuleiros (Nº 2 e 3) planície aluvial (Nº 4) e restinga (Nº 5, 6 e 7).

Figura 1– Ecorregião de São Tomé, unidades geológicas que compõe a região norte-noroeste fluminense, 2015.



Fonte: CETESB (2015); IBGE, Censo Demográfico (2010). (Orgs. Alex Lemos e Arthur Soffiati)

Segundo Saint-Hilaire (1941, p. 380-382), a planície, além de ser recortada pelo rio Paraíba do Sul, também contava com lagos, lagoas e canais naturais que, no período de cheias deste rio, escoavam suas águas em direção ao mar. Assim, as ramificações formadas através das águas do Rio Paraíba do Sul eram fundamentais para a manutenção dos ecossistemas e como regulador climático da região. Durante a primeira metade do século XIX a principal forma de escoamento da produção era por meio do transporte fluvial, fator este que dinamiza o processo de abertura de canais artificiais em Campos dos Goytacazes. Apesar de não intencional, este processo acarretou a diminuição dos espelhos d'água de diversas lagoas e drenagem total de outras redes hídricas. Na segunda metade do século XIX, nota-se uma continuidade deste processo de drenagem, porém impulsionado pelo interesse direto dos plantadores de cana em transformar áreas úmidas em terras agricultáveis. Métodos como a drenagem, aterramento das áreas alagadas e dessecação de lagoas foram incentivados para expandir as terras da elite canavieira em ascensão e dinamizar a produção açucareira.

No longínquo ano de 1818, há mais de dois séculos, o naturalista Augusto de Saint-Hilaire percorreu a extensão territorial entre Macaé e Campos dos Goytacazes. Os detalhes desta viagem encontram-se registrados no livro *Viagens pelo distrito dos Diamantes e litoral do Brasil*. Observa-se que nos capítulos IV e V o autor fornece informações sobre aspectos culturais, relações comerciais e questões ambientais da região costeira do norte do Rio de Janeiro. Além de Saint-Hilaire, o príncipe naturalista alemão Maximiliano de Wied-Neuwied também percorre a região no século XIX, especificamente no ano de 1815, e registra em detalhes a presença de plantas exóticas aclimatadas ao norte do Rio de Janeiro.

Considerando que as relações humanas modificam e são modificadas pelo ambiente, os relatos de Saint-Hilaire e Maximiliano de Wied-Neuwied fornecem informações essenciais sobre a fauna e flora da região costeira do norte do Rio de Janeiro no século XIX. Estes autores descrevem a intervenção humana sobre a natureza, bem como a influência que esta mesma natureza exerce sobre as relações sócio-políticas e econômicas da população crescente. Ademais, nos relatos de Charles Ribeyrolles é possível notar que o autor percebe o ambiente mediante uma perspectiva de exploração dos recursos naturais, seja a utilização das florestas para a construção naval, seja a utilização da terra para a agricultura. Para o autor, o solo era fértil e passível de produzir os mais diversos gêneros agrícolas, enquanto os rios formavam uma elaborada rede fluvial capaz de favorecer a economia da cidade¹⁰. Durante sua

¹⁰ A Vila de São Salvador dos Campos é alçada a categoria de cidade pela Lei Estadual n.º 6 de 28 de março de 1835.

passagem por Campos dos Goytacazes, o viajante demonstra que a cultura da cana-de-açúcar predominava, pois, ao dinamizar a produção de açúcar e aguardente com a instalação de usinas movidas a vapor, os fazendeiros lucravam com a produção e comercialização interna do produto. Nos relatos de Saint-Hilaire (1941, p. 400), o autor também identifica áreas florestais nos locais de altitude elevada, porém afirma que a maioria do que restara da Mata Atlântica se encontrava em terras privadas.

Devido à proximidade com o Rio Paraíba do Sul e as diversas lagoas e lagos da Baixada Campista, a pesca artesanal predominou durante o século XVII. Na segunda metade do século XVIII, os incentivos empreendidos durante o governo do Marquês de Lavradio visavam dinamizar a ocupação definitiva de Campos dos Goytacazes seguindo uma política de conquista de terras e “civilização” dos indígenas, logo, esta lógica aspirava uma expansão comercial com base na produção açucareira e fortalecimento das trocas internas na região. Por conseguinte, nas últimas três décadas do século XVIII, a modernização de engenhos na planície colabora para a ascensão da cana-de-açúcar como principal produto de comercialização. Ribeyrolles (1941, p. 31) critica este monopólio da cana ao ressaltar a necessidade de diversificação da produção de gêneros de subsistência como o milho, feijão preto, mandioca e arroz. A percepção do autor demonstra uma carência de alimentos que provoca uma crise de subsistência e eleva o custo desses produtos na planície justamente em decorrência do monopólio da cana.

Pode-se dizer que a cultura principal da imensa planície campista é o açúcar. Tudo se subordina e sacrifica à indústria privilegiada da cana, e não há disso o que admirar. O trabalho procura sempre as melhores circunstâncias, estuda o valor comercial das mercadorias, e nas operações não segue mais que a lei de venda. Essa direção exclusiva dos interesses privados que se precipitam, aqui sobre o açúcar, acolá sobre o café, não passa de detestável combinação econômica, que pode acarretar grandes desastres. Assim, os gêneros alimentícios estão, há alguns anos, em carestia crescente no Brasil. O povo vive com dificuldade (RIBEYROLLES, 1941, p. 31).

Ao viajar pelo território na década de 50 do século XIX, Charles Ribeyrolles percebe a necessidade de um cultivo mais consciente do solo. A título de exemplo, o autor critica a prática de queimadas das florestas, seja para abastecer a fornalha dos engenhos, seja para a limpeza dos terrenos em que se obtém uma adubação passageira por meio das queimadas. Portanto, questiona a prática de cultivo do solo até seu esgotamento e abandono. Apesar de enxergar o território como vetor de uma enorme capacidade produtiva, o autor ressalta certa

preocupação com a conservação das florestas¹¹, logo para um relativo equilíbrio ecológico ou como possibilidade de extração de madeira evitando as importações de um produto que antes era abundante na região (RIBEYROLLES, 1941, p. 62-65).

Percorrendo o território campista no século XIX, os viajantes Charles Ribeyrolles e Maximiliano de Wied-Neuwied reuniram uma gama de relatos extremamente descritivos da região, documentos estes que norteiam a elaboração deste artigo e nos permitem identificar a significativa presença de plantas e animais totalmente aclimatados e adaptados à planície. Por conseguinte, grande parte fora inserida propositalmente pelos portugueses em seu processo de colonização e dominação da fauna e flora, porém muitas espécies podem ter sido inseridas inconscientemente no território. De fato, uma Biota Portátil¹² transportada nos navios portugueses que chegavam aos portos da América do Sul e se dispersavam por todo o continente. A reprodução em massa destas espécies desde o início da colonização alterou significativamente a paisagem da região, uma vez que a intenção era transformar a paisagem tropical do Brasil em algo mais parecido com a Europa. No texto *Africanidades na paisagem brasileira*, Correa (2010, p. 108), evidencia que o processo de disseminação de frutos aclimatados ao clima tropical seguiu a lógica de expansão portuguesa pelo continente, por onde passavam, vestígios da fauna e flora eram deixados nos locais. Assim, podemos citar a melancia como exemplo válido desta dinâmica de inserção gradativa de espécies africanas pelo continente. Apesar do príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied não ter relatado em seus registros a presença da melancia nos grupos indígenas da região sudeste no século XIX, é possível supor que o fruto se expandia gradativamente pela região, principalmente através da ação da ordem religiosa dos Jesuítas na planície.

O relato da passagem de Maximiliano de Wied-Neuwied (1940, p. 95-102) pela Vila de São Salvador em 1815 indica diversas espécies nativas que persistiam na região, como o Capim *Sida carpinifolia*¹³, as plantas Agave, Mimosa, Cleome e *Allamanda cathartica*, bem como árvores frondosas como a figueira.

¹¹ Nos séculos XVII, XVIII e primeira metade do século XIX as regiões mais elevadas e não facilmente alagáveis conhecidas como tabuleiros possuíam amplas áreas de Mata Atlântica. Segundo Wied-Neuwied (1941, p. 100) a árvore *Sapucaia* se destacava entre a vegetação da floresta, principalmente devido a sua diversidade de tons durante a floração.

¹² O conceito de Biota portátil (CROSBY, 1993, p. 147) se refere aos animais e plantas trazidos consciente ou inconscientemente pelos europeus durante o processo de colonização das “neo-europas”. O primeiro núcleo de disseminação desta biota na América do sul ocorreu na Argentina, Uruguai e Rio Grande do Sul, principalmente devido ao clima frio semelhante ao europeu que favoreceu a adaptação das espécies.

¹³ A *Sida carpinifolia*, também conhecida por vassourinha-curraleira, se trata de uma planta nativa com pequenas flores amarelas que pode causar intoxicação caso seja ingerida por animais como o gado bovino e cavalar.

Num campo, admiramos uma dessas colossais "Figueiras", na expressão dos portugueses, presente dos maiores que a natureza ofereceu aos países cálidos; a sombra dessa árvore magnífica refaz o viajante que repousa sob as frondes incrivelmente amplas, de brilhante matiz verde-escuro. As Figueiras de todos os países quentes têm, em geral, troncos muito grossos, galhos extremamente fortes e uma ramaria prodigiosa (WIED-NEUWIED, 1940, p. 100).

Com experiência em botânica, o autor identifica espécies estrangeiras aclimatadas à região como as bananeiras, laranjeiras, cafezais, algodoeiros e canaviais. Além da flora, o autor também informa a presença de uma fauna notadamente europeia como, por exemplo, o gado bovino, caprino, muares e porcos. Assim, através desta descrição é possível perceber que muitas plantas e animais nativos compunham a paisagem da "Terra Goitacá", porém diversas espécies europeias dominavam o território da planície devido a sua intensa dispersão desde o século XVII.

3. Novo mundo e bioma antigo: descoberta de elementos novos e antigos na Planície goitacá:

A flora e a fauna campista tiveram uma influência direta no processo de colonização. Tanto os ambientes ditos urbanos como os rurais sofreram interferência de componentes exteriores, muitas vezes de forma deliberada, diversas foram as espécies de animais que vieram sorrateiros dentro dos navios e, por meio de uma reprodução massiva, mudaram drasticamente este bioma¹⁴.

A cana-de-açúcar¹⁵ foi umas das culturas com maior predominância nesta planície segundo Auguste de Saint-Hilaire (1941). As terras eram favoráveis à cultura de cana e todos a ela se dedicaram. Promoveu, portanto, um impacto intenso na modificação ambiental local, assim como os animais, sua proliferação foi abundante. Em conjunto à acentuação da cultura em questão, usinas foram acrescentadas, e para o funcionamento análogo desta, a fim de ter combustíveis, boa parte da floresta local foi destruída, a qual já se encontrava em situação alarmante, já que muitas florestas foram incendiadas para dar mais espaço ao

¹⁴ Coutinho, Colinvaux (1993) define bioma como um *"ecosystem of a large geographic area in which plants are of one formation and for which climate sets the limits"*. Importante salientar que se trata, pois, de um ecossistema, de uma unidade ecológica, estrutural e funcional, com seus componentes bióticos e abióticos. Todavia, não se deve supor erroneamente que bioma e ecossistema sejam sinônimos. Para a fisionomia, elemento de fundamental importância na classificação dos biomas, a fauna tem pouco ou nenhum significado. O mesmo não ocorre quando nos referimos a um ecossistema (COUTINHO, 2006. p. 17).

¹⁵ Desconhecida no Ocidente, a cana-de-açúcar foi observada por alguns generais de Alexandre, o Grande, em 327 a.C. e mais tarde, no século XI, durante as Cruzadas. Os árabes introduziram seu cultivo no Egito no século X e pelo Mar Mediterrâneo, em Chipre, na Sicília e na Espanha. Credita-se aos egípcios o desenvolvimento do processo de clarificação do caldo da cana e um açúcar de alta qualidade para a época (UDOP, 2019).

desenvolvimento da pecuária. Devido a esta falta de combustível, muitas usinas vieram a encerrar seus trabalhos, além disso, o próprio esgotamento da terra também vinha causando o abandono das mesmas¹⁶.

Como já disse, os primeiros habitantes dos Campos dos Goitacazes apenas cuidavam da pecuária; para formar as pastagens eles incendiaram suas florestas, e, em muitos lugares somente arbustos e árvores esparsas podem fornecer combustíveis. Na verdade, existem ainda matas muito próximo da cidade de Campos; mas pertencem a homens que as não venderão, porquanto são também possuidores de usinas, e quererão conservar suas caldeiras em atividade pelo maior prazo possível (SAINT-HILAIRE, 1941, p. 400).

Por sua grande fecundidade, diversas outras culturas foram implantadas em Campos, de acordo com Charles Ribeyrolles (1980. P. 62) tudo vem do exterior para esta terra que tudo poderia produzir, todavia a mandioca¹⁷ por sua simplicidade de plantação foi abundantemente cultivada¹⁸, não apenas por isso, esta tinha uma boa durabilidade no solo podendo vir a permanecer cerca de quinze a dezoito meses enterrada.

Atrás dessas cercas percebem-se pastagens e plantações de mandioca e cana de açúcar. Veem-se, de longe em longe, usinas de açúcar, modestas, e, frequentemente encontramos pequenas casas cercadas de algodoeiros e laranjeiras (SAINT-HILAIRE, 194, p. 395).

Grande também era a variedade de plantas não catalogadas, tanto que Ribeyrolles acentua tal necessidade, estipula-se que cerca de cinquenta mil espécies já se encontravam classificadas, contudo ainda não se conheciam todas as orquídeas. Assim como as plantas, a diversidade de espécies animais também era vasta.

Ocultai-vos também, borboletas, esfinges, falenas, silfos, lucíolas, e todos vós, coleopteros, hemipteros, lepidópteros. Vossas tribos, insetos brasileiros, são incontáveis como as areias. Uma vida inteira seria gasta em descrever vossas antenas, vossas asas fulgurantes, vossos sugadores vorazes, e eu não pertença á classe dos centenários, como o urubu de cabeça calva, o coveira das praias... acompanhai nas florestas as onça, a pantera, o jaguar, o porco espinho, a capivara... deixai dormi nos ramos os papagaios, os periquitos, os pombos, os tucanos e mesmo os beija-flores (RIBEYROLLES, 1980, p. 66).

Contudo, nem todas as espécies que ele supostamente diz pertencerem ao território onde hoje é o Brasil realmente o são. Um exemplo seria o pombo, que foi implantado no Brasil a fim de trazer um ar mais europeu ao país, e, embora sua origem seja africana, aqui ele alcançou uma boa aclimação além de não encontrar predador natural, facilitando sua

¹⁶ Segundo Charles Ribeyrolles (1980, p. 61-62) o tratamento da terra era: ser queimada, cultivada até o esgotamento, depois abandonada.

¹⁷ Alimento brasileiro

¹⁸ “Quando a cana de açúcar começa a não mais produzir é substituída pela mandioca, que então recompensa amplamente o trabalho do agricultor; e, quando essa raiz já não produz bem, volta-se ao plantio da cana, cujos colmos vegetam então com todo vigor.” (SAINT-HILAIRE, 1941, p.395).

proliferação. Grande parte da flora e fauna era oriunda de lugares diversos, no entanto, estavam tão bem aclimatados no Brasil que sua ancestralidade acabava por se perder, elementos de origem africana e asiática se coadunavam na natureza brasileira (CORREA, 2010, p.112), tanto que eram tidos como brasileiros. “Se parar o olhar estrangeiro, as melancias, as mangas, as jacas e as bananas ainda eram exóticas, para os brasileiros essas frutas já faziam parte da “paisagem cultural” desde o século XVI.” (CORREA, 2010, p.112)

4. O desenvolvimento da “cultura da cana de açúcar” como decorrência iminente das disposições geográficas da planície campista:

Os viajantes cronistas que percorreram o território da planície campista proferiram, em seus relatos, os aspectos característicos do solo da região. Auguste de Saint-Hilaire, a título de exemplo, declara que, nas regiões próximas ao oceano, o solo apresenta aspecto pantanoso, arenoso e, nas localidades mais próximas ao centro urbano, demonstra caráter fecundo e fértil. O viajante ainda ressalva a considerável quantidade de lagos, pântanos, lagunas e rios¹⁹, que perpassam a capitania.

O autor Alberto Ribeiro Lamego²⁰, em sua renomada obra “O Homem e o brejo”²¹, ratifica tal característica: “Tamanha é a fertilidade da planície goitacá e tão de pronto ali cresce a população, que toda a história econômico-social de Campos nesse período se resume nisto: A luta pela posse do solo fértil, das aluviões fecundas, do cobiçado “massapê”.”. (LAMEGO, 1945, p. 60). Por conseguinte, foram cultivados na planície, diversos alimentos e plantas. Entre eles, a cana de açúcar, o feijão, a mandioca, o milho, o arroz, o algodão, e, para além do setor agrícola, foi desenvolvida a impetuosa e ampla atividade agropecuária.

Em meio a este panorama delineado por condições favoráveis às mais diversas culturas, desenvolve-se, de modo patente, estável e efetivo, a “cultura do açúcar” essencialmente entre os séculos XVIII e XIX. Ribeyrolles e Saint-Hilaire, em seus relatos, asseguram a efetividade da produção de cana na região: “Dizem que vários gêneros de culturas dão resultado em Campos; mas, a da cana dá atualmente tão grandes lucros que absorve todas as culturas.” (SAINT-HILAIRE, 1941, p. 397). Introduzida no solo campista desde o século XVI, o cultivo da cana de açúcar²² foi viabilizado pelo solo de massapê, pelo clima oportuno a este tipo de gramínea e pela disponibilidade de água da localidade. Segundo

¹⁹ Sobretudo o Rio Paraíba do Sul.

²⁰ Geógrafo, pesquisador e geólogo brasileiro.

²¹ Alberto Lamego, na obra em questão, utiliza como fonte de pesquisa relatos de Couto Reis e Pizarro, que estiveram nos territórios coloniais portugueses entre os séculos XVIII e XIX.

²² Originária do sudeste asiático.

Alberto Lamego, pouco a pouco, esta atividade foi conquistando espaço, e a produção de açúcar e aguardente – coligada à atividade mercantil - tornou-se, no oitocentos, o fulcro econômico da região campista.

A terra, portanto, começa a ser dominada pelo goitacá, impondo-lhe seus impasses, ao mesmo tempo em que lhe “fornece” florestas e lagoas aprazíveis à atividade da caça e pesca.

Lamego ainda ressalva que, com o decorrer dos séculos, as tentativas colonizadoras deparam-se, sempre, com a complexidade do solo e com as cheias do Rio Paraíba do Sul. Iniciativas individuais se intensificaram, promovendo o desenvolvimento de uma atividade econômica intimamente relacionada à criação de gado²³, à agricultura e à atividade mercantil.

É fato que Pero de Góis, após tomar posse de sua terra em 1538, plantou as primeiras mudas de açúcar na barra do Itabapoana, construiu também o primeiro engenho e fundou o povoado “Vila da Rainha”, localizado no território onde hoje é São Francisco do Itabapoana.

A tentativa de colonização e povoamento não vingou em razão dos ataques indígenas²⁴ e devido à falta de recursos financeiros por parte de Pero de Góis. Sendo assim, o donatário em questão acabou por abandonar a empreitada em 1548 e a capitania permaneceu abandonada até o ano de 1570, quando aventureiros ingleses estabeleceram-se no local.

O historiador Paulo Paranhos declara, portanto, que a atividade açucareira apenas tornou-se primordial em Campos no século XVIII, após a Coroa Portuguesa reassumir o controle da região. Momento este em que a atividade econômica em questão se intensifica em números alarmantes, de forma que a própria criação de gado se torne secundária. No século XVI, o Brasil já ocupava posição de destaque no comércio de açúcar no mercado europeu, demonstrando, desta forma, a predominância deste produto na economia da nação ainda antes de sê-lo realizado na planície fluminense.

O princípio do desenvolvimento da cultura da cana-de-açúcar na região campista foi caracterizado, portanto, pela implantação de um modelo próximo ao estabelecido na maior parte do território brasileiro²⁵.

A produção do açúcar e da aguardente fora, desde sempre, delimitada pelos aspectos geográficos da terra. Alberto Lamego já atestara as inferências que os aspectos “naturais” exerceram sobre os habitantes da planície campista ao longo do tempo. Ele diz: “Nota-se, desde as origens, a primeira ação da terra sobre o homem. O meio físico intervém na vida social.” (LAMEGO, 1945, p. 88). Lamego fundamenta tal argumento sob a perspectiva de

²³ Nos primeiros séculos da colonização, tal atividade era frequente na planície.

²⁴ Investidas realizadas, portanto, pelos Goitacazes e Puris.

²⁵ Caracterizado pela presença de latifúndios, pelo uso da mão-de-obra compulsória e pela predominância da monocultura.

que, a geologia do território, caracterizada pela presença de vastos aluviões de difícil acesso, no interior, e de restingas²⁶ na costa acabou por resultar em um processo por ele denominado como “sedentarização do índio” no século XVI, uma vez que este viu-se compelido a lidar com a morfologia da região e construir aldeias lacustres que, por sua vez, fazem infundir neles a sensação de “segurança”. Worster (2006)²⁷, sobre esta questão, diz: “A química dos solos, com os seus ciclos de carbono e nitrogênio e os seus índices de pH mudando com a presença de sais e ácidos, traçando os limites da agricultura.”

A produção do açúcar era, essencialmente, realizada em pequenos engenhos, uma vez que a geografia do solo, caracterizada pela predominância de pântanos e lagoas, não tornavam possível o estabelecimento de latifúndios. Além desta questão, o escoamento da produção dependia do Rio Paraíba do Sul, uma vez que poucos rios eram navegáveis. As famílias que neles habitavam, muitas vezes auxiliavam seus escravos no processo em questão e concentravam-se na produção destinada ao abastecimento do mercado interno, muito embora fossem exportados para o Rio de Janeiro grandes quantidades de açúcar e aguardente.

No mais, Auguste de Saint-Hilaire destaca também a imperfeição dos processos de fabricação do produto, a falta de técnica. Além do fato de que, a exploração da madeira, que atendia ao processo de escoamento do produto, era realizada de forma imprudente.

No período que se aglutina entre os anos finais do século XVIII e iniciais do século XIX, o número de engenhos e engenhocas multiplicou-se de forma diligente. Os aspectos geográficos da terra, congruentes aos fatores políticos que se dispunham no período, entre eles a transferência da capital da colônia para o Rio de Janeiro em 1763, a expulsão dos jesuítas da planície, o término do domínio dos Assecas e a percepção de que a região da Guanabara não era propícia a este tipo de cultivo, em contraposição às terras goitacás, acabaram por gerar um panorama demarcado pela disputa fundiária e pelo interesse no cultivo da cana.

Para além destas questões, houve uma queda significativa da produção deste produto no Nordeste e a criação da fábrica a vapor. “O movimento crescia, expandia-se a produção movida agora pelo vapor que havia sido introduzido no Brasil a partir de 1813, nos engenhos da Bahia. Nas planícies do norte fluminense, em 1827”. (PARANHOS, s/d). A partir de tais ocorrências, a região da planície campista tornou-se, gradativamente, um polo econômico,

²⁶ Caracterizada pela presença profusa de xerófilas e pelos campos preenchidos por capim rasteiro.

²⁷ Professor renomado e fundador, assim como outros, da História Ambiental. Além de ser um dos diretores do Centro para História Ecológica da Universidade Remin da China.

principalmente nos fins do século XIX, neste período surgem, portanto, os “grandes senhores” que acabam por aspirar e ocupar até mesmo a atmosfera política campista.

“Até 1769 não havia em Campos mais de 56 usinas de açúcar; em 1778 esse número subiu a 168; de 1779 a 1801 aumentou para 200; 15 anos mais tarde ele cresceu para 360 e enfim em 1820 havia no distrito 400 engenhos e cerca de 12 destilarias (1941: 398).” (SAINT-HILAIRE, 1941, p. 398).

A partir de então, o progresso econômico da região em questão ampliou-se de forma efetiva; foram realizados investimentos em tecnologia e equipamentos eficientes que tornaram possível a amplificação da capacidade dos engenhos, mesmo que houvesse uma forte carência governamental e uma dependência do capital inglês vigorosa.

4. Considerações finais

É fato que a vegetação do território onde hoje se encontra o Brasil encantara a todos os viajantes que perpassaram o território em questão durante suas viagens com fins observatórios. Tamanha fora a estranheza e admiração que a natureza lhes causou que acabou por ser registrada em seus relatos e crônicas de viagem, através dos inúmeros adjetivos que as compõem, adjetivos estes que ressaltam a todo o momento a exuberância da fauna e flora local.

Os viajantes deixaram-nos ricas fontes históricas, citadas ao longo desta composição, e, em contraponto com outras fontes de teor historiográfico, possibilitam a construção de uma narrativa histórica embasada nos aspectos naturais brasileiros. Ou, mais especificamente, dos aspectos naturais na região Norte-Fluminense. Por meio de tais fontes é possível discorrer acerca das riquezas e complexidades hídricas, do desenvolvimento econômico da região, das culturas aqui cultivadas e da mescla constante entre homem e terra que abrange e perpassa os dilemas políticos, econômicos e sociais que constituem a história da região norte-fluminense.

5. Referências bibliográficas

ARAÚJO, Quintino Reis de **Solos de tabuleiros costeiros e qualidade de vida das populações**. Santa Catarina: Editus, 2000.

CORREA, Silvio M. S. **AFRICANIDADES NA PAISAGEM BRASILEIRA**. R. Inter. Interdisc. Interthesis, Florianópolis, v.7, n.1, p. 96-116, jan./jul. 2010.

COUTINHO, Leopoldo Magno. O conceito de bioma. **Acta Bot. Bras.** São Paulo, v. 20, n.1, jan./mar., 2006.

COUTO REIS, Manoel Martins do. **Manuscritos de Manoel Martins do Couto Reis – 1785**: descrição geográfica, política e cronográfica do Distrito dos Campos Goitacazes. Campos dos Goytacazes: Fundação Cultural Jornalista Oswaldo Lima; Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

CROSBY, Alfred. **Imperialismo Ecológico**: a expansão biológica da Europa: 900-1900. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

GÓES, Hildebrando de Araujo. **Saneamento da Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro: Comissão de Saneamento da Baixada Fluminense, 1934.

LAMEGO, Alberto Ribeiro. **O Homem e o Brejo**. Rio de Janeiro: IBGE. 1945.

MONITOR CAMPISTA, Ligeira Descrição da Villa de Campos. **Monitor Campista**, Villa de São Salvador de Campos, 08 de janeiro de 1834a, Interior, p.2.

MONITOR CAMPISTA, s/n. **Monitor Campista**, Villa de São Salvador de Campos, 05 de março de 1834b, Interior, p.1

MONITOR CAMPISTA, Variedades. **Monitor Campista**, Villa de São Salvador de Campos, 17 de janeiro de 1835, Interior, p.3.

PARANHOS, Paulo. **O açúcar em Campos dos Goytacazes na segunda metade do século XIX**. Revista da ASBRAP, v. 9., p. 101 – 108. 2002. Disponível em: http://www.asbrap.org.br/documentos/revistas/rev9_art5.pdf. Acesso em: 25 de 05 de 2019.

PARANHOS, Paulo. O açúcar no norte fluminense. In: PARANHOS, Paulo. **São João da Barra, apogeu e crise do porto do açúcar do norte fluminense**. Teresópolis: Revista da Cidade Gráf. e Ed, 2000.

RIBEYROLLES, Charles. **Brasil Pitoresco**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1980. (volume 2).

RODRIGUES, Hérve Salgado. **Campos**: na taba dos Goytacazes. Niterói: Imprensa Oficial, 1988 (Biblioteca de Estudos Fluminense, Série Municípios)

SAINT-HILAIRE, Augusto. **Viagem pelo distrito dos Diamantes e pelo litoral do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

SILVA, João José Carneiro. **Estudos Agrícolas**. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2017.

SOARES, Márcio de Sousa. Conflitos políticos, coesão familiar e prestígio social em Campos dos Goytacazes: a trajetória dos Manhães Barreto nos séculos XVII e XVIII. In: GUEDES, Roberto e FRAGOSO, João. **História social em registros paroquiais (sul-sudeste do Brasil, Séculos XVII-XIX)**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

SOFFIATI, Arthur. **A Planície do Norte do Rio de Janeiro Antes e Durante a Ocidentalização do Mundo: três estudos da eco-história**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

SOFFIATI, Arthur. O Núcleo de Campos dos Goytacazes/RJ e a drenagem urbana. **Boletim Petróleo, Royalties e Região**, Campos dos Goytacazes, v. 16, n. 63, p.31-42, mai/ago, 2019.

TEIXEIRA, Simone. **L A Maldición del canal Campos-Macaé: disputas sociales y representaciones a ctualización del debate**. Guadalajara: Guadalajara/Seminario Permanente ATMA/CSIC, 2013.

UDOP **A História da Cana-de-açúcar - Da Antiguidade aos Dias Atuais**, UDOP, 2003. Disponível em: <https://www.udop.com.br/noticia/2003/01/01/a-historia-da-cana-de-acucar-da-antiguidade-aos-dias-atuais.html> Acesso em: 11 de 07 de 2019.

WIED-NEUWIED, Maximiliano. **Viagem ao Brasil**. Série 5, vol.1, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

EDMUND BURKE E JOSEPH DE MAISTRE NO PRELÚDIO DO CONSERVADORISMO MODERNO: UMA PERSPECTIVA EM OPOSIÇÃO AO REVOLUCIONARISMO FRANCÊS SETECENTISTA*

EDMUND BURKE AND JOSEPH DE MAISTRE IN THE PRELUDE TO MODERN CONSERVATISM: A PERSPECTIVE ON FRENCH REVOLUTIONISM EIGHTEENTH CENTURY

PURL: <http://purl.oclc.org/r.ml/v6n1/a7>

Lucas Barbosa Gomes[†]

 <https://orcid.org/0000-0002-8402-5664>

Resumo

Este artigo pretende investigar os ideários de Edmund Burke e Joseph de Maistre dentro do pensamento do conservadorismo moderno e seus fundamentos enquanto tentativa teórica de preservação das instituições e tradições vigentes. Ambos pensadores elaboram suas teses utilizando dos acontecimentos da Revolução Francesa (1789-1799). Sustentando, dessa forma, a criticidade efetuada a favor da ordem outrora estabelecida na Europa por meio de duas correntes de pensamento: o ceticismo pirrônico de Edmund Burke e o providencialismo de Joseph de Maistre, como ambas se complementam e se diferenciam em suas mentalidades. O objetivo do artigo consiste em reconstruir a estrutura originária do conservadorismo setecentista como uma das ideologias manifestadas no período moderno como uma reação à Revolução Francesa, uma crítica ao Estado utópico.

Palavras-chave: Edmund Burke, Joseph de Maistre, conservadorismo.

Abstract

This article aims to investigate the ideologies of Edmund Burke and Joseph de Maistre within the thought of modern conservatism and its foundations as a theoretical attempt to preserve the institutions and traditions in force. Both thinkers elaborate their theses using the events of the French Revolution (1789-1799). In this way, they support the criticism made in favor of the order once established in Europe through two currents of thought: the pyronic skepticism of Edmund Burke and the providentialism of Joseph de Maistre, how both complement and differentiate themselves in their mentalities. The aim of the article is to reconstruct the original structure of 18th-century conservatism as one of the ideologies manifested in the modern period as a reaction to the French Revolution, a criticism of the utopian state.

Keywords: Edmund Burke, Joseph de Maistre, conservatism.

1. Introdução: o despertar do conservadorismo

A realidade europeia, dentro de um processo de desenvolvimento desde o século XV¹ e XVI, retomou as premissas outrora estabelecidas nas sociedades greco-romanas. Com o

* Artigo recebido em: 24 de dezembro de 2019. Aceito em: 30 de março de 2020

[†] Universidade Federal Fluminense (UFF), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil. Licenciando em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Autor correspondente. E-mail: lb.castilho10@gmail.com

¹ “[...] na segunda metade do século XV, a qual coincide com o fim da ‘era de ouro’ do Renascimento italiano, quando as ricas cidades do centro e do norte da península italiana foram incapazes de sustentar suas liberdades frente aos novos e poderosos inimigos, as monarquias absolutistas estrangeiras (mormente França e Espanha). Mais ou menos no mesmo período em que as repúblicas perdiam suas liberdades (como Florença) e/ou eram obrigadas a se retrair numa política oligárquica conservadora para sobreviver (Gênova, Luca e Veneza), o ducado

ressurgimento gradativo de ideários jurídicos, filosóficos e políticos em que durante toda a modernidade, concomitantemente com o estabelecimento de Estados nacionais, sob uma única figura monárquica², se desenvolveram paralelamente. Essa análise, foi perceptível com o estabelecimento da dinastia de origem capetiana: os Capetinos, na França, por Henrique IV em 1589 e a progressão do absolutismo em oposição a renascença cultural. Neste aspecto, a França teve um papel fundamental na perpetuação das instituições tradicionais nacionais sob a legitimação de um poder político unilateral que buscará sua inspiração no Direito Divino promulgado pelo papado romano desde o alto medievo:

Há muito que havia em França um culto pelo rei, o único monarca europeu que se podia vangloriar de ter sido ungido com óleos vindos diretamente dos céus, o herdeiro de Carlos Magno, a esperança dos doentes. [...] A França era a terra santa, onde floresciam a piedade, a justiça e o saber. Como antigamente os israelitas, os franceses constituíam um povo eleito, merecedor e objeto do favor divino (STRAYER, 1986, p.60 *apud* QUADROS, 2015, p. 169).

O poder, neste sentido, estava além de aspirações humanas, os reis a partir da coroação de Carlos Magno, em 800 d.C, pelo Papa Leão III, teriam que ser ungidos para que assim, a legitimidade possa ser garantida para si e para seu povo (QUADROS, 2015, p. 169). Assim, essa relação íntima entre o Estado e o poder providencial se manteve ao longo dos séculos e arquitetou todas as relações de soberania entre a aristocracia, vigentes na Europa, e a Igreja Católica Apostólica Romana,

[...] O próprio Carlos Magno tinha poucas dúvidas sobre o melhor modo de consegui-lo [o poder]. A vontade de Deus determinava que os homens demonstrassem obediência para com seus senhores terrenos e, acima de tudo, para com seu rei ungido. Poucos francos estavam dispostos a contestar isso. O ressentimento pela supremacia de Carlos Magno, embora nunca tenha desaparecido inteiramente entre os maiores senhores francos, era fortemente amenizado pelo interesse pessoal (HOLLAND, 2014, p. 55-56).

da Sabóia tornava-se uma exceção entre as monarquias europeias, as quais ainda enfrentavam suas nobrezas recalcitrantes no processo de centralização” (NANNI, 2012, p. 114).

² Referente as teorias de justificativa da configuração de um poder soberano, um panorama contratual de jurisprudência, fator observável na obra “Leviatã” de Thomas Hobbes, o capítulo XIX, “Das diversas espécies de república por instituição e sucessão do poder soberano” Hobbes rompe com a teoria polibiana dos três governos ideias, democracia, aristocracia e a monarquia onde, somente a monarquia tem a capacidade de manter a ordem e evitar o estado de guerra de todos contra todos, “porque nenhum rei pode ser rico ou glorioso, ou pode ter segurança, se acaso os seus súditos forem pobres, ou desprezíveis, ou demasiado fracos, por carência ou dissensão, para manter uma guerra contra os seus inimigos. Por outro lado, numa democracia ou numa aristocracia a prosperidade pública concorre menos para a fortuna pessoal de alguém que seja corrupto ou ambicioso do que, muitas vezes, uma decisão pérfida, uma ação traiçoeira ou uma guerra civil” (HOBBS, 2003, p. 161).

Tendo em nota que, dentro desse aspecto, a coerência entre o político e o teológico³ era de extrema importância para que as estruturas básicas nas nascentes instituições fossem mantidas coesas. Contudo, no “verão de 1789” (QUADROS, 2015, p. 169) toda essa tradicionalíssima ordem europeia seria contestada de uma maneira radical, com a primeira revolução francesa de 1789.

A tríade revolucionária “*Liberté, Égalité, Fraternité*”⁴ (QUADROS, 2015, p.169) entraria em rota de colisão permanente com essa ordem milenar, influenciando a ruptura completa com os direitos de nascimento feudais e o arranjo político entre o primeiro e segundo estados: a aristocracia e o clero. A queda da Bastilha, na capital francesa, interrompeu essa continuidade tão necessária para a manutenção da ordem (QUADROS, 2015, p. 170). Foi uma ruptura além do material, representava a divergência com a realidade desigual e as estruturas vigentes, um descompasso entre as necessidades da população e a ganância de uma aristocracia em crise no século XVIII.

Mas, essa ruptura de poder não estava de acordo com seu lema, não trouxe as tão aguardadas e suprimidas liberdades, igualdades ou fraternidades, a revolução jacobina tornou-se a filha diletta daquele iluminismo que Immanuel Kant (1724-1804) classificou, não sem indisfarçado entusiasmo, como “a saída do homem da sua minoridade” (KANT, 1989, p.11 *apud* QUADROS, 2015, p.169).

A radicalização da revolução traria frutos amargos⁵. Pensadores como Jean Jacques Rousseau (1712-1778) em sua obra “*Du Contrat Social ou Principes du droit politique*”, publicada em 1762 difundiu uma noção que o poder seria ascendente e vertical, ou seja, oriundo do povo em prol do bem comum. Contudo a Convenção Nacional a partir de setembro de 1792 intensificou esse processo, tornando autoritária e imposta os valores democráticos e republicanos.

³ “Sobre a história do conceito de “direito natural” na cultura política francesa do século XVIII, da Ilustração até o momento em que o mesmo se torna hegemônico como argumento político, vale dizer, nos quadros de radicalização e dissensão republicana durante o julgamento de Luís XVI” (NANNI, 2012, p. 117).

⁴É interessante observar que esse lema revolucionário foi comumente utilizado a partir da segunda república francesa entre 1848 e 1852. O lema da primeira república como um todo era: “*Liberté, Égalité, Fraternité ou mort*” demonstrando o caráter unilateral revolucionário. Essa perspectiva elaborada por J. L. Talmon (1988) “cunhou o termo “democracia totalitária” para ilustrar o espírito do governo revolucionário francês, em distribuir a violência durante o período denominado como “Terror” (QUADROS, 2016, p. 179).

⁵ Denúncia a Oclocracia: “Até certo ponto Burke tinha razão em temer que os reflexos oriundos da Revolução Francesa, particularmente no que diz respeito a revolta das massas parisienses, atingissem a Europa, sobretudo o seu próprio país. Seu talento político foi capaz de perceber a distinção ao fundamental existente entre uma revolução política ou um movimento de independência (igualmente político) como a inglesa e o americano, e uma revolução social de grandes proporções como a francesa. Pesou a diferença entre elas mais do que apego as limitações ao “poder arbitrário” (MAGALHAES, 1996, p. 83).

Esses valores foram distorcidos para que a revolução tivesse uma base filosófica, da nascente República francesa transformaria sua população em uma máquina de guerra contra qualquer ameaça em oposição a revolução, promoveria regicídios e decapitações em massa, o terror seria instaurado pelo jacobinismo e pelo medo: um real regime oclocrático. Referente a teoria de Políbio (203-120 a.C) da história onde a corrupção e a tirania são formadas por um agregado de três formas de governos (POLÍBIO, 1985, p. 326-327) opostos ao governo republicano misto romano, sendo a autocracia, a oligarquia e a oclocracia os governos movidos pelas paixões e sem equilíbrio, onde essa tríade representa a decadência do ciclo em oposição as três formas de governo ideias, “com efeito, a quem fixar a atenção no poder dos cônsules a constituição romana parecerá totalmente monárquica; a quem fixá-la [sic] no Senado ela é mais parecerá aristocrática, e a quem a fixar no poder do povo ela parecerá claramente democrática” (POLÍBIO, 1985, p. 333).

Dentro dessa realidade em que a França agressivamente estaria promovendo na última década do século XVIII, uma reação nasceria: o conservadorismo⁶, “não se pretende com isso dizer que a ideologia conservadora nega a possibilidade de melhoria das condições terrenas, isso seria, no mínimo, historicamente obtuso. Porque a crítica conservadora não poderá ser confundida com uma crítica antirracional” (COUTINHO, 2014, p. 34-35). Essa perspectiva, estava além de uma mera aspiração ao reacionarismo ou a manutenção de um antigo regime déspota, seria o prelúdio de um oponente à altura do racionalismo revolucionário, uma filosofia política que terá como base algo que nem uma revolução poderia proporcionar: a tradição, “para além de ser uma virtude em si mesma, revela também o tipo de ideologia que o conservadorismo será: uma ideologia quem, ao contrário das rivais, tenderá apenas a emergir quando os fundamentos da sociedade são ameaçados” (COUTINHO, 2014, p.27).

Dentro desse panorama caótico, a década de 1790 proporcionou duas figuras elementares para o estabelecimento dos pilares para essa visão contrarrevolucionária e, conseqüentemente, conservacionista (COUTINHO, 2014 p.21-22) “um homem de disposição conservadora, porém, tenderá a valorizar primeiro esses confortos do presente. Não porque eles

⁶ Em “*The Politics of Imperfection*”, Anthony Quinton identificou nas páginas inaugurais o primeiro princípio estrutural do conservadorismo, a imperfeição humana, analisando em seguida as duas correntes que terão emergido dessa mesma fonte (QUINTON, 1978, p.16-23). Uma primeira corrente vinculada ainda ao tardo medievo, de cariz religioso e utópica do conservadorismo próximo ao reacionarismo, que se limita a reafirmar a imperfeição do homem depois da Queda, referente a gêneses da Bíblia (defendida por Joseph de Maitre); e uma segunda corrente, que prefere ressaltar a imperfeição intelectual que marca indelevelmente a nossa espécie (defendida por Edmund Burke), uma imperfeição real não religiosa; ambas correntes serão desenvolvidas ao longo da discussão dos autores.

sejam superiores a uma alternativa hipotética, mas, precisamente, porque eles não são uma alternativa hipotética. São reais, tangíveis” (COUTINHO, 2014 p.21-22).

Edmund Burke (1729-1797) e Joseph de Maistre (1753-1821)⁷, analisam, em suas obras, a corrosiva realidade que a revolução traria para um panorama político maior na Europa. Desordenaria o natural⁸ e promoveria o caos; o natural, ou a naturalidade, decorrente de uma perspectiva de conservação aos moldes políticos existentes, presente tanto nas obras de Edmund Burke quanto de Joseph de Maistre (COUTINHO, 2014, p. 34-36). Difere completamente da noção de Estado de Natureza, o estado de natureza, para Burke, foi um estado ou condição de anarquia desumano ao qual o homem não deve optar por retornar. “[Burke] afirmou que as instituições humanas, longe de impor restrições artificiais sobre o homem como muitos escritores iluministas declararam, libertou-o da anarquia do estado de natureza e permitiu uma liberdade ordeira para desenvolver suas faculdades” (O’GORMAN, 2004, p. 134 *apud* QUADROS, 2015, p. 176).

A revolução era desconecta com a realidade e com as necessidades vigentes, uma ruptura completa com o passado, traria consequências irreparáveis. A previsão estava translúcida para ambos: a sociedade francesa iria sucumbir a uma crise mais profunda que crises políticas ou econômicas. A tradição estava em ultimato,⁹

[...] sublinha o artificialismo racionalista dos *philosophes* que imaginavam poder criar e destruir governos com a força da vontade e da razão. Segundo Burke, os revolucionários desconheciam os princípios básicos de funcionamento dos verdadeiros corpos políticos. Os Estados são sempre criações coletivas e históricas, não podendo ser controlados por homens cuja vida breve não é capaz de acumular a experiência e sabedoria necessárias (ARAÚJO, 2004, p.3 *apud* QUADROS, 2016, p.172).

⁷ “Diferença entre dois tipos de pensamento antirrevolucionário [...] partindo de dois exemplos tutelares de Burke e Joseph de Maistre, designa o primeiro como espírito moderado e o segundo como reação intolerante [...] se o espírito moderado se aplicar com mais propriedade à segunda parte das *Reflexões* e, sobretudo, aos textos finais de Burke: o irlandês podia ser, aos olhos dos seus inimigos jacobinos, a encarnação mais próxima do diabo” (COUTINHO, 2014, p. 11). Políticos teóricos do século XIX, respectivamente no Reino Unido e no Reino de Piemonte-Sardenha; ambos serem apresentados em suas partes respectivos deste texto.

⁸ O natural, ou a naturalidade, decorrente de uma perspectiva de conservação ao existente, presente tanto nas obras de Edmund Burke quanto de Joseph de Maistre (Ibidem, p.34-36). Difere completamente da noção de Estado de Natureza, O ‘estado de natureza’, para Burke, foi um estado de anarquia desumano ao qual o homem não deve optar por retornar. Ele afirmou que as instituições humanas, longe de impor restrições artificiais sobre o homem – como muitos escritores iluministas declararam –, libertou-o da anarquia do estado de natureza e permitiu uma liberdade ordeira para desenvolver suas faculdades (O’GORMAN, 2004, p. 134 *apud* QUADROS, 2015, p. 176).

⁹ “A questão já foi respondida, e brilhantemente respondida, por Benjamin Disraeli. Reconhecendo que a mudança é inevitável em qualquer sociedade composta por seres vivos. Disraeli afirma que ela não deve proceder de doutrinas gerais ou princípios abstratos e arbitrários. As mudanças devem fazer-se por referência e em deferência às maneiras, aos costumes, às leis, às tradições de um povo” (COUTINHO, 2014, p. 71).

O apreço pela conservação do que foi dado pelas gerações passadas está, evidentemente presente, no pensamento político de ambos pensadores, na defesa prévia no direito do passado governar o presente, negando, pois, qualquer justificativa plausível que a revolução pudesse cunhar. Eis os homens de disposição conservadora, para usar a eloquente formação de Michael Oakeshott no clássico ensaio “*On being Conservative*” (Sobre Ser Conservador) de 1956. Antes de ser ideologia ou doutrina, a intenção do autor é apresentar o conservadorismo como uma disposição, uma forma de ser e agir que levará o conservador a “usar e desfrutar aquilo que está disponível, em vez de desejar ou procurar outra coisa” (OAKESHOTT, 1956, p. 168-196).

Como supracitado, tanto Edmund Burke quanto Joseph de Maistre, estando ambos nos meios políticos e no debate sobre as instituições, respectivamente do Reino Unido e do Reino de Piemont-Sardenha, utilizaram suas obras como uma reação aos acontecimentos sendo uma oposição evidente ao panorama político defasado francês. Os mecanismos de uma revolução não são claros o suficiente para serem coerentes o bastante para implementar uma forma de governo autossuficiente e ideal, ou ainda, perfeito (HUME, 2000, p.250 *apud* QUADROS, 2015, p. 172). Nesse sentido, David Hume (1711-1776) sustenta que “não se pode conceber como essas qualidades triviais da fantasia, conduzidas por essas falsas suposições, possam alguma vez levar a qualquer sistema sólido e racional” (HUME, 2000, p.250 *apud* QUADROS, 2015, p. 172) justamente porque o raciocínio dos propagadores das utopias “não tem conexão possível com a existência” (HUME, 2000, p.250 *apud* QUADROS, 2015, p. 172) estando de acordo com o pensamento contrarrevolucionário francês, havia uma base teórica, mas não prática que teria um sustento a longo prazo.

2. O ceticismo¹⁰ político de Edmund Burke

Talvez, seja rendável elaborar uma sucinta descrição sobre Edmund Burke para compreender de uma forma mais esclarecedora sua trajetória até a formulação de sua renomada obra, “*Reflexões sobre a revolução na França*”, de 1790¹¹. Burke nascido em 1729, em Dublin,

¹⁰ “Apesar de tais entraves, o esforço é imperativo. Se em sua primeira publicação, *A Vindication of Natural Society: a view of the miseries and evils arising to mankind from every species of artificial society* (1756), Burke chegou a ser apressadamente associado à primeira expressão moderna do anarquismo racionalista e individualista, *A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful*, obra publicada no ano seguinte, começa a revelar com clareza os valores conservadores. O autor introduziu no livro pressupostos que se tornariam basilares para o pensamento conservador: a crítica ao racionalismo e o apreço pelo ceticismo” (QUADROS, 2015, p. 151).

¹¹ “As reflexões sobre a Revolução na França serão escritas em 1789 e publicadas no ano seguinte, antes de os jacobinos começarem a guilhotinar os seus inimigos, reais ou imaginários, com assombrosa industriosa. Mas Burke vislumbrou nos princípios dos revolucionários o germe de abuso e violência que eles inevitavelmente plantariam na França. [...] Nas suas Reflexões, Burke antecipava a lógica sinistra dessa violência necessária e

capital da Irlanda (é fundamental notar que a Irlanda era um Estado nacional independente entre os anos de 1542 até 1800, com o Ato da União, a Irlanda faria parte do Reino da Grã-Bretanha e Irlanda até 1922), membro de uma tradicional família ascendente da burguesia irlandesa, deve sua educação basilar na renomada instituição Trinity College. Em 1761 iniciou sua carreira dentro da advocacia jurídica irlandesa como primeiro-secretário particular do governador da Irlanda, Willian Gerard Hamilton. Em 1765 é convocado para o secretariado do partido britânico whig, de cunho liberal e reformista, no mesmo ano eleito para a Câmara dos comuns no parlamento britânico (ANUNCIACÃO, 2016, p. 364).

O que é central e motiva uma recuperação da principal obra de Burke é sua concepção e a compreensão epistemológico de revolução, “que é distinta daquela consagrada pelas várias correntes progressistas existentes no período pré e pós-1789” (ANUNCIACÃO, 2016, p. 363). A revolução, nesse sentido, não significa a transformação radical e súbita de uma sociedade, “para o irlandês radicado na Inglaterra, esse tipo insurrecional de revolução é tomado, de maneira unilateral, como momento de decadência e degradação, no qual a ordem estabelecida é destruída e as tradições, rebaixadas” (ANUNCIACÃO, 2016, p. 363).

A sutileza que Edmund Burke¹² inclui em seu discurso é algo a ser considerado, em seu primeiro livro, publicado em 1757, “*Uma Investigação Filosófica sobre a Origem das Nossas ideias do Sublime e do Belo*”, a política entra em comunhão com a filosofia que irá convergir com sua principal obra, as “*Reflexões sobre a revolução na França*” de 1790. Edmund Burke, interpreta que o poder depende de uma macroestrutura além do material, além da imposição¹³. A dualidade entre o sublime¹⁴ que, de uma forma descritiva, seria tudo aquilo que está além do conhecimento, além do real, uma edificação que depende de um caráter não normativo e o *Belo*¹⁵.

purificadora que os movimentos totalitários do século XX levariam a outros extremos de desumanidade” (COUTINHO, 2014, p. 29-30).

¹² “Interessa apenas afirmar que a revolução francesa, e a reação a ela personificada no irlandês Edmund Burke, permitiu que o conservadorismo se autonomizasse como uma resposta antirrevolucionária, e no caso do Burke, antiutópica também” (COUTINHO, 2014, p. 10).

¹³ “[...] os lobos não têm mais força que algumas espécies de cães. Mas devido à sua ferocidade não domesticável, a ideia de um lobo não é desprezível, não se excluindo de descrições e similitudes grandiosas. Assim somos nós afetados pela força, que é um poder natural. O poder que surge por instituição em reis e comandantes, tem a mesma conexão com o terror” (BURKE, 1757, p. 61 *apud* ARAÚJO, 2004, p. 7).

¹⁴ “O sublime burkeano é a mais forte emoção que o espírito humano é capaz de suportar, pois monopoliza e concentra o conjunto das energias individuais. Seu efeito característico é o terror e as reações dele derivadas, tais como o medo, a reverência e o respeito. Suas fontes são a obscuridade, a escuridão, a incerteza, a confusão, a grandiosidade e a infinidade. Todos esses sentimentos estão relacionados com o poder e a força que ameaçam o indivíduo em sua integridade” (ARAÚJO, 2004, p. 1).

¹⁵ “O belo, por sua vez, seria o cimento que une os homens em sociedade. O sublime socializa o indivíduo pelo terror da solidão fragilizadora, a beleza torna a vida social algo mais que uma necessidade ao gerar amor e afeto entre os seres humanos. A beleza é definida como o conjunto de qualidades positivas dos corpos que agem de forma mecânica sobre o espírito, mediante a intervenção dos sentidos” (ARAÚJO, 2004, p. 2).

Nesse aspecto, a nobreza cumpre esse caráter de impor seu poder e sua legitimidade utilizando de artifício de superioridade não pela força propriamente dito, mas, sim, do subliminar, do simbólico (SAES, 2008, p. 17). Com isso o sublime e o belo convergem em um panorama único de complementos e coesões,

[...] do túmulo da monarquia assassinada na França surgiu uma vasta, espectro enorme e sem forma, em uma aparência muito mais terrível do que qualquer coisa já ainda dominou a imaginação e sujeitou a coragem do homem. Ir até o fim, sem perigo ou, sem remorso, com desprezo. Todas as máximas comuns e todas as formas comuns, esse fantasma medonho controlava aqueles que não acreditavam que era possível que pudesse existir, exceto nos princípios, que foram persuadidos necessário para seus próprios modos comuns de ação. (HOLLAND, 2014, p. 58).

A consuetudinarietà da estrutura social, ou a sua tradição também está presente na base do discurso De Maistre, na defesa da irracionalidade como sustentáculo da vida social e política; “partindo da ideia de que tudo o que é construído pela razão e pela crítica pode ser por elas derrubado, o autor sugere que somente o mistério impenetrável pode dominar os homens” (SAES, 2008, p. 17). Assim sendo, “para serem governados, os homens devem ser lembrados constantemente do mistério que envolve a sua condição” (SAES, 2008, p. 17).

A coerência em que a sociedade se formulou, nesse sentido, permite que, com o manuseio das tradições¹⁶, os Estados, ou formas, sejam mantidos e assim todas as relações sociais sejam, dessa forma, preservadas. As divisões sociais estruturadas têm um sentido prévio, em que não mais o sublime tem a função de governar, sendo substituído pelo belo. Burke deixa claro sua perspectiva com uma retórica conservadora “a presunção intelectual, é a moral do revolucionário, o que o torne apto e pôr em questão a ordem estabelecida na sociedade, no Estado e na Igreja” (BURKE, 1984, p. 27). A legitimidade de um governo não dependia de uma mudança drástica ou mudanças deselegantes,

[...] Nosso sistema político é colocado em uma correspondência justa e simetria com o ordem do mundo, e com o modo de existência decretado a um corpo permanente composto de partes transitórias; em que, pela disposição de um estupendo sabedoria, moldando juntos a grande incorporação misteriosa do ser humano raça, o todo, ao mesmo tempo, nunca é velho, ou de meia-idade, ou jovem, mas em um condição de constância imutável, se move através do tenor variado de decadência perpétua, queda, renovação e progressão (BURKE, 2014, p. 120).

¹⁶ “A deferência de Burke pela “gloriosa revolução” decorre do pendor de permanência (ou restauração) que distinguiu esse movimento. Para ele, a própria tradição eventualmente pode reclamar reformas pontuais que garantam a constância do ethos social já enraizado. Em decorrência disso, o entendimento de Burke julgaria que “algumas reformas podem até ser admitidas, contanto que resultem de um longo processo de experimentação e não de uma ruptura radical com o passado” (QUADROS, 2015, p. 175).

Então, é de considerar que Burke, em sua trajetória política compreende todo o funcionamento e a coerência dos mecanismos políticos. “Os acontecimentos de 1789 foram, na sua visão, um atentado ao mais elevado patamar civilizacional que a humanidade já havia alcançado: as instituições e tradições do antigo regime” (ANUNCIACÃO, 2016, p. 365). Destacando “a diferença entre a Revolução Gloriosa (1688) na Inglaterra e a Revolução Francesa (1789) é significativa” (ANUNCIACÃO, 2016, p. 365),

[...] aqueles que tentam nivelar nunca igualam. Em todas as sociedades, consistindo em várias categorias de cidadãos, é preciso que alguma delas predomine. Os niveladores, portanto, somente alteram e pervertem a ordem natural das coisas, sobrecarregando o edifício social ao suspender o que a solidez da estrutura requer seja posto no chão (BURKE, 2014, p.70 *apud* ANUNCIACÃO, 2016, p. 364). [...] Leis viradas de cabeça para baixo; tribunais subvertidos; indústria sem vigor; comércio agonizante; impostos sonogados e, ainda assim, o povo empobrecido; uma Igreja saqueada sem o que o Estado obtivesse alívio com isso; anarquia civil e militar transformada em constituição do reino; tudo que era humano e divino sacrificado [...] eram necessários todos esses horrores [...] roubos, violações, assassinatos, massacres, incêndios por toda a extensão de sua terra devastada (BURKE, 2014, p.60-61 *apud* ANUNCIACÃO, 2016, p. 365).

Foi essa particular sensibilidade em relação às circunstâncias que legou ao pensamento conservador a sua recorrente maleabilidade ao longo de seu desenvolvimento como uma filosofia política moderna. Burke vislumbrou na Revolução Francesa o seu caráter perfectibilista e destrutivo, ou melhor dito, destrutivo porquê perfectibilista. Mas esse foi o mesmo Burke para quem a Revolução Gloriosa de 1688, na Inglaterra, fora uma convulsão momentânea e necessária para corrigir uma deficiência momentânea, o despotismo régio de Jaime II, afastado do trono pelos partidários de William de Orange, futuro William II (COUTINHO, 2014, p. 45-46).

A Revolução Gloriosa, para Burke, não fora propriamente uma revolução efetuada, mas evitada: o afastamento do monarca operou-se, não para destruir a Constituição estabelecida, mas, precisamente para evitar essa destruição. É possível, dentro desse panorama, traçar um percurso mais distante, um dos motivos pelos quais a Inglaterra foi poupada às convulsões revolucionárias que se verificaram do outro lado do Canal da Mancha encontra-se, precisamente, nessa recusa de certa rigidez programática pela observação humilde das necessidades reais de uma comunidade real. Cada situação, cada circunstância, requer uma resposta particular, não necessariamente uma revolução (COUTINHO, 2014, p. 45-46).

Esse particularismo empírico, dentro de certas ressalvas, na perspectiva de Edmund Burke, resgata para dentro de sua filosofia política conceitos de cunho de Nicolau Maquiavel

(1469-1527). Preocupasse com a “*verità effettuale*, ou seja, a verdade efetiva do mundo. Por utilizar-se dessa metodologia, alguns críticos já o compararam com Galileu Galilei, que também se utilizou de semelhante metodologia nas ciências físicas” (FREITAS JÚNIOR, 2007, p. 208). E nesse panorama, “Maquiavel [e Burke], partindo da busca da *verità effettuale*, descobre os fatores transitórios e circunstanciais que existem nas diversas ordens estatais” (FREITAS JÚNIOR, 2007, p. 208). Assim sendo, buscar como são despostos os recursos reais dentro da política, e como a manutenção dessa política deve ser feita sem pressupostos morais extremos e idealizados. O Estado no plano real empírico, não mais o ideal, seja por referência os espelhos de príncipes¹⁷ decorrentes do tardo-medieval ou os ideais extremo-racionalistas da revolução francesa, ambos idealizadas e criticadas, em momentos diferentes.

Com isso, dentro desse Estado real, “esta expressão, além disso, pode ser usada também em sentido técnico, para indicar a doutrina de Maquiavel ou, mais genericamente, a tradição de pensamento baseada no conceito de Razão de Estado” (BOBBIO 1995, p. 738 *apud* FREITAS JÚNIOR, 2007, p.206) com questões materiais reais, um dos pontos chave de sua obra é a compreensão da dialética entre o povo e os governantes, e como um se opõe ao outro de acordo com seus interesses e paixões, formando por excelência o conflito político e a necessidade desse conflito¹⁸ e como Burke interpreta a Revolução como a cisão desse conflito social em prol de

¹⁷ Rompendo com a tradicionalidade dos espelhos de príncipes escritos desde o século XII como guias governamentais, onde traços da moralidade cristã são profundamente enraizadas na forma de governar desde o medieval ocidental onde as instituições eclesásticas detinham influência, dependendo da regionalidade, parcial ou total das diretrizes do governante, Uma das principais representações de espelhos de príncipe no período da Idade média central é o afresco de Ambrogio Lorenzetti, a *Alegoria do Bom Governo* (1337-1340). Esse afresco tem como base as virtudes teológicas-morais que um governante necessita ter, essa obra representa um extremo oposto do ideário de Maquiavel, onde a moralidade cristã não está, em particular, em convergência com a verdade efetiva de um governo dinâmico e real. Esses espelhos de príncipe sejam por obras literárias em prosa ou em formas ilustrativas em afrescos ou quadros são rompidos pela primeira vez por Maquiavel, “tecnicamente falando, um afresco é uma pintura mural através da aplicação de pigmentos de cor diluídos em água diretamente na parede enquanto a argamassa ainda está úmida. A imagem torna-se então parte integral da construção arquitetônica onde foi pintada, uma concepção entrelaçada e integral da de arte tipicamente medieval, além de seu custo ser bem mais barato que os mosaicos” (BORSOOK, 1960 *apud* COSTA, 2003, p. 57).

¹⁸ “Podemos detectar duas “matrizes” na leitura republicana da obra de Maquiavel: a primeira, embora reconheça sua importância para o pensamento político moderno, parece preocupada em chamar a atenção para sua pertinência (o que não quer dizer identificação) ao modelo antigo de republicanismo, ou o chamado “republicanismo clássico”. O que caracteriza basicamente esse republicanismo é a convicção de que a liberdade individual não pode ser dissociada da liberdade do Estado, de modo que a participação ativa dos cidadãos nos afazeres cívicos se torna uma exigência, assim como a organização institucional de um espaço em que o poder é exercido pelos membros da comunidade política. [...] ao passo que o segundo acredita mais apropriado situá-lo em relação à tradição romana [...] vai encontrar na recepção do republicanismo no período do Renascimento e em sua transmissão para a modernidade uma teoria neorromana dos Estados livres [...] A segunda matriz enfatizaria a ruptura de Maquiavel frente à tradição do pensamento político na medida mesmo em que seu pensamento revela o caráter agônico da vida civil, a “indissociável sociabilidade” que une e separa os homens vivendo em um regime político marcado pelas incessantes confrontações das forças sociais” (ADVERSE, 2007, p. 34).

um ideal abstrato que personifica a Revolução Francesa, um erro grave que Maquiavel denunciou¹⁹ no passado e que Burke retomaria como um alerta no presente.

Por assim dizer, Edmund Burke utiliza de uma transcrição da face cético empírica da política maquiaveliana²⁰ como uma realidade mais profunda que uma idealização política rasa, uma inovadora forma de não somente encarar os assuntos públicos, mas também a mentalidade do Homem como um ser que busca recursos para sua própria sobrevivência, uma conservação intrínseca ao ser, assim como Maquiavel, introduz uma superação dos modelos ideais e utiliza os aparatos reais da política como recursos para o debate dessa política (FREITAS JÚNIOR, 2007, p. 206). Converte assim, uma filosofia pragmática com um ceticismo político, uma forma de encarar as correlações de forças sob um horizonte de eventos, seja de Florença, analisada por Maquiavel ou da França revolucionária, analisada do Burke.

Quando Burke escreveu as “*Reflexões sobre a revolução na França*”, finalizada em novembro de 1790, a realidade era outra que estaria por vir, a Assembleia Nacional ainda estava em vigência e em setembro de 1791 a constituição que tinha como premissa uma monarquia parlamentar estava sendo promulgada, no entanto, assim como previu Burke os aparatos de naturalização estavam sendo progressivamente retorcidos pelas ideias republicanas: a tirania seria uma realidade na França nas próximas décadas.

Em setembro do ano seguinte a Assembleia Nacional é substituída pela Convenção Nacional, com a aprovação de uma segunda constituição, dessa vez com uma elaboração republicana, tendo um caráter radicalizador pelo ideal jacobino; o Terror Vermelho imposto pela retórica do líder revolucionário Robert Pierre (1763-1823), após o assassinato de Jean-Paul Marat (1743-1793), inquestionavelmente daria razão aos argumentos de Burke (QUADROS, 2015, p. 172). O conservadorismo de Burke é fundamentado no ceticismo. “Da consciência das limitações inerentes à natureza humana nasce a desconfiança diante de

¹⁹ “O desejo dos grandes, em princípio já determinado, é sempre idêntico a si. Por isso Maquiavel pode atribuir a responsabilidade pela grandeza ou decadência ao desejo do povo, como vemos também no livro III das *Istorie*. Se o povo passa a desejar como os grandes, isto é, quando se torna ambicioso, preocupado apenas em satisfazer seu próprio interesse, em detrimento do bem comum, então a república está com os dias contados. Desfecho catastrófico da oposição fundamental: o humor do povo se igualou ao dos grandes [...] os nobres semelhantes ao povo: dois se fez um. Fez-se um na má posituação do desejo do povo, identificado com o dos nobres. Estes tornaram-se parecidos com o povo porque o povo tornou-se parecido com os nobres: quando a cidade chega a esse ponto, não há mais vida política. Mas é necessário examinar mais de perto essa possível identificação entre os humores” (ADVERSE, 2007, p. 45).

²⁰ “Referente à perspectiva política de Estado, diferente do termo maquiavélico, Norberto Bobbio em seu Dicionário de Política, interpreta o verbete maquiavelismo como: “É uma expressão usada especialmente na linguagem ordinária para indicar um modo de agir, na vida política ou em qualquer outro setor da vida social, falso e sem escrúpulos, implicando o uso da fraude e do engano, mais que da violência. ‘Maquiavélico’ é considerado, em particular, aquele que quer se mostrar como homem que inspira sua conduta ou determinados atos por princípios morais e altruísmo, quando, na realidade, persegue fins egoísticos” (BOBBIO, 1995, p. 738 *apud* FREITAS JÚNIOR, 2007, p. 206).

doutrinas seculares subitamente “reveladas”: sendo imperfeito, o Homem não pode pretender formatar um sistema político perfeito” (QUADROS, 2015, p. 172). Tal conclusão é constante no pensamento de Burke e de muitos dos teóricos do conservadorismo que o sucederam. O veredito conservador para as explicações revolucionárias é invariavelmente cético: trata-se de presunções e utopias, de natureza falsa e perigosa. “A crítica filosófica às utopias que fizeram nascer a modernidade política é inaugurada pela filosofia de David Hume (1711-1776), que buscou mensurar seus alicerces epistemológicos menos visíveis”. (QUADROS, 2015, p. 172).

Segundo Samuel Huntington (1929-2008), o conservadorismo além de ser uma virtude em si mesma, e uma ideologia que, ao contrário das rivais, tenderá a emergir somente quando o funcionamento da sociedade é ameaçado, portanto uma natureza reativa, um incômodo a ser combatido. Esse aspecto fica claro dentro das obras de cunho político de Burke, a ordem estabelecida tem uma complexidade que indeterminava da vontade dos homens, a tradição determinava a realidade, não era algo a ser questionado (QUADROS, 2015, p. 175).

Posteriormente, a crescente recaída dos jacobinos dentro da Convenção Nacional abriu espaço para uma tirania mais bem estruturada: o Diretório girondino, com a aprovação de uma terceira constituição (de caráter censitário) em agosto de 1785, estaria inaugurado o Terror Branco. Uma perseguição sistemática e menos pública, uma censura prévia. Esse breve resumo, demonstra que a legitimidade e a coerência da República francesa, nesse primeiro momento, era inexistente. Mecanismos diversos foram utilizados para que um pseudo-coesão fosse demonstrada dentro de uma política falida para Burke, a governança precisa acatar o fato de que a sociedade ser imperfeita. “Logo, idealismos devem ceder lugar às práticas longamente testadas pela experiência ofertada pelos antepassados e revoluções fundadas em “revelações” descoladas da realidade exigem ceticismo prudente” (QUADROS, 2015, p. 172) e, era isso que Burke havia ditado anos antes desses acontecimentos nas suas *Reflexões*, para uma situação de mudança repentina, em que a possibilidade de perda é maior, tomar consciência do real problema é imensurável,

Para o pai do conservadorismo político moderno, doutrinadores que alardeiam o uso da razão como fonte de legitimação das suas propostas seriam, contraditoriamente, absorvidos por uma crença mística nas suas próprias (pseudo) verdades, tornando-se presunçosos e hostis à crítica. A fim de combater as construções axiológicas que sustentam o status quo, os filósofos revolucionários forjariam um sistema de princípios ainda mais arbitrário. O racionalismo transformar-se-ia em abstracionismo, em teologia secular [...] ao conservador, portanto, impõe-se a postura de desconfiança/ceticismo (QUADROS, 2015, p. 173).

O conservadorismo, se justifica como uma ideologia posicional com apreço ao ceticismo [na matriz defendida por Burke], assumirá desde logo a importância das circunstâncias como base de qualquer atuação política consequente e prudente. São as circunstâncias que rodeiam o agente a informar o tipo de ação a seguir. Dentro da política, não caberá ao estadista aplicar sobre a sociedade um programa elaborado em abstrato, por mais perfeito ou intelectualmente substancial que ele seja, de um estadista espera-se, em primeiro lugar, que ele conheça as circunstâncias nas quais se inscreve a possibilidade da ação política (COUTINHO, 2014, p. 44-45). Desde logo, e uma vez mais retoma Edmund Burke, porque “nada de universal pode ser racionalmente afirmado sobre qualquer assunto moral ou político” (BURKE, 1982, p. 128).

Uma disposição política conservadora, no entanto, não recusa apenas as ambições utópicas (e futuras) dos revolucionários. Ela permite, igualmente, distinguir o conservador de uma caricatura habitual: o reacionário. Nas palavras de Anthony Quinton, o revolucionário não será mais do que um “reacionário do avesso: alguém interessado em efetuar um corte semelhante com o “riso do presente”, de forma a precipitar a sociedade, não para uma “felicidade utópica” futura, mas para uma felicidade utópica passada” (COUTINHO, 2014, p. 24-25).

Introduziu-se, neste aspecto, na política como uma forma de deter os abusos do racionalismo, fundamenta seu pensamento na inevitabilidade da prudência empírica e no ceticismo, a reforma deve vir de uma situação concreta; Burke é reverso a revoluções de caráter utópico e abstracionistas, defensor tanto de revolução Gloriosa, pelo estabelecimento da ordem de 1688 e a Revolução Americana de 1776, uma revolução, segundo o mesmo, de caráter conservadora da constituição vigente, uma consequência dos abusos da metrópole inglesa sob suas colônias, uma reação plausível (ANUNCIACÃO, 2016, p. 373). Assim sendo, a revolução, em última necessidade deve vir de uma circunstância conveniente não de um mero desejo abstrato. A convergência harmônica entre a teoria e a prática forma a tradição.²¹

Segundo Samuel Huntington, em 1957, em sua publicação “*Conservatism as an Ideology*”, um influente ensaio publicado nos Estados Unidos, “ Não existe uma distinção válida entre mudar para trás e mudar para frente. Mudança é mudança; a história não se retrai

²¹“[...] Muitos de nossos filósofos, em vez de desacreditarem os preconceitos gerais, empregam sua sagacidade em descobrir a sabedoria latente que eles encerram. Se encontram o que buscam (e raramente falham), consideram mais sensato continuar com o preconceito, juntamente com razão que o envolve, do que, prescindindo desta capa, deixar a razão nua; porque o preconceito torna a razão ativa; e pela afeição que lhe inspira, confere-lhe permanência. O preconceito é de aplicação imediata em casos de emergência; dispõe previamente a mente a um curso constante de sabedoria e de virtude, não permitindo que o homem, no momento da decisão, fique hesitante, cético, confuso e indeciso” (BURKE, 2014, p. 106 *apud* ANUNCIACÃO, 2016, p. 373).

nem se repete; e toda mudança se afasta de *status quo*” (COUTINHO, 2014, p. 23) e assim, “a medida que o tempo passa, o ideal do reacionário distancia-se cada vez mais de qualquer sociedade real eu tenha existido no passado” (COUTINHO, 2014, p. 23). O passado é romantizado e modulado e, “no fim, o reacionário acaba por defender o regresso a uma Idade de Ouro idealizada que nunca de fato existiu” (COUTINHO, 2014, p. 23).

3. O providencialismo²² político de Joseph De Maistre

A formação do reino de Sardo-piemontês²³ é essencial para a compreensão do complexo pensamento de Joseph De Maistre dentro de um panorama político. Com uma imperativa indagação em sua mais renomada obra, escrita em 1796 e publicada em 1797 as “*Considerações sobre a França*” é evidente o profundo incomodo que Maistre sofreu, perante a revolução francesa.

Nascido em Chambéry, na província de Savoia em 1753, sendo um francófono não francês, de cidadania piemontesa, desde sua juventude foi introduzido no meio político do reino e suas relações e mudanças ao longo do século XVIII, por meio de seu pai, também político piemontês. A questão de sua cidadania e o apreço pelo Estado de origem eram um dos pontos principais de suas indagações (NANNI, 2012, p. 117). A dinastia de Savoia oriunda de vertentes franco-borgonhesas, governava o ducado de Savoia desde 1003, o Estado estava diretamente em comunhão com a sua Casa real (termo casa empregado comumente referente a famílias de origem nobre ou que conquistaram os status de nobreza por meio de relações matrimônios ou concessões de títulos nobiliárquicos), o Estado necessitava da legitimidade²⁴ de sua dinastia,

²²“Coerente com a visão providencialista das coisas, Maistre anuncia que a “contrarrevolução” viria independentemente da vontade do povo francês. Refuta, portanto, a ideia de que ela poderia resultar de uma deliberação popular. Para o autor, o povo é sempre um instrumento passivo: a multidão nunca escolhe, apenas aceita. É Deus quem forma as soberanias; Ele o mostra ao não confiar ao povo a escolha de seus mestres. Assim ocorreu com a Revolução; assim ocorreria com a Contrarrevolução.” (SAES, 2008, p. 15).

²³ “O tratado de Cateau-Cambrésis (responsável pela transferência da capital do ducado de Chambéry, na Sabóia, para Turim), de 1559, e as fracassadas políticas expansionistas à oeste do seu sucessor, Carlos Emanuele I, orientaram definitivamente a política expansionista dos duques para a península itálica, a despeito das origens francesas (ou melhor, borgonhesas) do ducado. No final do século XVII e início do XVIII – isto é, após nova invasão francesa de 1690 sob a égide do “rei Sol” –, o liame orgânico que ligava o Estado piemontês com seus súditos francófilos saboianos arriscava ser rompido, como testemunharam os comandantes e oficiais de ocupação franceses entre 1690 e 1703, recebidos e aclamados em Chambéry como “libertadores”. Como todas as iniciativas dos duques dirigiam-se para os domínios da Itália, os observadores diplomáticos estrangeiros descreviam a Itália como uma alcachofra que os duques da Sabóia devoravam folha por folha”. (In: NICOLAS, Jean. *La Savoie au XVIII e siècle: noblesse et bourgeoisie* (1978). *Montmélian: La Fontaine de Siloé*, 2003. p.626-627 *apud* NANNI, 2012, p. 114).

²⁴ A legitimidade do direito de sucessão pelo costume ordinário e não pela imposição, “Mas na ausência de testamento e palavras expressas é preciso guiar-se por outros sinais naturais da vontade, um dos quais é o costume.

[...] O avanço rumo ao absolutismo centralizado foi decisivamente concluído por Vittorio Amadeo II, no início do século XVIII. Uma habilidosa mudança de lados na Guerra da Sucessão Espanhola, da França para a Áustria, garantiu aos duques da Savoia, através do Tratado de Utrecht (1713), o condado de Montserrat e a ilha da Sardenha, e o reconhecimento europeu de sua elevação de ducado para monarquia, que passou a se chamar reino do Piemonte-Sardenha. Sinuoso na guerra, Vittorio Amadeo usou a paz que se seguiu para instalar uma severa administração copiada à de Colbert, onde não faltavam sequer um Conselho. Ele então desenfeudou amplas faixas de terras da nobreza com o recurso a um novo registro cadastral, aumentando desse modo as receitas fiscais, já que os domínios alodiais estavam sujeitos a impostos; construiu um amplo aparelho diplomático e militar ao qual se integrou a aristocracia, extinguiu as imunidades do clero e subordinou a Igreja (ANDERSON, 1974, p. 171-172).

Sendo um reino que desde o começo do século XVIII estava passando por profundas reformas de base e uma ascendente burguesia talassocrática e manufatureira oriunda da ilha de Sardenha permitiria uma administração mais centralizadora sob regência da aristocracia, com um estratégico funcionalismo entre ambos, a burguesia comercial possuía certas imunidades e a monarquia burocratizava diversos outros setores, reunindo uma estrutura de funcionalismo e acúmulo de capital entre essas suas ordens sociais (ANDERSON, 1974, p. 171-172).

Neste aspecto, levando-se em conta o conceito de a “grande revolução de 1789-1848” por Eric J. Hobsbawm, vale dizer, da revolução dupla: na economia, triunfo da indústria capitalista; na política, ascensão da classe média e triunfo do conceito burguês do direito à liberdade. Aplicado à situação histórica da península itálica posterior à existência de Joseph de Maistre, este conceito permite destacar ainda mais a excepcionalidade política piemontesa (cuja estrutura social aristocrática, decisiva para a unificação, não sem concessões, à ascensão das classes médias, sobretudo após 1848) no interior da península, cujo papel no processo de unificação italiana só pode ser comparável, o que não significa dizer que foi idêntico, ao que a Prússia desempenhou no processo de unificação da Alemanha (HOBSBAWM, 1981, p. 17-23).

Dentro desse modelo, o absolutismo estava sendo empregado dentro do reino sardo-piemontês. Joseph, assim como seu pai, François-Xavier (NANNI, 2012, p. 116), foram juristas que, de forma estrutural, entre as décadas de 1730 e 1740, formularam o absolutismo no plano teórico do providencialismo político. Joseph desde o começo de sua carreira como político estava entre os funcionários mais abnegados na execução desta política centralizadora

Portanto, quando o costume é que o parente mais próximo seja o sucessor absoluto, também nesse caso é o parente mais próximo quem tem direito à sucessão, visto que, se fosse diferente a vontade do que detinha o poder, facilmente ele poderia assim ter declarado quando em vida [...] porque seja qual for o costume que um homem tenha a possibilidade de regular através de uma palavra, e não o faz, está-se perante um sinal natural de que ele quer que esse costume se mantenha” (HOBBES, 2003, p. 168).

piemontesa no senado provincial. Contudo, esse estranhamento é disperso assim que analisamos a trajetória familiar dos senadores. “Sem nunca ter possuído um feudo, os rendimentos da família de Maistre provinham em sua maior parte (cerca de 60%) dos salários de seus cargos, e não das exações sobre os camponeses em seus domínios (que representava pelo menos 2/3 dos ganhos dos feudatários)” (NANNI, 2012, p. 116).

Por outro lado, detinham o signo distintivo da nobreza, qual seja, o privilégio ou isenção de tributos, mormente a talha real; com efeito, por sua origem e meio social, Maistre era burguês e nobre a um só tempo: “membro do senado local e, portanto, pertencente à nobreza de toga saboiana, a nobilitação de sua família foi a coroação de um longo esforço de ascensão social de uma casa de comerciantes de tecidos da província de Nice”. (NANNI, 2012, p. 116)

Ao analisarmos os manuscritos de Maistre, é visível a sua defesa não necessariamente ao absolutismo como uma forma estável de governo, “especialistas como Jean Nicolas e Stuart Woolf sublinharam o fato de que a monarquia savoiarda, à diferença da francesa onde, na definição de Boris Porchnev” (NANNI, 2012, p. 115), a burguesia fazia um jogo de oposição com a monarquia, “lograva amortecer os conflitos entre as diferentes ordens ao acomodá-las em seu grande regaço burocrático, num processo que culminava na formação de uma ética comum (“funcionalismo”) entre os membros daquela elite” (NANNI, 2012, p. 115). Porém, um regime natural provido de uma providência ordenadora ao qual o Estado em dadas circunstâncias se deu como ideal,

[...] no lugar das Luzes, da Ordem, da Tranquilidade que reinam em nossos dias, é preciso imaginar os distúrbios, a anarquia, as devastações da Idade Média; é preciso lembrar da feroz independência dos nobres, a influência ilimitada do clero, a nulidade do povo e a ignorância de uns e de outros. (MAISTRE 1784 *apud* NANNI, 2012, p. 116).

Demonstrando que Joseph de Maistre anteriormente aos acontecimentos na França revolucionária possuía uma postura coesa com a forma de Estado monárquico em um aspecto natural e estruturalista da ordem, uma ordem de outrora estabelecida dela estrutura providencialista monárquica (QUADROS, 2015, p. 169). Referente a teoria contratual de Thomas Hobbes (1588-1679);

Está anexada à soberania a autoridade judicial, quer dizer, o direito de ouvir e julgar todas as controvérsias que possam surgir com respeito às leis, tanto civis como naturais, ou com respeito aos fatos. Porque sem a decisão das controvérsias não pode haver proteção de um súdito contra os danos de um outro (HOBBS, 2003, p. 154).

Com a invasão das tropas francesas revolucionárias sobre as províncias francófilas como de Savoia e de Nice ao reino Sardo-Piemontes em setembro de 1792 sob alegação de estarem captando fugitivos e traidores da revolução, em 18 de novembro de 1792, a Convenção Nacional promulgou um decreto que unia Savoia à França, passando-se a chamar Departamento de Mont-Blanc (NANNI, 2012, p. 117), a maior parte dos cidadãos savoianos que, a exemplo de Maistre, preferiram conservar sua lealdade dinástica, emigraram para a capital do reino (Turim). A revolta de Maistre sob as atrocidades que a Convenção Nacional francesa estava promovendo contra o seu reino, era crescente (NANNI, 2012, p. 117).

Com a fragilidade que a república francesa expôs o reino piemontês que sofreria retardos em sua soberania nacional até o final na Era napoleônica (com o Congresso de Viena em 1814, Piemonte recuperou sua autonomia territorial no continente. Inclusive, um dos embaixadores que negociou a recuperação de Piemonte foi o próprio de Maistre, convicto na recuperação do direito de seus soberanos, relatos mais claros durante as conferências entre as políticas diplomáticas e documentos escritos durante o Congresso), (NANNI, 2012, p. 122) “após a solapadora vitória de Napoleão frente aos austríacos na batalha de Marengo (1800)” (NANNI, 2012, p. 122) e a nova invasão francesa sobre a península itálica e a Piemonte em dezembro de 1800, o soberano da Casa da Savoia teve de se refugiar na ilha da Sardenha. Maistre indaga que o direito da monarquia era além de um mero direito político ou jurídico, era um Direito Divino de poder, a Providência (MENEZES, 2006, p. 53-54).

Joseph de Maistre retoma em sua obra as teorias providencialistas do Estado, uma típica visão de um teórico do Estado a favor de uma monarquia com premissas divinas, principalmente tendo como base de argumentação Bossuet (1627-1704), com o ressurgimento da concepção de Providência ligada aos destinos históricos “caracterizou, em parte, o século XVII, e pode ser exemplificado a partir da obra de Jacques-Bénigne Bossuet. É necessário, inicialmente, precisar alguns aspectos acerca da interferência de Deus no curso dos acontecimentos humanos” (MENEZES, 2006, p. 53-54). Dessa forma, o que a linguagem comum chama Providência, os teólogos nomeiam governo divino, uma face do governo utópico republicano francês que é criticada por Maistre, mas, o mesmo, defende uma outra espécie de utopismo ligado a mentalidade do medievo (QUADROS, 2015, p. 169).

Eles reservam o primeiro termo para designar o eterno e divino programa, enquanto o segundo representa sua execução histórica por Deus (MENEZES, 2006, p. 53-54). “Para Bossuet, Deus em nada se assemelha aos trabalhadores terrenos. Estes, por muito penarem em seus empreendimentos, satisfazem-se com a execução que os desincumba de sua faina e lhes facilite o sucesso” (MENEZES, 2006, p.53-54). O providencialismo não deixa de ser um

governo utópico, ou até mesmo, no caso de Joseph de Maistre, um governo romantizado de acordo com a política que o próprio edificou no reino piemontês. A grande problemática na obra De Maistre é sua contradição por anular uma utopia ou forma de governo republicano e defender outra utopia só que idealizada na forma de uma monarquia providencial, logo sendo divergente da filosofia política de Edmund Burke (MENEZES, 2006, p. 53-54).

Outra peculiaridade nas obras de Maistre, referente a essa temática, é na relativa defesa ao jacobinismo radical durante a Convenção Nacional francesa, uma forma simbólica e prática de demonstrar a fragilidade no monopólio de poder que a república, sendo, um governo de aparências detinha e, dessa forma, impor o terror pela força,

[...] O rei nunca teve aliados, e o fato de que a coalizão atentava contra a integridade da França, constitui algo tão evidente que não representa nenhuma imprudência enunciá-lo. Ora, como resistir à coalizão? Por via de qual meio sobrenatural quebrar o esforço da Europa conjurada? Somente o gênio infernal de Robes Pierre podia realizar esse prodígio [...] Todas as vidas, as riquezas, os poderes estiveram nas mãos do poder revolucionário; e esse monstro de força, ébrio de sangue e sucesso, fenômeno espantoso, jamais visto e que nunca mais se verá, foi ao mesmo tempo um castigo horrível imposto aos franceses, e o único modo de salvar a França (MAISTRE, 1797, p. 18 *apud* NANNI, 2012, p. 121).

Sua obra, nesse aspecto, articula um “equilíbrio ao pensamento do contrarrevolucionário europeu com o do patriota piemontês, sentimentos que caminharão quase sempre paralelos na futura carreira diplomática de Maistre (1803-1817)” (NANNI, 2012, p. 129) na tentativa de articular, como supracitado, a retomada do reino. Ou seja, “para Maistre, o amor pela pátria era consubstancial ao amor, ou melhor, respeito pelo soberano; de modo que a Savoia era uma pátria menor (metaforicamente) inserida na grande pátria, o reino do Piemonte-Sardenha” (NANNI, 2012, p. 120).

O pensamento conservador de Maistre²⁵, neste aspecto de retomar a tão valiosa tradição²⁶ e ordem paralelamente entra em um acordo com o de Burke²⁷ e um paralelo ainda

²⁵ “A cinco dias de seu falecimento, o contrarrevolucionário saboiano Joseph de Maistre (1753-1821) fez a seguinte pergunta: “somos ou não [somos] italianos? Ao passo que em Florença somos chamados de nação anfíbia, ou enquanto por aqui dissermos “chegou o correio da Itália? ”, viverei sempre com a mesma dúvida”. (MAISTRE, Joseph de. Lettre A M. le Marquis D’Azeglio, 21/02/1821. In: *Oeuvres complètes* de Joseph de Maistre. Lyon: Vitte et Perussel, vol.XIV, 1886. p. 258-259 *apud* NANNI, 2012, p. 114).

²⁶ “Tende-se a crer que essas qualidades morais pessoais não têm em si absolutamente nada a ver com quaisquer máximas éticas ou mesmo com noções religiosas, que, nessa direção, o fundamento adequado de uma conduta de vida como essa de negócios seria essencialmente algo negativo: a capacidade de se livrar da tradição herdada, em suma, um “iluminismo” liberal. E de fato esse é geralmente o caso nos dias de hoje, sem dúvida. Não só falta uma relação regular entre conduta de vida e premissas religiosas” (WEBER, 2004, p. 62).

²⁷ “[...] nosso presente perigo está no exemplo de um povo cujo caráter não conhece a ponderação; é, no que diz respeito ao governo, o perigo da anarquia, o perigo de ser levado, através de uma admiração à fraude bem-sucedida e à violência, a uma imitação dos excessos de uma irracional, inescrupulosa, sangrenta e tirânica democracia. Do lado da religião, o perigo do seu exemplo não é mais a intolerância, mas o ateísmo, uma falta, um vício antinatural, inimigo de toda a dignidade e consolação da humanidade” (BURKE, 1982, p. 139).

mais convergente com as obras de Jacques Bénigne Bossuet (1627-1704), considerado um dos mais notáveis historiadores providencialistas do século XVII até mesmo pelos futuros críticos iluministas que estavam em desacordo com seus argumentos de interpretar a história. Na sua obra, em que despontam os sermões e as orações fúnebres, mas também o “*Discurso sobre a História Universal*” de 1681, a soberania da Providência na condução dos acontecimentos históricos aparece afirmada com máxima clareza; ou seja, mesmo De Maistre defendendo um conservadorismo também é adepto a perspectiva reacionária providencial característica de Bossuet, uma perspectiva romantizada e idealizada do que seria o passado (MENEZES, 2006, p. 9-10).

Tendo exercido funções religiosas importantes na corte de Luís XIV, inclusive a de mentor do príncipe, Bossuet reinterpreta a história da humanidade com expressas intenções políticas, tornando evidente o “governo divino” (MENEZES, 2006, p. 9-10). Fato retomado por Joseph de Maistre para que o governo tenha uma manutenção não somente material baseada na força ou no terror como o jacobinismo se mostrará ser, mas, a dominação simbólica, algo além da materialidade. (MIRANDA, 2013, p. 345)

O pensamento de Maistre, mesmo se encaixando no nascer do conservadorismo como um pensamento político do século XVIII é um pensamento incongruente com o empirismo de Burke; é perceptível a existência de um viés religioso, reacionário e nacionalista que não é presente nos escritos de Burke. Esse fenômeno particular que surgiria dentro do conservadorismo de matriz utópica (fundada pelo mesmo), seria, de algum modo, uma premissa para a fascismo que surgia, assim como a filosofia política De Maistre, na Itália em momentos de crise (ROMÃO, 2012, p. 5-6). Sendo, dentro de um panorama de análise mais abrangente, Joseph de Maistre, também pode ser encarado não só como um dos primeiros teóricos políticos do conservadorismo como Burke, mas, também, adepto ao pensamento proto-fascista²⁸ que seria germinado nos séculos seguintes tendo como base as premissas que Maistre forjaria em fundir o nacionalismo exacerbado a um discurso utópico reacionário de sua nação (ROMÃO, 2012, p. 5-6).

²⁸ Isaiah Berlin chega ao “extremo de o considerar como o pai de todos os totalitarismos do século XX, quer de direita quer de esquerda: Na prática, se não na teoria, [...] a visão profundamente pessimista de De Maistre é o coração dos totalitarismos, tanto de esquerda como de direita, do nosso terrível século (BERLIN, 2003 p. 127). Se assim for, parece que as visões otimistas da humanidade e do seu destino, essas, não terão nada que ver com nenhum tipo de totalitarismo. Que dizer, então, das utopias amigas do iluminismo que degeneraram em feroz totalitarismo? Será que a circunstância de Berlin haver feito um aceno à distinção entre teoria e prática torna possível a inclusão da globalidade dos totalitarismos na descendência do Saboiano? Quererá isto dizer que o pessimismo é tendencial se não essencialmente totalitário e que o primeiro e mais extremo pessimismo do mundo foi o de De Maistre?” (ROMÃO, 2012. p. 8-9).

Também fica evidente que um movimento em oposição de outras correntes de pensamento surge no período, marcado principalmente por Voltaire (1694-1778) onde explana um contra-argumento a essa perspectiva providencialista e, de certa forma, também utópica ao defender um período outrora estabelecido romantizado e reacional:

Ao trabalhar suas obras de caráter histórico, o filósofo iluminista rompeu com uma corrente tradicional de historiografia que determinava a Divina Providência como motor causal da história. Desta forma, Voltaire se contrapôs aos métodos utilizados por Bossuet e Rollin, cujos textos historiográficos sofreram influência direta da religião e estão impregnados de alusões aos Evangelhos e metáforas místicas (...) Ao contrário de Bossuet e Rollin, Voltaire nunca utilizou a Providência como uma estaca que fincamos onde mais nos é conveniente, ou seja, segundo o philosophe, Deus não intervém sobre a ação do homem que, através da liberdade, pode ou não o aceitar como o Criador. No entanto, num dado momento, o Deus voltairiano difere, inclusive, do Deus apresentado por Newton, pois: “Se comparado ao Deus de Newton, o Deus do philosophe é muito frio e muito distante dos homens. (...) Voltaire fala do Deus de Newton, mas quase não menciona seu domínio, no final das contas, o Deus de Voltaire é o velho deus frio e distante dos filósofos, criador, mas distante de sua obra e do seu andamento (MIRANDA, 2013, p. 345).

4. Considerações finais: um prosseguir posterior ao ceticismo e ao providencialismo

Dentro de uma única ideologia, correntes variadas, em um período relativamente curto de tempo no final desse turbulento século XVIII europeu, se formaram. Essa gênese que viria com Edmund Burke absorvendo o ceticismo pirrônico com o empirismo anglo-saxão não formaria um bloco uniforme pela própria condição do pensamento conservador não ser uniforme. Herdeiros dessa tradição continuariam esse processo de estruturação dessa filosofia política, seja por William Wordsworth (1770-1850), Samuel Coleridge (1772-1834), Thomas Carlyle (1795-1881) (COUTINHO, 2014, p.15) ou até mesmo por James Mackintosh (1765-1832), mesmo sendo adepto ao conservadorismo de Burke, o critica²⁹. O conservadorismo desde sua origem, seria formado por conservadorismos, “o conservadorismo não existe. Existem conservadorismos, no plural, porque plurais foram as diferentes expressões da ideologia no tempo e no espaço”. (COUTINHO, 2014, p. 9).

O conservadorismo estava teoricamente além de qualquer outra ideologia, é a única que não necessariamente carecia de uma base teórica a posteriori formulada, tem suas raízes na

²⁹ “Antes de reconhecer a validade da crítica antirrevolucionária do autor de Reflexões sobre a Revolução na França, começou numa fase inicial por ser um dos mais vigorosos críticos do parlamentar irlandês. Para Macckintosh, Burke exibira nas Reflexões uma incomparável antipatia à razão, recusando a este qualquer papel na atividade política racional. Ora, para Mackintosh, e tal como o autor afirma na sua *Vindiciae Gallicae* (1791), é absurdo esperar, mas não é absurdo procurar a perfeição” (COUTINHO, 2014, p. 35).

tradição, contudo, o aprimoramento dessa ideologia foi necessário, tanto nas bases providências por de Maistre ou empíricas por Burke (COUTINHO, 2014).

“Na condição de fundadores³⁰ do conservadorismo, como forma de oposição as premissas revolucionárias, não poupam censuras à ideia dos “direitos do homem”, cara aos jus naturalistas, fundamentalmente, a Rousseau” (NANNI, 2012, p.127). Particularizam o direito dos direitos hereditário. Os direitos do homem constituem uma justificativa para a difusão perigosa de conceitos antinaturais e abstrações infundadas, como igualdade, democracia, direitos inalienáveis e assim por diante (NANNI, 2012, p.127).

Segundo ele [Burke], trata-se de um “imenso arsenal de armas ofensivas, os direitos do homem” (BURKE, 2014, p. 134 *apud* ANUNCIAÇÃO, 2016, p. 372). Seus defensores, sob a pena de Burke, são descritos como membros de “clubes compostos de uma mescla monstruosa de todas as condições sociais, línguas e nações” (BURKE, 2014, p. 87 *apud* ANUNCIAÇÃO, 2016, p. 372). A revolução, por definição, é a busca de uma utopia inalcançável que ignora a imperfeição da sociedade em planejar sua organização enquanto governo, “E, conceptualmente, porque reacionários e revolucionários parecem atribuir às suas particulares utopias as mesmas feições exteriores: um mundo harmonioso, estático e onde os homens, porque dotados de uma natureza fixa e inalterável, desejam necessariamente as mesmas coisas” (COUTINHO, 2014, p. 25-26).

O conservadorismo tende a recusar premissas que envolvem modelos de organização utópicos ou idealizados, a ação em oposição ao revolucionarismo ou o reacionarismo está pautada no presente, “por entender o potencial de violência e desumanidade que a política utópica transporta, irá também reagir³¹ defensivamente a tais apelos e reagir é a palavra crucial para entender o conservadorismo como ideologia” (COUTINHO, 2014, p. 26). Ambos analisam a História não como um objetivo de sua reatividade, mas como um medidor de suas ações no presente e, a necessidade intransponível dessa história passada (COUTINHO, 2014, p.23), “o conservadorismo é uma ideologia posicional, na medida que procura enfrentar uma necessidade histórica específica. Consequentemente quando essa necessidade desaparece, a filosofia³²

³⁰ É importante considerar que o conservadorismo como induto político foi, pela primeira vez, proposto por Richard Hooker (1554-1600), influente pastor anglicano e teólogo defendia em “usar e desfrutar aquilo que está disponível, em vez de desejar ou procurar outra coisa” negando uma felicidade utópica, sendo, assim, um traço característico tanto em Burke quanto em Maistre.

³¹ “Foi novamente Huntington quem melhor apresentou essa natureza reativa do conservadorismo como ideologia, mesmo sabendo que a palavra é um anátema para muitos conservadores. A multiplicação de forças interiores, temperamentos, fés, espíritos, instintos ou inclinações é a expressão mais evidente desse desconforto em perceber o conservadorismo como ideologia” (COUTINHO, 2014, p. 26-27).

³² “Enganam-se assim os que pensam que o conservadorismo não é uma ideologia [...] esse engano recorrente só poderá ser explicado se partirmos do pressuposto de que todas as ideologias têm de ser obrigatoriamente ideologias ideacionais, ou seja, ideologias que procuram cumprir em sociedade um programa ou um ideário político. O fato

conservadora submerge” (COUTINHO, 2014, p. 28-29). Essa perspectiva de o conservadorismo ser oposto a utopia somente pode-se conceituado de acordo com a perspectiva burkeana; de Maistre, como supracitado, ainda é de acordo com uma teoria providencial idealista da política (ROMÃO, 2012, p. 3-8).

Na longa narrativa dedicada a queda da Bastilha, como ponto primeiro dessa revolução, Burke claramente associa o “crime”, o “terror” e o “horror” (ANUNCIACÃO, 2016, p. 372), junto com a grande sequência de crimes cruéis que aparenta denunciar, às ideias centrais do revolucionarismo francês (BURKE, 1982, p. 128-139). Dentro dessas perspectivas de pensamento, do racionalismo emergiria o irracionalismo e a utopia: uma falsa interpretação do mundo que propõe a construção de uma realidade impossível (QUADROS, 2015, p. 174), algo inalcançável que o único resultado possível seria o terror. Assim sendo, “o conservadorismo poderá ser assim apresentado como uma ideologia de emergência, e no duplo sentido da expressão: porque emerge em face de uma ameaça específica de caráter radical; e porque o faz quando essa ameaça põe em risco os fundamentos institucionais da sociedade” (COUTINHO, 2014, p.29-31); aceitando o princípio de análise proposto por Samuel P. Huntington onde “o conservadorismo será antes uma ideologia posicional e reativa: é perante uma ameaça concreta aos fundamentos institucionais da sociedade que a ideologia conservadora desperta, reage e se define” (COUTINHO, 2014, p. 29-31).

Referências bibliográficas

ADVERSE, Helton. Maquiavel, a república e o desejo de liberdade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p.33-52, 2007.

ARAÚJO, Valdeí Lopes. O sublime, o belo e a Revolução: história e narrativização em Burke e Hegel. **Revista Intellectus**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 1-15, 2004.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. 3ª ed. Tradução de João R. Martins Filho São Paulo: Brasiliense, 2004, 1974.

ANUNCIACÃO, Jamerson Murillo. Edmund Burke e a gênese conservadorismo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 126, p. 360-377, maio/ago 2016.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 7. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

BURKE, Edmund. **A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful**, Oxford: Oxford University Press, 1992.

de o conservadorismo, pela sua natureza reativa e posicional, não ser uma ideologia ideacional não significa que ele não é também uma ideologia” (COUTINHO, 2014, p. 29).

- BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a revolução em França**. Brasília: Editora da UNB, 1982.
- BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a revolução na França**. Tradução José Miguel Nanni Soares. São Paulo: Edipro, 2014.
- COSTA, Ricardo da. Um Espelho de Príncipes artístico e profano: a representação das virtudes do Bom Governo e os vícios do Mau Governo nos afrescos de Ambrogio Lorenzetti (c. 1290-1348). **Revista Internacional de Filosofia Iberoamericana y Teoria Social**, v. 8, n. 23, oct./dic., p. 55-72, 2003.
- COUTINHO, João Pereira. **As ideias conservadoras: explicadas a revolucionários e reacionários**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.
- FREITAS JÚNIOR, Antônio de. O pensamento político de Maquiavel, **Revista de informação legislativa**, v. 44, n. 174, p. 205-211, abr./jun. 2007.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil** (1651). São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HOBBS, Eric J. **A Era das Revoluções, 1789-1848**. Editora Paz e Terra, 1981.
- HOLLAND, Tom. **Milênio, a construção da cristandade e o medo da chegada do ano 1000 na Europa**. Tradução por Alexandre Martins. Rio de Janeiro: Editora Record, 2014.
- HUME, David. **Um tratado sobre a natureza humana**. São Paulo: UNESP, 2000.
- KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- MAISTRE, Joseph de. **Arquivos da Savoia**, B 1167, conclusões de 28 de julho de 1784.
- MAISTRE, Joseph de. *Considérations sur la France*. In: DARCEL, Jean-Louis (Eds). **Esrits sur la Révolution**. Paris: PUF, 1989.
- MAISTRE, Joseph de. *Lettre A M. le Marquis D'Azeglio*, 21/02/1821. In: **Oeuvres complètes de Joseph de Maistre**. Lyon: Vitte et Perussel, v. 14, 1886. p.258-259.
- MAGALHÃES, Fernando. Burke e a formação da filosofia política do liberalismo conservador. **Perspectiva Filosófica**, v. 4, n. 8, p. 73-96, 1996.
- MIRANDA, João Paulo. Filosofia e História em Voltaire. In: Carvalho, M.; Figueiredo, V. **Filosofia do renascimento e moderna**. São Paulo: ANPOF, 2013. p. 347-354.
- MENEZES, E. (org.) **História e Providência: Bossuet, Vico e Rousseau**. Ilhéus: UESC, 2006.
- NANNI, José Miguel. **“Considérations sur la France” de Joseph de Maistre**: revisão (historiográfica) e tradução. 2009. 289 p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- NANNI, José Miguel. Sob o signo da dualidade: Joseph De Maistre e a Casa da Sabóia na “Era da Revolução Democrática”. **Almanack**, v. 4, p. 113-129, 2012.

NISBET, Robert. **O conservadorismo**. Tradução M. F. Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Editorial Estampa, 1987.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a história**. Tradução Renato Rezende. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

OAKESHOTT, Michael. Rationalism in Politics and Other Essays. In: OAKESHOTT, Michael. **On being Conservative**, London: Methuen, 1956, p.168-196.

O'GORMAN, Frank. **Edmund Burke: his political philosophy**. New York: Routledge, 2004.

POLÍBIO. **Histórias**, Livro VI. Tradução de Mário da Gama Kury, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

QUADROS, Marcos Paulo. O ceticismo em Edmund Burke e os pilares do conservadorismo moderno. **Intellèctus**, v. 14, n. 1, p. 168-187, 2015.

QUINTON, Anthony. **The Politics of Imperfection: the religious and secular traditions of conservative thought in England from Hooker to Oakeshott**. London, Faber & Faber, 1978.

ROMÃO, Rui Bertrand. Considerações sobre a leitura berliniana de Joseph de Maistre. **Revista Estudos Hum(e)anos**, n. 5, v.2, p. 3-17, 2012.

SAES, de Laurent. Joseph de Maistre e suas considerações sobre a França revolucionária. **Revista Territórios e Fronteiras**, v.1, n.1, jan./jun, 2008.

STRAYER, Joseph. **As origens medievais do Estado Moderno**. Lisboa: Gradiva, 1986.

TALMON, Jacob Leib. **Los orígenes de la democracia totalitaria**. Madrid: Alianza Editorial. 1988.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DOMINÓ FRACIONÁRIO: USO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE FRAÇÕES*

FRACTIONAL DOMINOES: USE OF DIDACTIC MATERIAL FOR TEACHING FRACTIONS

PURL: <http://purl.oclc.org/r.ml/v6n1/r1>

Evaldo da Silva Vieira[†]

 <http://orcid.org/0000-0003-1432-1799>

Américo Junior Nunes da Silva[‡]

 <http://orcid.org/0000-0002-7283-0367>

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência resultado da disciplina de Laboratório do Ensino de Matemática I, do curso de Licenciatura em Matemática do *campus* VII da Universidade do Estado da Bahia. Ao longo do semestre de 2019.2, foram feitas observações de aulas de matemática do 6º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de conhecer a realidade da mesma, percebendo as diversas variáveis existentes no ensino e aprendizagem dessa ciência, a metodologia de ensino e o desenvolvimento dos(as) alunos(as) e suas relações com o conhecimento matemático. Após as observações, foi proposto, desenvolvido e vivenciado um jogo, o Dominó Fracionário, possibilitando a transposição das ideias do jogo tradicional para a versão adaptada à sala de aula, auxiliando na aprendizagem do conteúdo. Essa experiência possibilitou uma aproximação do futuro professor com a realidade escolar antes da realização dos estágios, contribuindo, assim, para a constituição da identidade docente e para a ressignificação de teorias e de estudos produzidos na universidade.

Palavras-chave: jogo, laboratório do ensino de matemática, formação inicial de professores.

Abstract

This work presents an experience report resulting from the discipline of Laboratory of Teaching of Mathematics I, from the Mathematics Degree course on campus VII of the University of the State of Bahia. Throughout the semester of 2019.2, observations of math classes from the 6th year of Elementary School were made, in order to know the reality of it, realizing the various variables existing in the teaching and learning of this science, the teaching methodology and development of students and their relationship with mathematical knowledge. After the observations, it was proposed, developed and experienced a game, the Fractional Domino, allowing the transposition of the ideas of the traditional game to the version adapted to the classroom, helping in the learning of the content. This experience allowed the future teacher to get closer to the school reality before the internship, thus contributing to the constitution of the teaching identity and to the reframing of theories and studies produced at the university.

Keywords: game, mathematics teaching laboratory, initial teacher training;

* Artigo recebido em: 1 de abril de 2020. Aceito em: 28 de abril de 2020

[†] Universidade do Estado da Bahia, Senhor do Bonfim, BA, Brasil. Graduando em Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* VII. Autor correspondente. E-mail: evaldosccp1910@gmail.com

[‡] Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Professor da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação do *Campus* VII e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB). e-mail: ajnunes@uneb.br

1. Introdução

A inserção do licenciando em sala de aula é de fundamental importância, pois ela permitirá a articulação entre teoria e prática, que é proposta pelos cursos de formação. Vale salientar que, ao conhecer a realidade da sala de aula, na condição de futuro professor, o estudante de graduação refletirá sobre as questões percebidas nesse espaço, e, levando-as para o espaço de formação, contribuirá para as discussões e a constituição da identidade docente. De acordo com Santos (2002), os cursos de formação inicial de professores são muito teóricos e descontextualizados da realidade de uma sala de aula; além disso, o estágio supervisionado não é suficiente para a boa formação do professor, por isso é tão importante que o aluno adentre nessa realidade escolar o mais cedo possível.

Tendo isso em vista, o futuro professor de matemática observará os elementos que estão presentes no ensino da matemática: o professor, o aluno, o saber matemático e o meio/contexto (SANTOS, 2002). Nesse momento, o licenciando irá compreender as relações existentes entre esses quatro elementos, e verá que eles são indissociáveis, complementares e igualmente importantes.

Há diversas variáveis presentes na sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem; para que essas variáveis sejam contempladas, as aulas não devem ser “engessadas”, e os licenciando, futuros professores, precisam saber desse fato. Assim, um método possível na tentativa de driblar o “engessamento” é a vivência de um jogo no ensino de matemática ou de outra atividade potencialmente lúdica, já que o uso desse material é um bom intermediador para a construção do conhecimento matemático, porque, através do palpável, conseguimos atingir as abstrações necessárias no ensino e aprendizagem da matemática (LORENZATO, 2010).

Nessa direção, o componente curricular Laboratório do Ensino da Matemática I propôs discussões no curso de formação docente sobre o processo de ensino e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental, baseando-se em situações reais da sala de aula. Sendo assim, o professor do componente curricular solicitou que fossem feitas observações de aulas de matemática, e a proposição e validação de uma proposta de trabalho. Vale destacar, mais uma vez, a importância da atividade, por inserir o futuro professor no contexto da sala de aula antes mesmo do estágio supervisionado, possibilitando-o vivenciar experiências que o ajudarão na sua vida discente e docente, além de conduzir à reflexão sobre as diferentes formas de ensinar matemática (SILVA, 2014).

As observações e a vivência do jogo foram realizadas em uma escola pública municipal, que fica localizado em Pindobaçu – cidade situada no estado da Bahia –, no 6º ano

do Ensino Fundamental. De acordo com a diretora, o colégio não tem um Projeto Político Pedagógico (PPP), que, segundo ela, está em processo de formulação. A estrutura física do colégio necessita de reparos. Com relação ao espaço físico da sala de aula utilizada para o desenvolvimento deste trabalho, há cadeiras em bom estado, mas paredes riscadas, além da limitação do uso do quadro branco, uma vez que o mesmo se encontra danificado; não há projetor multimídia ou qualquer outro instrumento tecnológico de informação e comunicação.

No caso da disciplina de Laboratório do Ensino da Matemática I, o objetivo da inserção antecipada do estudante de matemática em sala de aula é conhecer essa realidade, percebendo as diversas variáveis existentes no processo de ensinar e aprender matemática, além da metodologia de ensino e o desenvolvimento dos alunos (as), e ainda conhecer as suas dificuldades com o trabalho voltado a determinado conteúdo. Em seguida, após essa diagnose inicial e levando em consideração a realidade observada, o objetivo consistia em propor a vivência de uma atividade a ser experimentada na e com a turma observada; a atividade, no caso, foi o jogo, para promover um espaço de diferentes aprendizagens.

Tendo isso em vista, o jogo desenvolvido, destinado a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, tinha como objetivo ajudar na compreensão, identificação e distinção de diversas frações, tendo como foco os seguintes tópicos: representação de fração, leitura das frações, distinções entre frações aparentes, próprias e impróprias. Vale ressaltar que, com o jogo, é possível que haja a contemplação dos diferentes níveis de habilidade no processo de ensino, e que se estude matemática além dos muros de uma escola, o que está previsto no Documento Curricular Referencial da Bahia (2019).

2. Relato das observações

As observações tiveram início no dia 24 de outubro de 2019 e término em 26 de novembro de 2019, com carga horária de 12 horas-aula, divididas em três momentos: o primeiro foi destinado ao conhecimento da escola e a pedidos de autorização para a diretora e o professor responsável pela sala; o segundo momento foi destinado a observações que duraram oito tempos de aula, cada um com 50 minutos de duração; e o terceiro, à validação do jogo que teve duração de dois tempos de aula. Todas essas atividades foram feitas no período matutino, nos dois primeiros horários.

A primeira observação ocorreu no dia 29/10/2019. O conteúdo da disciplina estava atrasado por causa da enorme quantidade de feriados e eventos realizados nos dias de aula de matemática; com isso, ainda estavam sendo finalizados os conteúdos Mínimo Múltiplo Comum (MMC) e Máximo Divisor Comum (MDC). Como o professor tinha passado uma

atividade na aula anterior, assim como aconteceram em todos os dias observados, nessa aula, ocorreu a aplicação do conteúdo visto, seguido da posterior correção da atividade; foi perceptível que somente cerca da metade dos alunos fez a atividade proposta. No momento da correção dos exercícios, foi notado que a interação aluno-professor acontece em sua maioria com os alunos que sentam na frente, com raras exceções. Notou-se também que aqueles alunos que não fizeram o exercício em casa ficaram dispersos no momento da correção. Vale lembrar que foram encerrados os conteúdos MMC e MDC, e que foi aplicada uma prova no dia 31/10/2019.

A segunda observação deu-se no dia 05/11/2019. Logo no início, o professor teve que se ausentar por um momento; com isso, o barulho na sala de aula aumentou demasiadamente. Nessa aula, o professor deu início ao conteúdo “fração”. No primeiro momento, antes de entrar com as definições e propriedades, ele relacionou o conteúdo à dobradura de uma folha para explicar que um todo pode ser dividido em diversas partes, e a uma receita, para exemplificar que as frações estão no nosso cotidiano. Algo semelhante foi realizado por Passos (2010) quando da realização da atividade Spoc. Como salienta a autora, essa decisão de aproximar a vivência concreta ao conteúdo é muito importante para a aprendizagem do aluno. Além disso, os alunos estavam participando da explicação do conteúdo. Nesse dia, foram perceptíveis os diversos contextos individuais: uma aluna estava com sono; outro muito inquieto; e também havia um estudante com deficiência (segundo o professor e a diretora do colégio, trata-se de deficiência motora e intelectual) que, por sinal, não teve nenhuma alternativa de inserção nas aulas.

A terceira observação foi no dia 12/11/2019. Houve, no primeiro momento, a correção da atividade passada no dia anterior; para essa prática, foi necessária uma aula completa. Depois, houve o início de novo tópico: fração própria, imprópria e aparente, quando o professor pediu exemplos de frações que, depois, teriam seus tipos identificados e diferenciados. Nesse momento, o professor fez mais uma relação, agora com a divisão em partes iguais de uma quantidade presente em uma xícara; com essa analogia, foram identificados os tópicos supracitados. Além dessas relações, ele trabalhou a ideia de maior ou menor com a tabela do campeonato brasileiro, transferindo a mesma lógica para a comparação de maior ou menor entre frações.

A quarta observação aconteceu no dia 19/11/2019. Nesse dia, o professor entregou as provas realizadas anteriormente. Após isso, ele fez a correção para toda a sala. Essa prática é um hábito do professor. Vale ressaltar que a prova estava compatível com as aulas, sem a cobrança além do que foi trabalhado em sala. Esse último dia de observação foi bastante

agitado, com conversas paralelas e alunos jogando bolinhas de papel, até que o professor retirou dois alunos da sala, os quais, inclusive, curiosamente, ficaram na janela, do lado de fora, acompanhando o desenvolvimento da aula.

O professor da turma observada fala lento e claramente, objetivando o entendimento dos estudantes; ele faz algumas relações entre o conteúdo ensinado e o cotidiano dos alunos. No entanto, pode-se perceber que, nas aulas nas quais ocorria a correção dos exercícios, a maior parte do tempo é destinado para questões que, em sua maioria, são formuladas com os comandos “calcule” ou “efetue”; seria melhor, todavia, se fossem questões mais contextualizadas, abrindo espaço, como apresenta Grandó (2008), para a resolução de problemas.

O comportamento agitado dos alunos é compreensível quando se leva em consideração as suas idades. Entretanto, há o controle feito pelo professor, possibilitando que as aulas fluam naturalmente. Também, foi constatado que a atenção dos alunos facilmente se perde, seja quando outro aluno chega atrasado à sala ou devido à movimentação e ao barulho externo, o que aconteceu nos dias de observações. Atentando a esse fato, o professor tenta prender a atenção dos alunos quando os engaja na aula, principalmente com perguntas retóricas. Além do mais, há alunos mais tímidos, agitados ou com outras características distintas dessas, e que precisam se sentir parte da escola.

Durante as aulas observadas, percebeu-se que o professor usava a alternativa de trocar o aluno “conversador” da carteira do fundo para outra mais a frente para cessar a conversa paralela, adotando também a constante chamada de atenção. Também, certas situações não são notadas pelo professor, como um princípio de confusão entre dois alunos. Curiosamente, neste dia, o professor falou sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o ingresso na faculdade para os seus alunos, acontecimento não tão comum, mas muito importante.

Na sala onde foram feitas as observações, havia, como foi dito, um aluno com deficiência, e que era acompanhado, em todas as aulas, por um profissional. Esse estudante tem 15 anos e ainda não sabe ler, escrever e nem reconhece os números, por isso fica muito difícil fazer qualquer tipo de avaliação. Além do mais, é a primeira vez que o professor tem um aluno com essas deficiências. O aluno não participava da aula, só ficava observando, mas não copiava, não perguntava nem fazia os exercícios, isso devido à falta de materiais adaptáveis para que ele pudesse manusear. A sua carteira era diferente das demais, o que facilitava o encaixe com a cadeira de rodas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o estudante deficiente era acompanhado por uma psicopedagoga do município. No entanto, por algum motivo não revelado, houve a

interrupção, e, segundo o seu acompanhante, foi enviado um relatório, explicando a sua deficiência. No que diz respeito ao período observado e que resulta neste relato, o aluno não manipulou o material didático levado para a sala por ter se ausentado no dia. Mas, para além dessa ausência, cabe destacar que não seria possível fazer qualquer tipo de adaptação do jogo, não só pela falta de material adequado, mas pela escassez de conhecimento que permitisse atender as múltiplas deficiências que o estudante apresentava.

3. O jogo

O Dominó Fracionário é um jogo que relaciona o jogo de dominó tradicional com outro dominó, este último com frações, utilizado de modo a fazer com que haja uma aprendizagem do conteúdo de forma mais prazerosa. O motivo pelo qual foi escolhido esse jogo é que a grande maioria dos alunos já jogou o jogo de dominó tradicional, assim possibilitando a transposição das ideias desse jogo para o levado à sala de aula, abrangendo uma das categorias descrita por Muniz (2016), que é a adaptação do jogo tradicional com inserção do conhecimento matemático. Também, primordialmente, como o conteúdo estava atrasado e o professor acelerou o trabalho, além da percepção da dificuldade na diferenciação de frações, o jogo foi escolhido para que auxiliasse na aprendizagem dos alunos.

Os materiais necessários para a construção do jogo foram os seguintes: 3 cartolinas, cola branca e impressões com as imagens das peças, totalizando R\$ 20,40. As peças de dominó tinham medidas de 6,5 cm x 7,5 cm, confeccionadas com os materiais supracitados. O trabalho permitiu perceber quão trabalhoso é pensar e confeccionar o material didático, e o alto consumo de tempo. Para aulas potencialmente lúdicas que se pretendem mais significativas, há que se ter tempo para elaborá-las, e essa conclusão leva a uma discussão que ultrapassa o que se pretende neste relato, mas que não pode deixar de ser mencionada: os salários insuficientes fazem com que, frequentemente, professores tenham de assumir uma carga horária exaustiva, não havendo condições adequadas para um trabalho diferenciado, comprometido com a ludicidade, por exemplo.

Para jogar, inicialmente, é feito um sorteio através de um dado; quem conseguir tirar o maior valor iniciará o jogo; o mesmo princípio vai definindo a sequência de jogadores. Após isso, as peças são distribuídas pelo responsável pelo jogo ou pelo professor da turma. Na partida propriamente dita, os alunos combinam as peças de acordo com as suas características, e quem conseguir combinar todas (primeiro) será o vencedor.

Eis as regras do jogo: quatro pessoas são necessárias para iniciar o jogo; os juízes serão o professor e o responsável pelo jogo, que farão as devidas correções e manterão o

controle das partidas; o sorteio será feito pelo professor ou pelo responsável pelo jogo; o jogador só pode combinar uma única peça por rodada, com exceção para o caso de nenhum dos outros terem peças que possam ser combinadas; se algum jogador não tiver a peça que possa ser combinada, será a vez do próximo jogador; o jogador não poderá combinar os seguintes pares de peças: fração própria com fração própria, fração aparente com fração aparente, fração imprópria com fração imprópria; caso haja alguma tentativa de burlar as regras, o jogador poderá ser eliminado ou suspenso durante uma rodada; qualquer ato de agressão (física ou verbal) resultará na exclusão do participante. Para ilustrar o discutido anteriormente, apresentamos na Figura 1 algumas peças do jogo.

Figura 1 – O jogo.

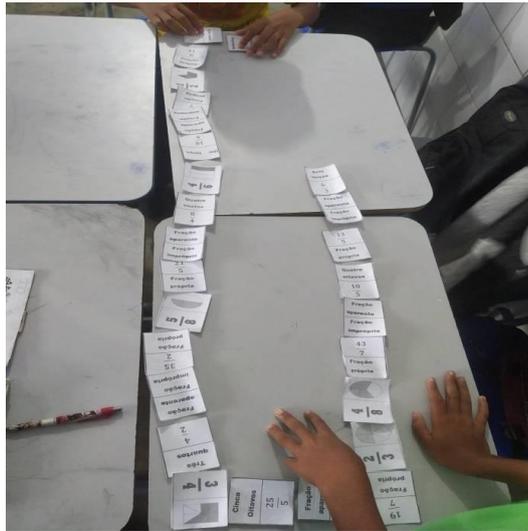


Fonte: Acervo do autor (2019).

4. A validação do jogo

Inicialmente, na chegada à escola, o professor ainda não estava na sala de aula. Por não saber o motivo de sua ausência e o tempo que ele estaria ocupado, foi solicitado que os alunos formassem grupos compostos de 4 alunos; logo, eles começaram a se organizar. Quando o professor chegou, ele deu um aviso à turma e, em seguida, permitiu que o jogo fosse explicado. Foi dito o nome do jogo, explicados os passos para começar a jogá-lo, e as suas regras. Os alunos afirmaram ter compreendido as instruções. A partir desse momento, começaram a ser aplicados os passos que foram ensinados. Quando finalizada a distribuição de todos os dominós e de todas as peças, só restava uma aula para o desenvolvimento do jogo e para a resolução do questionário. Os jogos, então, começaram, como é possível observar na Figura 2.

Figura 2 – Os alunos manipulando o material didático.



Fonte: Acervo do autor (2019).

No primeiro momento, houve uma confusão devido à falta de compreensão de boa parte dos alunos em relação aos conteúdos do material didático. Por isso, fez-se necessária a intervenção do professor, que explicou rapidamente o conteúdo, fazendo relação com o jogo. Depois da intervenção, o desenvolvimento do jogo fluíu naturalmente; só houve algumas dúvidas comuns, que logo foram dirimidas. Por falta de tempo disponível, três alunos não completaram as suas respectivas partidas, o que significa que se trata de uma atividade que demanda mais tempo e mais dominós, a depender da quantidade de alunos. Nessa situação, de forma particular, cabe destacar que o tempo reservado não foi suficiente devido aos problemas conceituais apresentados pelos estudantes no início da atividade, o que demandou tempo para retomar alguns conceitos necessários para o movimento do jogar. Importa considerar, como apresenta Silva et al. (2014), que o planejamento há de ser flexível.

Após a validação do jogo, em outro horário diferente do da aula, mas ainda no mesmo dia, foram entregues questionários com 15 questões que os alunos deveriam responder; em sua maioria, as questões eram objetivas e relacionadas às vivências propiciadas pelo movimento do jogar. Com esse instrumento, entendendo-o a partir de Gil (2012), objetivávamos identificar e considerar: quais aspectos os estudantes gostaram/não gostaram do jogo, quais as dificuldades tiveram e estratégias utilizadas, se o material didático ajudou em sua aprendizagem, entre outros. Vinte e três estudantes responderam ao questionário. As suas respostas serão comentadas a seguir.

No geral, a relação dos estudantes com o material foi boa; era perceptível o seu interesse no desenvolvimento do jogo, já que faziam perguntas, e uns ajudavam os outros. A

maior motivação que o jogo propicia é a de se relacionar com ele; mesmo sendo um conjunto de regras, há trocas sociais que corroboram essa afirmação (MUNIZ, 2016). Pelo que foi percebido, o material didático ajudou bastante na aprendizagem dos alunos. No final, era notório o grau de satisfação e do sentimento de “ufa, entendi esse conteúdo”. Além disso, o uso do jogo possibilitou que houvesse aprendizagem sem aquelas aulas tão repetitivas, que os alunos acham chatas, além de derrubar a ideia de que a matemática é para poucos, como sinaliza D’Ambrosio (1993).

A seguir, as perguntas e comentários a partir das respostas obtidas.

1) Você gostou do jogo? Conte um pouco sobre a sua relação com o material didático proposto.

Do total de alunos, 21 deles falaram que gostaram. O principal motivo relatado por eles foi a aprendizagem que eles tiveram enquanto estavam jogando; já 2 alunos não gostaram porque acharam difícil e chato. Vale destacar que, muitas vezes, o que se diz sobre o jogo é também o que se diz da própria matemática. Como assevera Silva e Passos (2020), um dos objetivos das ferramentas potencialmente lúdicas trabalhadas nas aulas de matemática é de aproximar os estudantes dessa ciência, de modo que o processo de matematizar seja percebido por eles ludicamente.

2) Quais as estratégias que você usou no jogo?

As respostas para essas perguntas foram variadas: 17 alunos falaram que usaram algum tipo de estratégia; a maior parte deles relatou que fez cálculos mentais para diferenciar as frações entre própria, imprópria ou aparente, além do entendimento das regras. Do restante, 4 estudantes falaram que não usaram estratégias, e 2 não souberam/responderam. O jogo, como aponta Grando (2008), permite que diferentes estratégias sejam valorizadas; esse percurso de valorizar as produções dos estudantes é importante para as suas formações.

3) Se eu combinar a peça que representa $\frac{1}{2}$, escrita na forma fracionária, com uma outra peça que representa $\frac{1}{2}$, escrita na forma decimal, eu estaria certo? Assertivamente, 19 alunos perceberam que apenas são formas diferentes de escrita, já os outros 4 alunos se confundiram e falaram que são coisas diferentes. No entanto, foi perceptível que houve o entendimento da maioria dos alunos sobre o conteúdo, e essa questão só reforça essa tese.

4) Você sentiu alguma dificuldade enquanto jogava? Qual?

Pode-se perceber que os alunos sentiram dificuldades no começo do jogo devido à falta de conhecimento do conteúdo. Somente depois da intervenção do professor, houve uma melhora nesse quesito. Isso é reforçado quando 18 alunos relataram que sentiram dificuldade

no começo do jogo e, principalmente na diferenciação das frações; somente 5 alunos falaram que não sentiram dificuldades.

5) Você acha que o jogo facilitou a aprendizagem do conteúdo? Como?

Apenas 2 alunos falaram que não ajudou em suas aprendizagens, inclusive, um deles não completou a partida como já foi citado. Já o restante dos alunos relatou que o jogo ajudou bastante na sua aprendizagem, principalmente por deixar o conteúdo mais fácil e divertido.

6) Você gostaria que novos assuntos fossem ensinados com a ajuda de um jogo? Por quê?

Apenas o aluno que não chegou a completar a partida não quis responder, já o restante falou que sim, porque o jogo aumenta a aprendizagem, e porque eles aprendem se divertindo, e ainda ensinam os colegas, não deixando o conteúdo entediante (SILVA, 2014).

7) Algum professor já trouxe algum jogo para a sala de aula? Se sim, quantos e quais disciplinas?

Apenas 4 alunos falaram que nenhum professor levou um jogo para a sala de aula, já o restante falou que sim. Em seus relatos, quem respondeu afirmativamente citou as disciplinas de Matemática e Ciências; houve, ainda, uma menção à Educação Física e outra a Inglês.

8) Você indicaria o jogo para alguém? Por quê?

Dos 23 alunos, 4 deles não indicariam, porque acharam difícil ou não gostaram; por outro lado, 19 alunos indicariam, porque o material didático facilita a aprendizagem, corroborando ao que apresenta Silva (2014).

9) Você jogaria o jogo novamente? Por quê?

Somente 2 estudantes não jogariam novamente, mas não explicaram o motivo. Os demais estudantes falaram que sim, porque ajudou na aprendizagem, além de ser divertido. Levando em consideração o que foi apresentado na questão 8, por exemplo, vale destacar que 4 dos estudantes não indicariam o jogo por achá-lo difícil. No entanto, nesta questão, só dois não jogariam novamente; ou seja, os outros dois jogariam porque acharam divertido, o que aponta que o prazer da partida pode auxiliar a vencer a barreira da dificuldade. Esse questionamento e as respostas apresentadas permitem inferir que existe uma subjetividade na interpretação do que se toma como lúdico (SILVA; PASSOS, 2020).

10) De 0 a 10, qual seria a nota que você daria para o jogo?

A média aritmética simples foi de 8,5.

11) Você gosta da forma que as aulas de matemática se desenvolvem? Por quê?

Um aluno não soube responder, outro falou que não, e 21 alunos falaram que sim, porque acham as aulas legais e dinâmicas. Após a aplicação do questionário, percebemos que

essa questão pode ter sido interpretada erroneamente pelos estudantes, que confundiram as aulas de matemática ao longo do ano letivo com as aulas que foram vivenciadas particularmente com o jogo proposto.

12) Quais as principais dificuldades que você sente ao estudar matemática?

Dos 23 alunos, 3 deles não souberam responder, 5 alunos falaram que não sentem dificuldades, já o restante falou que sente muita dificuldade, principalmente nas divisões.

13) Você vê a matemática como algo importante em sua vida? Por quê?

Um aluno respondeu que não, alegando que não vai precisar; outro não soube responder; já o restante falou que sim, devido à utilidade da matemática em suas vidas.

14) O que é matemática para você? (se quiser fazer algum desenho para responder, fique à vontade).

Um aluno falou que é “nada”; 8 alunos não souberam/quiseram responder; e 14 alunos resumiram a matemática a um simples cálculo, infelizmente, mas também falaram que matemática é vida, ou seja, ela é fundamental no desenvolvimento humano.

15) Represente o que você aprendeu com a utilização do jogo por meio de desenho, texto ou o que desejar.

Sete alunos não souberam/quiseram responder, já os outros, em sua maioria, desenharam as peças do dominó e suas combinações.

5. Considerações Finais

O componente curricular Laboratório do Ensino da Matemática I é importantíssimo na vida do licenciando em matemática, pois ele o aproxima da vivência em sala de aula e mostra as diversas alternativas de ensino, e como se dá a aprendizagem dessa ciência. Além disso, na disciplina, ocorrem discussões feitas através de artigos, possibilitando o reconhecimento do atual cenário da educação e quebrando com a crença do aluno perfeito. A disciplina mostra os diversos contextos que podem se apresentar na atividade docente e os nossos desafios enquanto educadores matemáticos.

Com a imersão em sala de aula, possível a partir do componente de Laboratório, foi possível diagnosticar as diversas questões comentadas no espaço da faculdade, observando, na prática, toda a dinâmica de uma sala de aula e como as aulas em sua maioria se desenvolvem. Além disso, a imersão permitiu observar a dinâmica do professor e as relações existentes entre professor, aluno, conhecimento matemático e o contexto.

A vivência propiciada pelo jogo “dominó fracionário” permitiu inferir que a construção de trajetórias de formação com o uso de materiais didáticos, nesse caso um

material potencialmente lúdico, permite aos estudantes se aproximarem da matemática e a perceberem-na de forma mais prazerosa. O envolvimento dos estudantes, a mobilização para resolver os problemas conceituais e a participação dos mesmos ao longo das jogadas nos fazem pensar no lugar importante que atividades dessa natureza devem ocupar no planejamento docente.

Houve, portanto, um ganho enorme na formação docente: em experiência, em ter uma visão do outro, não mais como aluno, mas, sim, como um futuro professor de matemática, em saber das dificuldades enfrentadas tanto pelos professores como pelos alunos, em saber que as estruturas das escolas são precárias, entre outros.

6. Referências Bibliográficas

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Salvador: Secretaria da Educação, 2019.

D'AMBROSIO, B. S. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 4, n. 1, p. 35-41, mar, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2008.

MUNIZ, C. A. Educação Lúdica da Matemática, Educação Matemática Lúdica. In: SILVA, A. J. N.; TEIXEIRA, H. S. (org.). **Ludicidade, formação de professores e educação matemática em diálogo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 12-28.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de Matemática. In: LORENZATO, S. (org.). **O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 77-92.

SANTOS, V. M. O Desafio de Tornar-se Professor de Matemática. **Nuances**: estudos sobre educação, v. 8, n. 8, p. 83-91, set., 2002. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/>. Acessado em: 21 abr. 2020.

SILVA, A. J. N. **A ludicidade no laboratório**: considerações sobre a formação do futuro professor de matemática. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SILVA, A. J. N.; SOUZA, I. S.; BARROS, S. S.; ALMEIDA, SILVA, J. A. A formação do professor de Matemática e o ato de planejar: unicidade entre dimensão política e pedagógica? In: SILVA, A. J. N.; SOUZA, I. S. (org.). **A formação do professor de Matemática em Questão**: reflexões para um ensino com significado. D. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. p. 39-52.

SILVA, A. J. N.; PASSOS, C. L. B. Formação do professor que ensina matemática, ludicidade e narrativas: o que se pesquisou no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3631>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO “NÃO. ELE NÃO ESTÁ.”*

SOME CONSIDERATIONS ABOUT THE BOOK "NÃO. ELE NÃO ESTÁ."

PURL: <http://purl.oclc.org/r.ml/v6n1/r2>

Maciana de Freitas e Souza[†]

 <https://orcid.org/0000-0003-2291-0411>

Aylana Paula dos Santos Silva[‡]

 <https://orcid.org/0000-0001-7386-4369>

O livro *Não. Ele não está*, apresenta uma análise sobre o crescimento da violência contra a juventude negra no Brasil e os desafios na realidade concreta para garantia de direitos deste grupo social. A obra é da Jornalista e Mestre em Direitos Humanos Maíra de Deus Brito. Ao longo do texto a autora ressalta o racismo enquanto elemento determinante no processo de perpetração da violência sobretudo por aqueles que são moradores das periferias das grandes cidades. Desse modo, podemos perceber que a atuação das agências estatais está em sentido contrário do que determina as leis existentes em termos de direito à vida segura da juventude negra.

A autora nos mostra logo na introdução que esse contexto de letalidade contra a juventude negra evidencia a falta de uma política de segurança pública eficaz conduzidas pelas agências estatais na cidade do Rio de Janeiro, no que diz respeito ao seu dever de prevenção das mortes violentas. No plano real, as ações empreendidas pelo Estado em nome da “segurança” revelam outras violações de direitos e reforça o aumento do controle social sobre os jovens negros.

O livro é composto de três capítulos que tem como base sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (UnB). Brito inicia o seu percurso teórico falando sobre a pesquisa de campo realizada na

** Artigo recebido em: 29 de agosto de 2019. Aceito em: 27 de dezembro de 2019

[†] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, Mossoró, RN, Brasil. Bacharela em Serviço social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Pós-graduada em Saúde Pública com Ênfase em Saúde da Família pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ) Autor correspondente. E-mail: macianafreitas@hotmail.com

[‡] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, Mossoró, RN, Brasil. Graduada em Letras com habilitação em língua portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. E-mail: aylana_silva@hotmail.com.

comunidade de Manguinhos no Rio de Janeiro por meio dos relatos de mães que perderam seus filhos por conta da violência estatal. Nesse contexto menciona:

Na realidade, os números impressionam de uma maneira geral. O Brasil é um dos países que mais mata no mundo. Em apenas três semanas são assassinadas mais pessoas no Brasil do que o total de mortos em todos os ataques terroristas no mundo nos primeiros cinco meses. Esses dados levam a pensar que o Brasil se encontra em um cenário de massacre, cujos os alvos preferenciais são jovens, negros e de baixa escolaridade. (BRITO, 2018, p.19)

No primeiro capítulo, “O Campo” a autora relata o contato com as mães entrevistadas e apresenta um panorama da violência estatal que se manifesta de forma continuada, com a difícil concretização das políticas sociais e também os danos vivenciados pelas famílias, isso porque uma série de outras violações de direitos passam a fazer parte do cotidiano familiar em decorrência da violência perpetrada. Existe uma base normativa relevante para se pensar a reparação, no entanto, vemos a difícil aplicabilidade no plano concreto, desse modo as violências cometidas nem sempre possuem respostas minimamente adequadas por parte dos atores do sistema de justiça e de segurança pública.

Assim, este capítulo apresenta a importância da pesquisa de campo e para pensar o modelo de segurança vigente, opta por uma construção que coloca no centro do estudo as perspectivas das mães que vivenciam a letalidade violenta no Rio de Janeiro. O título escolhido “Não. Ele não está” diz respeito a voz de mulheres negras e periféricas que não tiveram a oportunidade de continuar convivendo com seus filhos.

No segundo capítulo “Eu, mulher negra, resisto”, a autora apresenta os caminhos percorridos para mostrar os impactos da violência e do racismo no cotidiano das mães entrevistadas, bem como a ausência de políticas sociais para este segmento, pelo direito a vida segura, livre de todas as formas de violência e de discriminação. Para compreender a luta dessas mulheres, Brito realizou entrevistas com duas mães para entender suas histórias de vida no período de março de 2017, que são: Aparecida (nome fictício) e Ana Paula. A primeira mora em Manguinhos, já Ana Paula, mora na Zona Norte do Rio de Janeiro, aproximadamente 10km do centro da cidade.

Podemos destacar por meio da leitura, que a população negra historicamente tem seus direitos desrespeitados quanto a saúde, educação e segurança pública e que essas práticas tem reflexos nas estatísticas de letalidade. Assim, o principal objetivo do estudo trata-se de “conhecer as mães negras que perderam seus filhos negros assassinados, observando quais são

as percepções delas sobre a influência das questões de gênero, de raça e de classe como fatores propulsores da morte de seus filhos.” (BRITO, 2018, p.20).

Outra questão importante a ser considerada neste capítulo, é o processo de adoecimento vivido pela família apresentado no relato de Ana Paula. “Minha avó ficou muito pior depois da morte dele. Eu e minha família acreditamos que foi em decorrência do assassinato” (BRITO, 2018, p. 62). Entendendo que a saúde é constituída a partir de determinantes sociais e que estes exercem influência direta sobre a qualidade de vida, a partir das falas apresentadas é possível compreender os impactos da violência na vida dessas mulheres e que estas possuem maiores chances de adoecer, pelas condições de desigualdades e o contexto de violência que estão inseridas.

Com o objetivo de promover a reflexão acerca da importância de políticas de reparação, bem como compreender os impactos da violência no cotidiano, ao longo do texto a autora ressalta o perfil profissional dessas mães e suas lutas diárias. São muitas as falas que trazem o adoecimento pela dor da perda e das condições de vida precarizadas advindas da construção histórica baseada em desigualdades sociais e raciais.

Brito (2018) no terceiro e último capítulo “Um defeito de cor”, apresenta os impactos do colonialismo, como elemento fundante das desigualdades e violências diversas praticadas contra a população negra no Brasil. Nesse sentido, a autora nos permite uma maior compreensão acerca das desigualdades raciais existentes e os desafios atuais para a adoção de políticas públicas eficazes. Desse modo, entende-se que violência está ligada à estrutura social e de forma contínua no cotidiano da juventude negra por meio da política criminal neoliberal.

Essa visão exposta pela autora mostra que apesar das conquistas que asseguram formalmente certos direitos políticos e sociais, as práticas políticas e econômicas em curso dificultam a existência de um Estado democrático de Direito, produzindo e ampliando as desigualdades, e que nesse caminhar o racismo atua como determinante no processo de adoecimento e morte da população negra.

Ao longo do texto, Brito (2018) pontua que as políticas de segurança pública na realidade brasileira, historicamente, são criadas para servir aos interesses do grande capital e das classes dominantes, não sendo capaz de superar as causas da violência. Desse modo, as ações em curso, como o aumento dos confrontos armados, colocam em risco a vida dos(as) jovens negros(as).

Neste sentido, na realidade brasileira podemos notar a ausência de políticas públicas efetivas para a juventude negra e que o racismo se constitui como elemento central que dificulta o acesso a cidadania. Dessa forma, em favor do lucro, o Estado realiza uma leitura conservadora

e de restrição às liberdades públicas bem como contribui para a existência de um poder penal que sempre incide com mais violência sobre os jovens negros. Ao primar por uma política de “guerra às drogas” o Estado tem rompido com os princípios fundamentais de uma sociedade democrática.

Desse modo, a partir da leitura de *Não. Ele não está*, é possível perceber as dificuldades para a efetivação das garantias fundamentais previstas no plano formal e que a juventude negra brasileira vivencia uma série de desigualdades, provando que o racismo continua presente na dinâmica societária como também a existência de espaços de exceção. Portanto, Brito traz uma boa crítica sobre a conjuntura do país e nos deixa a mensagem que a luta antirracista e pelos direitos humanos precisa ser fortalecida.

Referências Bibliográficas

BRITO, Maira de Deus. **Não. Ele não está**. 1 edição. Curitiba: Appris, 2018.

POVOAMENTO PRÉ-COLONIAL DE XAXIM, O JÊ MERIDIONAL E A FASE XAXIM: ENTREVISTA COM MIRIAN CARBONERA¹

PRE-COLONIAL SETTLEMENT OF XAXIM, THE SOUTHERN JÊ AND THE XAXIM PHASE: INTERVIEW WITH MIRIAN CARBONERA

PURL: <http://purl.oclc.org/r.ml/v6n1/e1>

Valdirene Chitolina²

 <https://orcid.org/0000-0002-2118-5660>

Mirian Carbonera é doutora em Arqueologia Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e atualmente responsável pelo Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina/Universidade Comunitária da Região de Chapecó (CEOM/UNOCHAPECÓ). Como pesquisadora do CEOM e da UNOCHAPECÓ, tem desenvolvido estudos arqueológicos no alto rio Uruguai e em partes da província de Misiones (ARG), bem como atividades de gestão e comunicação do patrimônio arqueológico. Em 14 de abril de 2015, nas dependências do CEOM, anexo ao prédio da Rodoviária de Chapecó, Mirian Carbonera concedeu uma entrevista para Valdirene Chitolina, a qual foi revisada em março de 2020. Na ocasião, muitos foram os temas abordados, porém o foco principal foi à contextualização da fase Xaxim, vinculada à unidade arqueológica Taquara-Itararé. A seguir o registro da entrevista.

Mirian, você poderia discorrer sobre o grupo Jê Meridional, no qual a ocupação indígena de Xaxim esteve inserida?

Esse grupo ocupava tanto a costa atlântica quanto o planalto catarinense, até a província de Misiones, na Argentina, mas eles estavam também em todo o sul do Brasil (no Rio Grande do Sul e no Paraná). Um dado interessante é que, quando os arqueólogos fazem pesquisas sobre os antepassados dos grupos Jê, os sítios são encontrados em terrenos mais altos – em geral, acima dos 400 m de altitude – e, na maioria dos casos, relacionados à Floresta de Araucária. As pesquisas do padre Pedro Ignacio Schmitz, em São José do Cerrito, mostram isso. A concentração de casas subterrâneas e de estruturas anelares, que estão escavando, está em áreas de concentração de araucária [...] então, o elemento que eles mais utilizavam para a

¹Recebido em: 4 de janeiro de 2020. Aceito em: 15 de março de 2020

² Doutoranda em História pela Universidade de Passo Fundo; Mestra em História Regional pela Universidade de Passo Fundo; Graduada em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas, UPF, Xaxim, SC, Brasil. Autor correspondente. E-mail: valdirenechitolina@yahoo.com.br

alimentação era o fruto da araucária, que é o pinhão [...]. Tem-se conseguido dados, com estudos que estamos fazendo em parceria com o Ministério da Cultura da Argentina, onde pegamos amostras ósseas de indivíduos tanto aqui do sul do Brasil quanto da Argentina, tanto de grupos Guarani como Itararé-Taquara. Aqui no sul do Brasil, a gente só conseguiu uma amostra Itararé-Taquara e deu justamente uma dieta mais mista, com grande presença do pinhão. Vamos mandar processar outras amostras para ver se encontramos outros tipos de vestígios de alimentação. Porque, como eles acabavam, em geral, cremando os mortos, que eram enterrados nas estruturas anelares, sobram poucos vestígios para se entender a alimentação deles. Sabe-se que, além da coleta do pinhão, eles também caçavam muito, pescavam, também produziam alimento através da agricultura. Você pode procurar um grupo que tem pesquisado os Jê e sua relação com a Floresta de Araucária; um dos coordenadores é o Rafael Corteletti. Ele também foi aluno do padre Schmitz e defendeu a tese dele faz uns dois anos, e inclusive ele também, numa parte da tese, fez amostras de resíduos na Inglaterra. Ele pegou nos vasilhames cerâmicos pequenas amostras de carvão depositadas no interior que davam indícios de que era resto de alimento, processou na Inglaterra e conseguiu notar a presença de feijão, abóbora – produtos que os grupos antigos estavam cultivando. Então, basicamente era isso: era a caça, a pesca, a coleta do pinhão e de outras frutas, além do mel e a produção de alguns alimentos através da agricultura, como a abóbora, o milho e o feijão.

Como era o aspecto religioso do grupo Jê?

É um aspecto sempre mais difícil para os arqueólogos adentrarem, porque é mais ligado ao simbólico e, em geral, sobram poucas coisas que possam mostrar isso. Eu creio que um dos elementos que está associado a isso tem a ver com a própria forma de enterrar os seus mortos, que, nesse caso, eles se diferenciavam muito dos Guarani. Em geral, nos sítios onde tem presença de cerâmica Jê, aparecem as estruturas anelares. Isso foi encontrado ainda nos anos 1950, em Misiones, por Oswald Menghin e, posteriormente, aqui no Brasil. Em geral, cremavam os mortos e faziam montículos que são de forma redonda e, no entorno, faziam outra estrutura, que podia ser cavada ou também elevada, fazendo outro círculo no entorno daquele montículo central, onde há a presença desses mortos, desses restos carbonizados.... Eu creio que, além de mostrar essa parte mais espiritual, também evidencia a demarcação de território, provavelmente esse era um diferencial perante os outros grupos. Quando outros grupos chegavam próximos a essas áreas, percebiam essas sepulturas e deviam pensar “já tem dono”. Quem aborda esse tema, a parte dos enterramentos, é a professora Silvia Copé, no planalto rio-grandense; a Letícia Müller, aqui em Santa Catarina, estudou no vale do rio Pelotas; e o Marco Aurélio Nadal de Masi, que estudou esses locais e chamou de “danceiros”. Ele encontrou,

associadas às estruturas, bonecas de argila, que muito possivelmente faziam parte dos ritos funerários. Na Argentina, esse sítio que eu falei que foi escavado nos anos 1950, pelo Menghin, foi retomado depois por outro grupo, coordenado por José Iriarte; ele também fala um pouco disso: que nessas áreas de sepultamento poderiam ser feitas cerimônias para o enterramento dos mortos [...] eram ingeridas bebidas como o cauim, momento onde eram feitos os rituais para o enterro, para marcar essa passagem. Esses são alguns exemplos de pesquisas, mas há outros estudiosos que têm se dedicado ao tema, e algumas dezenas de artigos publicados.

Além dos aspectos econômicos e religiosos, em relação ao aspecto social, há mais alguma colocação?

É bem difícil contribuir sobre esses temas, porque é complicado chegar nesses aspectos por meio da cultura material, até porque a gente trabalha com sítios em geral sempre muito perturbados, onde as características originais já foram alteradas.

Em relação ao município de Xaxim, com base na expressão de Walter Piazza “são sítios de pequena durabilidade”, você poderia explicar um pouco mais sobre esse tipo de sítio? Sendo que há registros de estruturas subterrâneas em Passos Maia e São Domingos e trata-se do mesmo grupo?

Justamente, eis a questão! Em Itá, eu também notei que há sítios desse grupo, sem, até o momento, serem encontradas casas subterrâneas.

A ocupação indígena de Itá é idêntica aos sítios de Xaxim?

É parecida. Em Itá, é um sítio a céu aberto, sem a presença de casas subterrâneas. Com base na minha tese, que defendi em março passado [2015], foi possível perceber que nessa região há diferentes tipos de sítios. Nem sempre, quando aparecem casas subterrâneas, por exemplo, você vai encontrar estruturas anelares, que é onde eles enterravam seus mortos. Então, onde eles enterravam, se é o mesmo grupo? Em outras regiões, no Rio Grande do Sul, com auxílio do pessoal do Instituto Anchieta de Pesquisas, conseguimos uma amostra óssea do sítio Abrigo do Matemático; mandamos para análise fora do Brasil, como acabei de comentar, para entender um pouco sobre a alimentação. No sítio Abrigo do Matemático, as pessoas eram depositadas, não eram cremadas, e não eram feitas as estruturas anelares. Então, se percebe que não é uma questão cultural rígida. Não é porque todos nós somos do mesmo grupo cultural que vamos fazer as mesmas coisas, nos mesmos lugares. Então, isso tem relação com a identidade de cada grupo e talvez com algumas limitações do ambiente, ou porque não necessitavam dessas construções. Aqui, no oeste catarinense, há poucas casas subterrâneas registradas, mas também há pouquíssimos estudos. Não sei se aqui ainda não foram localizados os sítios com estruturas ou se realmente há muito poucos. Trabalhos do Walter Piazza... depois da Maria José Reis, que

na década de 1970 fez levantamento, mapeou um número significativo de estruturas subterrâneas – registrou em Pinhalzinho, por exemplo, além de outros municípios. O trabalho foi publicado recentemente em forma de livro. Talvez, ao passo que eles vinham migrando do planalto para cá, houve essa diminuição das casas, ou havia grupos menores... são questões a serem detalhadas em futuras pesquisas.

Então, no oeste catarinense, havia “força física” reduzida?

Para saber a resposta – se havia um grupo reduzido de indivíduos –, são necessárias mais pesquisas. O fato é que realmente a gente tem artefato de cerâmica Itararé-Taquara em Itapiranga, mas sem a presença de estruturas subterrâneas, que é o caso também de Xaxim e de Itá. Em Xaxim, o sítio é superficial; essa característica pode indicar que não teve uma ocupação de longa duração ali. Pode ter durado um ano, mais ou menos, mas foi o período suficiente para deixar vestígios; mas uma ocupação não tão longa a ponto de criar um “pacote” – quanto mais tempo se ocupa um lugar, mais vestígios você encontra e com um pacote maior em espessura. É muito provável que cada sítio estaria relacionado a funções diferenciadas, como é o caso das próprias estruturas subterrâneas. Até pouco tempo se dizia que eram casas subterrâneas, ou seja, eram feitas para morar. Hoje, com o aumento das pesquisas, já se usa o termo “estruturas subterrâneas”, porque se identificou que não eram só para morar, elas tinham outras funções, como, por exemplo, para armazenar alimentos. Então, cada sítio é um sítio, é uma realidade diferente e tem a ver com a dinâmica cultural. Não podemos mais dizer que os indígenas são todos iguais, porque sabemos da diversidade de famílias e grupos. Para a pré-história, embora todos eles estejam dentro desse grande grupo Jê, também a gente consegue perceber a partir da cerâmica as diferenças regionais.

Você poderia falar sobre os sítios de Ipuçu, de Passos Maia e de São Domingos?

Primeiro, essa questão dos municípios atuais, a gente tem que pensar na pré-história, isso não existia, como também não existia as divisões internacionais. Por exemplo, hoje a gente trabalha Misiones, que faz parte da Argentina, o oeste de Santa Catarina e partes do Rio Grande do Sul de uma forma unificada. Porque para eles isso não existia. Nesse projeto em parceria com a Argentina, sabe-se, até o momento, que o limite foi Misiones, foi o rio Paraná para o grupo Jê. Não é improvável a presença desse grupo no Paraguai, mas esse país ainda é praticamente desconhecido em termos de arqueologia pré-histórica. Nessa parceria entre CEOM/UNOCHAPECÓ e o Ministério da Cultura da Argentina, estamos tentando abrir uma frente de pesquisa no Paraguai. Em Passos Maia, em São Domingos, teve a escavação de algumas casas subterrâneas. A Empresa de Arqueologia Scientia Consultoria Científica, no início dos anos 2000, pesquisou a área da Usina Hidrelétrica Quebra-Queixo; foi em São

Domingos, mas não lembro o total de casas que foram escavadas. Dessa pesquisa, saíram artigos e relatórios; através deles é possível saber que a cerâmica encontrada é bem típica da que estamos falando até agora: em geral é lisa, por isso foi associada à cerâmica Itararé, alguns poucos fragmentos apresentaram decoração ponteadada, incisa, ungulada. A data dessa casa, se não me engano, deu princípios do século XIX, ou seja, 200 anos atrás. Então, mostra o quê? Que o contato com o homem branco se deu em momentos muito distintos. Revela que em princípios do século XIX ainda havia grupos que (não sei se eles tinham construído a estrutura subterrânea nesse período) estavam produzindo cerâmica nesse período. E, nos arredores de Ipuçu, foram encontrados sítios, mas também mais superficiais; não me lembro da ocorrência de estruturas subterrâneas. Sim, tinha cerâmica Jê em alguns dos sítios, mas muita pouca cerâmica, isso porque provavelmente não eram sítios de assentamentos. Já em Itá analisei dois sítios principais localizados na Volta do Uvá: o sítio Otto Aigner e o sítio Armando Wortmann – eles são assentamentos. Por quê? Porque a gente encontrava vestígios com uma espessura razoável de terra preta, que mostra um longo período de ocupação, e ocorrência de muita cerâmica. Já no caso de Xaxim, que são sítios mais isolados, não foi descrito terra preta; foram encontrados fragmentos de cerâmica, alguns objetos lascados... que indicam que provavelmente se trata de acampamentos mais temporários ou ocupações muito mais rápidas, e não de longa duração.

Mirian, se eu utilizar a cerâmica de Itá como exemplo, você considera importante para este trabalho?

Sim, porque se trata do mesmo estilo de ocupação de Xaxim. Mas, se você acessar a coleção do Walter Piazza que está no museu da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), será importante para o município de Xaxim. Há muito material da nossa região que está fora. Acho muito importante você acessar a coleção do Piazza já que é sobre isso que você trata na pesquisa.

Na sua tese, você estudou o grupo Jê ou o Guarani?

Então, na minha tese, eu trabalhei com sítios arqueológicos da Volta do Uvá, no município de Itá. Quando iniciei os estudos daquela região, a intenção era trabalhar mais com os Guarani. Mas, ao abrir a coleção que foi escavada pela arqueóloga Marilandi Goulart – faleceu faz alguns anos já... ela escavou esses sítios nos anos 1980, em decorrência da Usina Hidrelétrica de Itá –, quando fui abrir a coleção dos sítios da Volta do Uvá, eu pretendia ver cerâmica Guarani, mas eu comecei a ver cerâmica Taquara, e aquilo foi me deixando confusa. Eu pensei inicialmente “Meu Deus, o que toda essa cerâmica Jê está fazendo aqui?!” Isso foi durante a pesquisa do mestrado; nessa época, quando comecei a analisar a coleção, eu não tinha

todos os dados, todos os relatórios produzidos pela Marilandi Goulart. Até hoje não consegui localizar todos; mas tinha menos do que hoje. Então, fiquei um pouco confusa, porque na minha cabeça, ainda quando eu estava começando o mestrado, para mim havia uma divisão muito severa nessa questão ambiental. Na margem do rio Uruguai, eu encontraria sítios Guarani; nas terras mais altas, eu encontraria sítios Jê. Claro, essa rigidez na ocupação dos espaços não existia, havia preferências, mas não essa rigidez. O grupo Guarani ocasionalmente também podia subir o planalto para caçar, assim como os Jê desciam até a costa do rio Uruguai. Certamente havia conflitos de territórios entre eles, estavam ali muito próximos. Os dois grupos eram guerreiros, principalmente o Guarani. Então, com o passar do tempo, acabei localizando os relatórios; para o doutorado, retomei os vestígios materiais daquela área e se confirmou, além das ocupações ceramistas, também uma ocupação mais antiga, com grupos caçadores e coletores, que eu datei, e chegou-se por volta de 8100 anos atrás para o sítio Otto Aigner. Depois, houve uma ocupação que durou provavelmente uns 200 ou 300 anos; depois, há uns 400 ou 500 anos, veio a ocupação dos Guarani. Então, na superfície, tinha a ocupação dos Guarani e, entre os 20 e 50 cm de profundidade, tinha cerâmica Jê (Taquara-Itararé), e mais em profundidade tinha os caçadores e coletores de 8000 anos. Então, imagina o que são esses sítios! Um deles tem mais de 30 mil líticos, provavelmente a maioria se refere ao grupo mais antigo de caçadores e coletores. O outro sítio também é importante porque tinha ocupação Guarani na superfície e também cerâmica Itararé-Taquara em profundidade; ainda não consegui datar o nível mais profundo para ver se tinha caçador-coletor ali também – esse é o sítio Armando Wortmann, que está bem na confluência do rio Uvá com o rio Uruguai. Bom, esse era o cenário. Eu analisei outros sítios, mas esses dois são os mais importantes. O que eu quis entender na minha tese: no primeiro momento, eu não tinha essa divisão, nem as datas de ocupação; então, eu queria saber se esses grupos ceramistas (eu não analisei em detalhe a ocupação pré-ceramista, só datei) estavam convivendo, se estavam ocupando o mesmo espaço, se havia algum tipo de contato entre eles. Então, o que eu fiz? A primeira questão foi datar; foi conseguir elementos e separar a cultura material de um grupo e de outro e datar. Aí eu tive essas datas. Comparei onde estavam os materiais com as datas e aí já tive uma primeira separação, que me mostrou que eles estavam vivendo em momentos diferentes: eram contemporâneos, eles certamente se conheciam, estavam por ali, mas naquele local eles viveram em momentos diferentes. Depois, tentei fazer uma separação entre os grupos, ou seja, no sentido de ver se havia tido algum contato, ou algum tipo de troca cultural a ponto de mudar a produção da cultura material... não no material lítico, porque é muito difícil perceber isso, mas na produção da cerâmica. Aí descrevi detalhadamente todo o processo operatório de produção da cerâmica, para

ver se havia tido essa troca cultural a ponto de ter uma cerâmica distinta, ou seja, que não fosse nem Guarani nem a típica Itararé-Taquara, mas uma mistura das duas. E a conclusão foi que “não”. Eles podiam estar intercambiando possivelmente vasilhames inteiros, mas isso foi difícil de observar; mas não houve uma mescla das duas culturas a ponto de juntarem suas técnicas e produções culturais na produção da cerâmica. Então se provou que havia dois tipos de cerâmicas em momentos diferentes e que cada grupo continuou produzindo a cerâmica à sua maneira. Isso eu consegui provar desde a pasta que era usada para a fabricação da cerâmica: o tipo da pasta de um grupo e de outro são completamente diferentes. Aí as outras diferenças são as mais visíveis, que os arqueólogos já descrevem há muito tempo, que é a forma dos vasos e o acabamento da superfície dos vasilhames. Então, principalmente, foram esses três elementos que eu usei. Sobre o tipo da pasta empregada, quais elementos estavam presentes nessa pasta: por exemplo, o grupo Guarani adicionava na argila um elemento chamado de “chamote”, que são fragmentos de cerâmica triturada e adicionada à pasta com o objetivo de alterar a propriedade da argila; para que ela não fosse tão plástica, que pudesse dar consistência para o vaso ser moldado. Em compensação, os grupos Jê, se usavam... eu ainda não estou bem certa, porque conseguimos identificar apenas 3% de chamote, mas isso é irrisório: quando a porcentagem é tão baixa, esse elemento pode ter sido agregado de forma acidental. Ainda tem a diferença da forma, que vai desde o tamanho até a espessura das paredes dos vasilhames. Enquanto a cerâmica Guarani geralmente tem mais de 10 milímetros, tem fragmentos com mais de 30 milímetros de espessura, a cerâmica Itararé-Taquara, ao menos nesses sítios, ela fica entre 3 e 6 milímetros de espessura das paredes, muito diferente. A minha tese é um estudo de caso, bem específico ali da Volta do Uvá, mas por meio do empírico a gente pode mostrar bem as diferenças desses dois grupos aqui da região.

Quando desaparece a tradição Taquara-Itararé e quando os portadores dessa tradição cerâmica são identificados pelas etnias Xokleng ou Kaingang?

No início das pesquisas arqueológicas, nos anos 1950 e 1960, eles separavam aquilo que era encontrado arqueologicamente dos grupos vivos, não havia um *link*. Mas, mais recentemente, nos últimos 30 anos, é que se passou a dizer “bom, eu encontro esses vasilhames que eram classificados como tradição Tupiguarani e que têm muita semelhança, no caso, com a cultura Guarani conhecida historicamente”. Então se começou a fazer esse vínculo. “Quando eles deixam de ser os arqueológicos para se tornarem os grupos históricos?” É uma pergunta difícil de responder. Eles deixam de ter esse modo de vida que podemos entender como arqueológico quando ainda não tinham o contato com o homem branco. Então, produziam cerâmica de uma forma, mas, quando tem o contato com o homem branco, houve uma

desestruturação e se deixa de fabricar, ou ocorrem muitas mudanças naquele saber-fazer. Então é o caso que gosto muito de utilizar como exemplo: um sítio que nós escavamos em Misiones, que é o sítio Corpus, ele está na margem esquerda do rio Paraná. Está localizado no município que se chama Corpus; o município tem o mesmo nome da redução jesuíta implantada há séculos. Nós escavamos esse sítio Guarani e, até o momento, não se observou nenhum contato com a redução que estava há 2 km do sítio. Como que a gente sabe que não teve contato? Porque no sítio nada daquela cerâmica que foi encontrada lá tem relação com a cerâmica da redução. Porque, a partir do momento que o indígena entra em contato de alguma forma com o homem branco, ele deixa de produzir ou muda as práticas que ele conhecia até então e passa a ter outras práticas. E isso aconteceu em momentos diferentes: às vezes, lá no litoral, o Jê deixou de fazer aquela cerâmica em 1700, mas aqui, no interior do estado, ele vai continuar a fazer isso até o século XIX, como foi o caso do sítio de São Domingos. Ali em Corpus foi bem isso: o sítio foi datado de 495 anos atrás, e a redução deve ter 400 anos, ou seja, 100 anos antes da chegada dos jesuítas os indígenas estavam fazendo cerâmica típica “pré-colonial”. Sem o contato, a cerâmica era pintada, incisa, corrugada e aí, quando chegam os jesuítas, eles ainda fazem cerâmica, mas é mais tosca, sem pintura, no máximo tem um escovado – porque foi implantado outro sistema de trabalho. Mas a questão não é fácil, precisa ter muita, muita pesquisa.

A arqueóloga Mirian Carbonera em seu depoimento se referiu a aspectos relacionados ao grupo Jê Meridional e aos Guarani. Em relação à economia dos Jê, Carbonera citou a caça, a pesca, a coleta do pinhão e outros frutos, além da agricultura, especialmente o cultivo de milho, feijão e abóbora. Sobre a religião, lembrou-se da dificuldade para os arqueólogos em adentrar tal aspecto, em virtude da face simbólica que deixa poucos vestígios materiais para serem analisados. Porém, a arqueóloga citou o enterramento dos mortos nas estruturas anelares, que, além de mostrarem a feição espiritual, também serviam para demarcar territórios em relação ao grupo Guarani. Sobre os sítios arqueológicos xaxinenses, Carbonera lembrou que são superficiais e não apresentam estruturas subterrâneas. Entretanto, essas estruturas foram localizadas em São Domingos, Ipuacu e Passos Maia.