

# pragMATIZES

Revista Latino Americana de Estudos em Cultura



## DOSSIÊ / DOSSIER

### TRAMAS ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO

Palavras Inquietas - Apresentação do Dossiê

PÂMELLA PASSOS

NÍVEA ANDRADE

Porto, praça e palco: as ruas da cidade como espaços de educação

Port, square, stage: city streets as education places

JOÃO LUIZ GUERREIRO MENDES

LÚISA VALENÇA REIS

**“Os saraus são as bibliotecas sonoras das periferias”:** uma narrativa sobre letramentos e o direito à cidade

**“The soirées are the sound libraries of the peripheries”:** A narrative about literacies and the right to the city

ADRIANA CARVALHO LOPES

JANAINA TAVARES

**Fazendo ouvir cantos de alegria e soluçar de dor: a visita à Pequena África como uma prática educacional antirracista**

Making happy chants and hiccup pain be heard: a visiting experience to the Little Africa region with history undergraduate licentiate and technical high-school students

PÂMELLA PASSOS

PEDRO SOUZA

SANDRINE BARROS DA SILVA

**Cultura popular e educação, uma experiência de visita ao Museu Casa do Pontal**

Popular culture and education, a visitation experience to the Casa do Pontal Museum

LIA CALABRE

ROSELY COUTINHO

**“Quem Sabe de Mim Sou Eu”:** práticas culturais e comunicacionais como instrumentos pedagógicos junto a jovens em vulnerabilidade

“Quem Sabe de Mim Sou Eu”:

cultural and communicative practices as pedagogical tools for vulnerable young people

FLORA DAEMON

KLEBER MENDONÇA

MARILDO JOSÉ NERCOLINI

**“Meu filho, minhas regras”:** o caso do Escola sem Partido em Belo Horizonte

“My son, my rules”:

the “Escola sem Partido” case in Belo Horizonte

LEANDRO DE PAULA

JOÃO VICTOR IGLESIAS

**O espetáculo da escola em movimento: conversas sensíveis, temas invisibilizados e corpos pulsantes**

The school show in movement: sensitive conversations, invisible themes and pulsing bodies

PATRICIA GAMA TEMPORIM CANSI

MARIA INÊS ROCHA DE SÁ

**O ensino de teatro e a construção de espaços heterotópicos no IF Fluminense campus Campos Centro**

Theater teaching and the construction of heterotopic spaces in IF Fluminense campus Campos Centro

ALINE DOS SANTOS PORTILHO

MARIA SIQUEIRA QUEIROZ DE CARVALHO

**Sobre juventudes e o habitar a periferia de Duque de Caxias**

About youth and periphery dwelling of Duque de Caxias

RAVELLY MACHADO SOARES GÜNTENSPERGER

LÍVIA BAPTISTA NICOLINI

**Educomunicação e interculturalidade como propostas para acolhida, adaptação e integração de crianças imigrantes no ambiente escolar**

**Educomunicação** and interculturality as proposals for the reception, adaptation and integration of immigrant children in the school environment

CAMILA ESCUDERO

**Cultura, arte e estética: uma análise da educação da sensibilidade a partir de uma exposição**

Culture, art and aesthetics: an analysis of sensitivity education from an exhibition

ANGELINA ACCETTA ROJAS

ANDRÉ CESARI BATISTA DE LIMA

LÍVIA RIBEIRO BARBOZA DE ARAÚJO BRAGA

ISSN 2237-1508

Niterói / RJ, Ano 11, n. 20, mar. 2021

[www.periodicos.uff.br/pragmatizes](http://www.periodicos.uff.br/pragmatizes)

## ARTIGOS / ARTICLES

**Caretagem, uma manifestação identitária na comunidade quilombola São Domingos**

Caretagem, an identity manifestation in quilombola community São Domingos

LUIZ HENRIQUE GOMES DA SILVA

ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA

**Festas pretas em Belém. Performances identitárias e políticas na festa AFROnto**

Black parties in Belém. Identity performances and politics at the Afronto party

TAINÁ OLIVEIRA BARRAL

FÁBIO FONSECA DE CASTRO

MARINA RAMOS NEVES DE CASTRO

**Federalismo e políticas municipais de financiamento à cultura no Brasil**

Federalism and municipal cultural promotion policy in Brazil

ANTONIO ALBINO CANELAS RUBIM

JULIANA ALMEIDA

SOFIA METTENHEIM

**Transformações na gestão das agências de publicidade durante a pandemia do Covid-19: um estudo nas regiões do Paranhana e Hortênsias**

Transformations in the Management of Advertising Agencies during the Covid-19 Pandemic: a study in the regions of Paranhana and Hortensias

EDUARDO ZILLES BORBA

MARLEY RODRIGUES

VALMIR MATEUS PORTAL

MONICA GREGGIANIN

**A “arte da malandragem” entre a farsa e a tragédia - uma narrativa dramática de longa duração**

The “art of trickery” between burlesque and tragedy - a long-lasting dramatic narrative

GILMAR ROCHA

## ENSAIO / ESSAY

**Geopolítica, identidade cultural e a língua espanhola no contexto brasileiro**

Geopolitics, cultural identity and the Spanish language in the Brazilian context

MARIA CLÁUDIA DE JESUS MACHADO

ROSA YOKOTA

## RESENHA / REVIEW

SATRAPI, Marjane. Bordados. Tradução de Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FERNANDA GABRIELLY TERRA MOURA

EVELYN MORGAN MONTEIRO

# PragMATIZES

Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura

Ano 11 nº 20 - março/2021

## EDITORES EXECUTIVOS

Luiz Augusto F. Rodrigues, Universidade Federal Fluminense, Departamento de Arte, Brasil

Flávia Lages, Universidade Federal Fluminense, Departamento de Arte, Brasil

João Domingues, Universidade Federal Fluminense, Departamento de Arte, Brasil

## CONSELHO EDITORIAL

Adair Rocha, Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Adriana Facina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Ahtziri Molina Roldán, Universidad Veracruzana, México

Alberto Fesser, Socio Director de La Fabrica em Ingenieria Cultural / Director de La Fundación Contemporánea, Espanha

Alexandre Barbalho, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Allan Rocha de Souza, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Ana Enne, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Angel Mestres Vila, Universitat de Barcelona, Espanha

Antônio Albino Canela Rubin, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Carlos Henrique Marcondes, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Christina Vital, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Cristina Amélia Pereira de Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Mato, Universidade Nacional Tres de Febrero, Argentina

Danielle Brasiliense, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Deborah Rebello Lima, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Durval Muniz de Albuquerque Jr., Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Eduardo Paiva, Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Edwin Juno-Delgado, Université de Bourgogne / ESC Dijon, campus de Paris, França

Eloisa Porto C. Allevato Braem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Fonseca de Castro, Universidade Federal do Pará, Brasil

Fernando Arias, Observatorio de Industrias Creativas de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Flávia Lages, Universidade Federal Fluminense, Brasil

George Yúdice, Universidad de Miami, Estados Unidos da América

Gizlene Neder, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Guilherme Werlang, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Hugo Achugar, Universidad de la Republica, Uruguay

Idemburgo Pereira Frazão, Unigranrio, Brasil

Isabel Babo, Universidade Lusófona do Porto, Portugal

João Domingues, Universidade Federal Fluminense, Brasil

José Luís Mariscal Orozco, Universidad de Guadalajara, México

José Márcio Barros, Universidade Estadual de Minas Gerais / PUC Minas, Brasil

Julio Seoane Pinilla, Universidad de Alcalá, Espanha

Lia Calabre, Fundação Casa de Rui Barbosa, Brasil

Lilian Fessler Vaz, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lívia de Tommasi, Universidade Federal do ABC, Brasil

Lívia Reis, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Luís Edmundo de Souza Moraes, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Luiz Augusto Fernandes Rodrigues, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Luiz Guilherme Vergara, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Manoel Marcondes Machado Neto, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcela A. Pais Andrade, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Márcia Ferran, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Maria Adelaide Jaramillo Gonzalez, Universidad de Antioquia, Colômbia

Maria Manoel Baptista, Universidade de Aveiro, Portugal

Marialva Barbosa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Marildo Nercolini, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Marina Bay Frydberg, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Mário Pragmácio Telles, Faculdades Integradas Hélio Alonso, Brasil

Marisa Schincariol de Mello, Universidade Cândido Mendes, Brasil

Marta Elena Bravo, Universidad Nacional de Colombia – sede Medellín, Colombia

Martín A. Becerra, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Mónica Bernabé, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Muniz Sodré, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Orlando Alves dos Santos Jr., Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Pâmella Passos, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Patricio Rivas, Universidad de Chile, Chile

Paulo Carrano, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Paulo César Silva de Oliveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Paulo Miguez, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Priscilla Oliveira Xavier, Centro Universitário Carioca, Brasil

Renata Rocha, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Ricardo Gomes Lima, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Rossi Alves Gonçalves, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Simonne Teixeira, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Stefano Cristante, Università del Salento, Italia

Tamara Quirico, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Teresa Muñoz Gutiérrez, Universidad de La Habana, Cuba

Tunico Amâncio, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Valmor Rhoden, Universidade Federal do Pampa, Brasil

Vladimir Sibylla Pires, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Victor Miguel Vich Flórez, Pontificia Universidad Católica del Perú, Peru

Zandra Pedraza Gomez, Universidad de Los Andes, Colômbia

## CONSELHO DE ÉTICA

Luiz Augusto F. Rodrigues, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Marina Bay Frydberg, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Rossi Alves Gonçalves, Universidade Federal Fluminense, Brasil

## EQUIPE DE SUPORTE:

Ubirajara Leal, suporte técnico - IACS/UFF

Dulce Maria Terra Guimarães, Revisão - IACS/UFF

## REALIZAÇÃO:



PragMATIZES participa do compromisso de São Francisco (Pacto de DORA)

Signatory of



DORA

## PARCEIROS e INDEXADORES:



PragMATIZES – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura.

Ano XI nº 20, (MAR/2021). – Niterói, RJ: [s. N.], 2021. (Universidade Federal Fluminense / Laboratório de Ações Culturais - LABAC e Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades - PPCULT)

Semestral

ISSN 2237-1508 (versão on line)

1. Estudos culturais. 2. Planejamento e gestão cultural.  
3. Teorias da Arte e da Cultura. 4. Linguagens e expressões artísticas. I. Título.

CDD 306

Universidade Federal Fluminense - UFF

Instituto de Artes e Comunicação Social - IACS | Laboratório de Ações Culturais - LABAC  
Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades - PPCULT

Rua Lara Vilela, 126 - São Domingos - Niterói / RJ - Brasil - CEP: 24210-590

+55 21 2629-9755 / 2629-9756 | pragmatizes@gmail.com

## Sumário / Summary

---

p. 10 - 21

**COLABORADORES DA EDIÇÃO / ISSUE'S CONTRIBUTORS**

p. 22

**EDITORIAL / EDITORIAL**

**DOSSIÊ / DOSSIER**

**TRAMAS ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO**

p. 23 - 27

**Palavras Inquietas - Apresentação do Dossiê Tramas entre cultura e educação**

**PÂMELLA PASSOS**

**NÍVEA ANDRADE**

p. 28 - 50

**Porto, praça e palco: as ruas da cidade como espaços de educação**

Port, square, stage: city streets as educations places

**JOÃO LUIZ GUERREIRO MENDES**

**LUÍSA VALENÇA REIS**

p. 51 - 68

**"Os saraus são as bibliotecas sonoras das periferias": uma narrativa sobre letramentos e o direito à cidade**

"The soirées are the sound libraries of the peripheries": A narrative about literacies and the right to the city

**ADRIANA CARVALHO LOPES**

**JANAINA TAVARES**

p. 69 - 89

**Fazendo ouvir cantos de alegria e soluçar de dor: a visita à Pequena África como uma prática educacional antirracista**

Making happy chants and hiccups of pain be heard: a visiting experience to the Little Africa region with history undergraduate licentiate and technical high-school students

**PÂMELLA PASSOS**

**PEDRO SOUZA**

**SANDRINE BARROS DA SILVA**

p. 90 - 108

**Cultura popular e educação, uma experiência de visita ao Museu Casa do Pontal**

Popular culture and education, a visitation experience to the Casa do Pontal Museum

**LIA CALABRE**

**ROSELY COUTINHO**

p. 109 - 135

**"Quem Sabe de Mim Sou Eu": práticas culturais e comunicacionais como instrumentos pedagógicos junto a jovens em vulnerabilidade**

"Quem Sabe de Mim Sou Eu": cultural and communicative practices as pedagogical tools for vulnerable young people

**FLORA DAEMON**

**KLEBER MENDONÇA**

**MARILDO JOSÉ NERCOLINI**



**p. 136 - 161**

**“Meu filho, minhas regras”: o caso do Escola sem Partido em Belo Horizonte**

“My son, my rules”: the “Escola sem Partido” case in Belo Horizonte

**LEANDRO DE PAULA**

**JOÃO VICTOR IGLESIAS**

**p. 162 - 177**

**O espetáculo da escola em movimento: conversas sensíveis, temas invisibilizados e corpos pulsantes**

The school show in movement: sensitive conversations, invisible themes and pulsing bodies

**PATRICIA GAMA TEMPORIM CANSI**

**MARIA INÊS ROCHA DE SÁ**

**p. 178 - 193**

**O ensino de teatro e a construção de espaços heterotópicos no IF Fluminense campus Campos Centro**

Theater teaching and the construction of heterotopic spaces in IF Fluminense campus Campos Centro

**ALINE DOS SANTOS PORTILHO**

**MARIA SIQUEIRA QUEIROZ DE CARVALHO**

**p. 194 - 217**

**Sobre juventudes e o habitar a periferia de Duque de Caxias**

About youth and periphery dwelling of Duque de Caxias

**RAVELLY MACHADO SOARES GÜNTENSBERGER**

**LIVIA BAPTISTA NICOLINI**

**p. 218 - 235**

**Educomunicação e interculturalidade como propostas para acolhida, adaptação e integração de crianças imigrantes no ambiente escolar**

Educomunicação and interculturality as proposals for the reception, adaptation and integration of immigrant children in the school environment

**CAMILA ESCUDERO**

**p. 236 - 254**

**Cultura, arte e estética: uma análise da educação da sensibilidade a partir de uma exposição**

Culture, art and aesthetics: an analysis of sensitivity education from an exhibition

**ANGELINA ACCETTA ROJAS**

**ANDRÉ CESARI BATISTA DE LIMA**

**LÍVIA RIBEIRO BARBOZA DE ARAÚJO BRAGA**

## *RESENHA / REVIEW*

**p. 255 - 258**

**SATRAPI, Marjane. Bordados. Tradução de Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.**

**FERNANDA GABRIELLY TERRA MOURA**

**EVELYN MORGAN MONTEIRO**

## ARTIGOS / ARTICLES

p. 259 - 276

### **Caretagem, uma manifestação identitária na comunidade quilombola São Domingos**

Caretagem, an identity manifestation in quilombola community São Domingos

**LUIZ HENRIQUE GOMES DA SILVA**

**ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA**

p. 277 - 299

### **Festas pretas em Belém. Performances identitárias e políticas na festa AFROnto**

Black parties in Belém. Identity performances and politics at the Afronto party

**TAINÁ OLIVEIRA BARRAL**

**FÁBIO FONSECA DE CASTRO**

**MARINA RAMOS NEVES DE CASTRO**

p. 300 - 326

### **Federalismo e políticas municipais de financiamento à cultura no Brasil**

Federalism and municipal cultural promotion policy in Brazil

**ANTONIO ALBINO CANELAS RUBIM**

**JULIANA ALMEIDA**

**SOFIA METTENHEIM**

p. 327 - 357

### **Transformações na gestão das agências de publicidade durante a pandemia do Covid-19: um estudo nas regiões do Paranhana e Hortênsias**

Transformations in the Management of Advertising Agencies during the Covid-19 Pandemic: a study in the regions of Paranhana and Hortensias

**EDUARDO ZILLES BORBA**

**MARLEY RODRIGUES**

**VALMIR MATEUS PORTAL**

**MONICA GREGGIANIN**

p. 358 - 385

### **A “arte da malandragem” entre a farsa e a tragédia - uma narrativa dramática de longa duração**

The “art of trickery” between burlesque and tragedy - a long-lasting dramatic narrative

**GILMAR ROCHA**

## ENSAIO / ESSAY

p. 386 - 405

### **Geopolítica, identidade cultural e a língua espanhola no contexto brasileiro**

Geopolitics, cultural identity and the Spanish language in the Brazilian context

**MARIA CLÁUDIA DE JESUS MACHADO**

**ROSA YOKOTA**

## Colaboradores da edição Issue's contributors

**Adriana Carvalho Lopes.** Possui graduação em Letras pela Universidade de Brasília (2000), mestrado em Lingüística pela Universidade de Brasília (2003) e doutorado em Lingüística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (2010). Foi pesquisadora visitante no Departamento de Estudos Afro-Americanos da Universidade da Califórnia, Berkeley, sob orientação do Professor Percy Hintzen, como bolsista da CAPES. Publicou em 2012, o livro "Funk-se quem quiser no Batidão Negro da Cidade Carioca" (Rio de Janeiro: Bom Texto/Faperj). Atualmente, é professora associada do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DES/UFRRJ) e professora colaboradora do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIPGLA/UFRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGDUC/UFRRJ). Seus interesses de pesquisa estão voltados para as juventudes, os letramentos, as relações étnico-raciais e de gênero a partir de perspectivas indisciplinadas que colocam em diálogo a Linguística Aplicada, a Antropologia Linguística, Pragmática Crítica e a Educação. Tem longa experiência com formação de professores de língua portuguesa, articulando desenvolvimento linguístico, social e humano. Entre os anos de 2010 e 2012 esteve de licença à maternidade. E-mail: [adrianaclopes14@gmail.com](mailto:adrianaclopes14@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-6068-8308>

**Aline dos Santos Portilho.** Possui graduação em Produção Cultural pela Universidade Federal Fluminense (2007), mestrado (2010) e doutorado (2016) em História, Política e Bens Culturais pela Fundação Getúlio Vargas. Atualmente, é Produtora Cultural (cargo técnico administrativo de nível superior) do Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro. Iniciou a atuação como Produtora Cultural em 2008, na UFRJ, passando pela Casa da Ciência - Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da UFRJ (2008 - 2009), pela Escola de Comunicação (2010 - 2014), onde gerenciou projetos culturais e atuou no Laboratório de Produção Cultural. Iniciou sua atuação no Instituto Federal Fluminense em 2015, onde coordenou projetos de extensão na área de Cultura do campus Santo Antônio de Pádua (2015-2016), atuou na coordenação de Políticas Culturais e Diversidade na Reitoria (2017 - 2018), momento em que prestou assessoria técnica para elaboração do Plano de Cultura da instituição. Atualmente, é responsável pela Coordenação de Cultura no campus Campos Centro, sendo responsável pela elaboração e execução de políticas culturais do campus. Coordena projetos de extensão e de pesquisa que têm a memória, o patrimônio cultural e as políticas culturais como temas centrais. Tem experiência na área de Produção Cultural, com ênfase na gestão cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: política e gestão cultural nos ambientes de ensino, políticas para a memória, extensão universitária e produção cultural. E-mail: [aline.portilho@iff.edu.br](mailto:aline.portilho@iff.edu.br) - <https://orcid.org/0000-0003-0079-2565>

**André Cesari Batista de Lima.** Mestrando em Cultura e Territorialidades e bacharel em Produção Cultural pela Universidade Federal Fluminense - UFF, tendo como

formação complementar cursos de música realizados no Centro de Ópera Popular de Acari, Centro de Referencia da Música Carioca e Escola Portátil de Música se especializando em bandolim. Atuou como professor de bandolim, teoria musical e prática de conjunto do Centro de Ópera Popular de Acari, realizando os ensaios e arranjos da Orquestra Jovem do Centro de Ópera Popular de Acari. Como músico instrumentista, atua tocando bandolim, onde fez parte dos grupos de música instrumental Acariocamerata, Camerata Suburbana e Quinteto Brasilidade. Atualmente, trabalha no Núcleo de Arte e Cultura, na organização e montagem das exposições e eventos realizados da Galeria de Arte La Salle, localizada no Unilasalle-RJ. E-mail: andrecesari91@yahoo.com.br - <https://orcid.org/0000-0001-9809-1278>

**Angelina Accetta Rojas.** Doutora em Ciências da Educação pela UDELMAR, Chile, Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Mestre em Ciências da Arte pela Universidade Federal Fluminense; Arte-Educadora, com especialização em História da Arte, Educação Infantil e Musicalização. Professora Adjunta do Unilasalle/RJ; Coordenadora do Núcleo de Arte e Cultura do Unilasalle/RJ, Curadora da Galeria de Arte La Salle, membro do Conselho Editorial da Revista Conhecimento & Diversidade, Arte-Educadora do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, Arte-Educadora do Colégio São Vicente de Paulo. E-mail: [angelina.rojas@lasalle.org.br](mailto:angelina.rojas@lasalle.org.br) - <https://orcid.org/0000-0002-3091-7827>

**Antonio Albino Canelas Rubim.** Formado em Comunicação pela Universidade Federal da Bahia (1975) e em Medicina pela Escola Baiana de Medicina (1977), mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1979), doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1987) e pós-doutor em Políticas Culturais pela Universidade de Buenos Aires e Universidade San Martin (2006). Professor titular da Universidade Federal da Bahia; docente do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade e do Programa de Artes Cênicas, ambos da UFBA. Pesquisador I - A do CNPq e do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura da UFBA. Autor de livros e artigos em periódicos nacionais e internacionais. Membro de conselhos editoriais de publicações em Cultura e Comunicação. Foi Secretário de Cultura do Estado da Bahia; Diretor do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da UFBA; Presidente do Conselho Estadual de Cultura da Bahia; Coordenador do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura; Diretor da Faculdade de Comunicação da UFBA, por três vezes; Presidente da Câmara de Extensão da UFBA; Coordenador do Programa de Comunicação e Cultura Contemporâneas da UFBA; Presidente da Câmara de Comunicação, Cultura e Turismo da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia; Secretário de cultura da Associação dos Professores Universitários da Bahia, por duas vezes, e Presidente da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Principais áreas de interesse: políticas culturais; cultura e política; comunicação e política; cultura, comunicação e sociedade. E-mail: [albino.rubim@gmail.com](mailto:albino.rubim@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-6953-7533>

**Camila Escudero.** Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com período de pesquisa no Latin American and Latin Studies Program da University of Illinois at Chicago (UIC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo, na



linha de pesquisa Comunicação Comunitária, Territórios de Cidadania e Desenvolvimento social. Assistente de pesquisa no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no projeto Mapa das OSCs. E-mail: [camilaescudero@uol.com.br](mailto:camilaescudero@uol.com.br) - <https://orcid.org/0000-0002-9399-1207>

**Eduardo Zilles Borba.** Pós-Doutor em Engenharia Eletrônica e Sistemas Digitais (2017), com foco de pesquisa na imersão em Realidade Virtual, pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). Doutorado em Ciências da Informação (Comunicação Publicitária) (2013) pela Universidade Fernando Pessoa (Portugal), sendo bolsista integral da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) do Governo de Portugal - Título reconhecido no Brasil pelo Doutorado em Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Mestrado em Ciências da Comunicação (2008) pela mesma universidade portuguesa, sendo bolsista integral do Programa Alban (Comissão Europeia) - Título reconhecido no Brasil pelo Mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Fabico - UFRGS). Pós-Graduado em Comunicação com o Mercado (2005) pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Formado em Comunicação Social: Jornalismo (2004) pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS). De 2014 a 2017, através do programa CNPq - Atração de Jovens Talentos, atuou como Professor-assistente e pesquisador no PPGEE e no Departamento de Engenharia Eletrônica e Sistemas Digitais da Escola Politécnica da USP. Atualmente, mantém vínculo com a USP atuando como pesquisador no Centro Interdisciplinar em Tecnologias Interativas (CITI-USP), onde explora temas como realidade virtual, realidade aumentada, interação humano-máquina e tecnocultura. Também é Professor-convidado no PPGDR das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) e Professor-assistente na Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS), lecionando e orientando alunos de Graduação e Pós-Graduação. Atuou como Professor-convidado nos PPGs da Feevale (Mestrado e Doutorado), LaSalle (MBA) e ESPM-Sul (Especialização e MBA). No exterior, é pesquisador-colaborador no Centro de Estudos Culturais, da Linguagem e do Comportamento da Universidade Fernando Pessoa (CECLICO-UFPA) e no Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Universidade de Lisboa (CLEPUL-UL). Desde 2019 coordena o Grupo de Estudos Indústria Criativa para o Desenvolvimento Regional (INCria), vinculado ao PPGDR e as Graduações de Design, Publicidade, Relações Públicas e Jogos Digitais na Faccat. Participa como sócio-membro das organizações IAMCR, ECREA, INTERCOM e SOPCOM. Entre 2006 e 2013 cooperou na docência, produção criativa e técnica junto à Agência Experimental de Comunicação da UFP (Porto). Possui 20 anos de experiência como profissional da Comunicação (Publicidade, Design, Marketing, Jornalismo, Agências Digitais). Tem como interesse de pesquisa: a) Tecnocultura e desdobramentos socio-semio-técnicos das mídias digitais (audiovisualidades, VR/AR, imersão/presença, dispositivos, processos midiáticos e interacionais, algoritmos, midiaticização e construção de sentido em plataforma digital); b) Práticas publicitárias, gestão e inovação da comunicação (marcas, mídia programática, IA, videogames, consumo e UX); c) Educação e tecnologias digitais (VR, AR, IoT, IA). E-mail: [ezb@faccat.br](mailto:ezb@faccat.br) - <https://orcid.org/0000-0001-5755-2509>

**Evelyn Morgan Monteiro.** Doutora em História, Política e Bens Culturais pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). É membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) do IFRJ - campus Niterói. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Arraial do Cabo (IFRJ-CAAC). E-mail: evelyn.morgam@ifrj.edu.br

**Fábio Fonseca de Castro.** Professor associado da Universidade Federal do Pará. Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU), do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA, UFPA), no Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCOM) e na Faculdade de Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Foi professor visitante no Departamento de Sociologia da Universidade de Cambridge e conferencista da London School of Economics em 2017-18. Pós-doutor em Etnometodologia pela Universidade de Montreal (2014). Doutor em Sociologia pela Universidade da Sorbonne (Paris V Descartes) (2004). Mestre em Antropologia e Estudo das Sociedades Latino-Americanas pela Universidade de Sorbonne-Nouvelle) (2000). Mestre em Comunicação pela Universidade de Brasília (1995). Graduado em Comunicação-Jornalismo pela UFPA (1990). Coordena o Grupo de Pesquisa Socialidades, Intersubjetividades e Sensibilidades Amazônicas (SISA) no CNPq. Foi Secretário de Estado de Comunicação no Governo do Pará e ocupou outros cargos e funções públicas: Secretário de Estado Especial para o Desenvolvimento Social (Governo do Pará), Chefe do Departamento de Comunicação da UFPA, diretor do Museu da Imagem e do Som do Pará, Coordenador da Câmara de Políticas Sócio-Culturais do Governo do Pará, Coordenador da Área de Desenvolvimento Cultural da Fundação Cultural do Pará, Assessor Especial para o Planejamento Político na Casa Civil do Governo do Estado do Pará, delegado pelo Pará à I Conferência Nacional de Comunicação. Atua no campo de investigação das experiências sociais amazônicas, com interesse nas dinâmicas de intersubjetivação, socialidade, sensibilidade, identidades/identificações e autoreflexividade e com apoio de metodologias compreensivas, fenomenológicas e hermenêuticas. E-mail: fabio.fonsecadecastro@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-8083-1415>

**Fernanda Gabrielly Terra Moura.** Especialista em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro - campus Arraial do Cabo. É membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) do IFRJ - campus Niterói. Professora da rede privada da Região dos Lagos-RJ e também do Pré-Vestibular Social Pré-J. E-mail: fernandaterramoura@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-2263-2482>

**Flora Daemon.** Doutora em Comunicação (UFF, 2014), professora do curso de Jornalismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atualmente desenvolve a pesquisa de Pós-doutorado intitulada "De corpo presente: uma genealogia das marcas de autor nas imagens de violência" no PPGCINE/UFF. Contemplada com Menção Honrosa do Prêmio Capes de Teses (Ciências Sociais Aplicadas/2014). Autora do livro "Sob o signo da infâmia: as estratégias midiáticas de jovens homicidas/suicidas em ambientes educacionais (Garamond/Faperj). Tem especial interesse nos estudos sobre Violência; Imagem; Memória; Corpo; Escritas

de si e Juventude. Email: floradaemon@yahoo.com.br - <https://orcid.org/0000-0001-9652-1748>

**Gilmar Rocha.** Graduado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1986), com mestrado em Sociologia da Cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993) e doutorado e pós-doutorado em Antropologia Cultural (Ciências Humanas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003/2017). Professor do Departamento de Artes e Estudos Culturais (RAE) e do Programa de Pós-Graduação Cultura e Territorialidades (PPCULT), da Universidade Federal Fluminense (UFF). Dedicar-se, principalmente, ao campo de estudos das culturas populares com interface nas áreas da Teoria Antropológica; Folclore e Patrimônio Cultural; Corpo, Performance, Paisagem, Imaginação e Memória; Educação. Coordena o Grupo de Estudos do CNPq Artesanias, corpos e paisagens. É bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq. E-mail: gr@id.uff.br - <https://orcid.org/0000-0002-1398-3742>

**Janaina Tavares.** Mestranda no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PIPGLA/UFRJ, Brasil. E-mail: janaa.tavaresv@gmail.com - <https://orcid.org/0000-02-8436-4842>

**João Guerreiro.** Formado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF - 1992), mestre em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ - 1998) e doutor em Políticas Públicas de Cultura pela UFRJ (2013). Atualmente realiza estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFBA. É professor do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) campus Nilópolis (RJ) atuando no curso de graduação em Produção Cultural e no curso de Pós-Graduação em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação (LACE). Exerce, ainda, coordenação do Grupo de Pesquisa OiCult (Observatório Indisciplinar de Fazeres Culturais e Letramentos) vinculado ao CNPq desde novembro de 2013. Coordena o Grupo de Trabalho "Culturas e Juventudes" no Encontro anual de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT/UFBA). Desenvolve pesquisas sobre culturas, política, periferia e juventudes. E-mail: joao.mendes@ifrj.edu.br - <https://orcid.org/0000-0003-1788-4132>

**João Victor Iglesias.** Graduando do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da UFBA. Membro do grupo de pesquisa Cultura, Política, Lógicas Identitárias e Produtivas. Bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa "Das políticas às guerras culturais: controvérsias de uma luta para (re)definir o Brasil" (2019-2020). jviglesias98@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-0354-0788>

**Juliana Almeida.** Gestora cultural e aluna de mestrado no Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade da UFBA. Integra o Coletivo de Políticas e Gestão Culturais. E-mail: julisalmeida@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-7013-3189>

**Kleber Mendonça.** Professor Associado II do Departamento de Estudos Culturais e Mídia da Universidade Federal Fluminense. Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da UFF e do Programa de Pós-Graduação

em Cultura e Territorialidades (PPCULT) da UFF e Coordenador do Núcleo de Estudos da Violência e Comunicação (NevCom) da UFF. Doutor em Comunicação (UFF/2007), é autor dos livros "A "pacificação" dos sentidos: mídia e violência na cidade em disputa" (Caravanas, 2018) e "A punição pela Audiência: um estudo do Linha Direta"(Quartet/Faperj, 2002). Foi bolsista Jovem Cientista de Nosso Estado FAPERJ (2015-2018) e desenvolve pesquisas na área de Comunicação, com ênfase em filosofia política, geografia da comunicação, imagem e sentido, análise de discurso e o jornalismo em sua interface com a questão da violência urbana Email: klebermendonca@id.uff.br - <https://orcid.org/0000-0001-8055-7447>

**Leandro de Paula.** Doutor em Comunicação e Cultura pela UFRJ (2016), Mestre em Comunicação Social pela PUC-Rio (2009), Bacharel em Produção Cultural pela UFF (2006), Pesquisador Visitante no departamento de Religious Studies da Universidade da Califórnia (Santa Barbara, 2014-2015). É Professor Adjunto I da Universidade Federal da Bahia, no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Pós-Cultura). Líder do Grupo de Pesquisa 'Cultura, Política, Lógicas Identitárias e Produtivas', certificado pelo CNPq. Tem como foco prioritário de investigação a relação entre práticas discursivas e imaginários históricos, privilegiando os temas da religião, da política e do pluralismo democrático. E-mail: psleandro@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-1373-8007>

**Lia Calabre.** Graduada em História pela Universidade Santa Úrsula (1988), mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (1999), Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (2002). Foi pesquisadora Titular da Fundação Casa de Rui Barbosa, coordenadora do setor de políticas culturais da Fundação Casa de Rui Barbosa (2003-2019). Presidente da Fundação Casa de Rui Barbosa (2015-2016). Organizadora do Seminário Internacional de Políticas Culturais (2010-2019). Atual coordenadora de Cátedra UNESCO de Políticas Culturais e Gestão. Professora do Mestrado Profissional Memória e Acervos da FCRB (PPGMA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense (PPCULT-UFF). Professora colaboradora nos MBAs de Gestão Cultural e Produção Cultural da FGV-RJ e UCAM. Autora de livros, artigos e materiais didáticos, nacionais e internacionais, sobre políticas culturais. Tem experiência na área de políticas culturais, história cultural e política, com ênfase em Políticas Públicas de Cultura, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas de cultura, política cultural, gestão cultural. E-mail: liacalabre@gmail.com.br - <https://orcid.org/0000-0002-7586-7210>

**Livia Baptista Nicolini.** Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Graduação em Ciências Biológicas modalidade Licenciatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006) . Doutorado em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (EBS/Fiocruz - 2013). Atuou como tutora presencial da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ e como professora de ciências e biologia da rede municipal de ensino. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E-mail: livia.nicolini@ifrj.edu.br - <https://orcid.org/0000-0001-7309-2012>



**Livia Ribeiro Barboza de Araújo Braga.** Mestranda em História Social pelo Programa de pós graduação em História Social da UERJ/FFP. Pós-Graduação Lato Sensu em História e Literatura; Ensino Religioso; e Psico-pedagogia. Graduada em História pela Faculdade Santa Doroteia (Nova Friburgo). Possui experiência em pesquisa nas áreas de História das Religiões e da Juventude, Ensino Religioso e Projeto de Vida. Atua como coordenadora do Setor de Ação Comunitária e Pastoral no Centro Universitário La Salle - Rio de Janeiro. Assessora, coordenadora e consultora em cursos de formação da juventude nas áreas de Formação Humana, Política social e Cristã-Católica, Dimensão do vocacional e Projeto de Vida. Acompanha e assessora Grupos de Jovens, núcleos de formação e projetos sociais. Possui experiência como educadora de Ensino Básico nas disciplinas de História e Ensino Religioso. E-mail: [livia.braga@lasalle.org.br](mailto:livia.braga@lasalle.org.br) - <https://orcid.org/0000-0003-3416-4882>

**Luísa Reis.** Mestranda em Educação pela UFF - Universidade Federal Fluminense. Graduação em Licenciatura em Letras - Português/Literaturas pela UFF (2014) e Licenciatura em Teatro pela UNIRIO/Estácio de Sá (2018). Professora de teatro e fundadora do Projeto Teatro Nômade, projeto sócio-educativo de incentivo ao hábito de leitura por meio das artes cênicas. Pesquisa o ensino do teatro para a juventude em praças e espaços públicos da cidade. Produtora de teatro e assistente de direção. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Licenciatura, atuando principalmente nos seguintes temas: teatro, educação, projetos sociais, trabalho voluntário, artes, infância e juventude. E-mail: [luisavreis@gmail.com](mailto:luisavreis@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-6085-8218>

**Luiz Henrique Gomes da Silva.** Professor de Linguística da Universidade Estadual de Montes Claros - MG. Mestre e doutorando pela Universidade de Brasília. E-mail: [henriquegomes2@yahoo.com.br](mailto:henriquegomes2@yahoo.com.br) - <https://orcid.org/0000-0003-2248-7473>

**Maria Cláudia de Jesus Machado.** Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de São José do Rio Preto, com habilitação em língua portuguesa, espanhola e inglesa; especialização em língua e literatura espanhola pelo Instituto de Cooperación Iberoamericana de Madrid como bolsista da A.E.C.I.; especialização em língua inglesa pela UNESP de São José do Rio Preto e especialização em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidad de Alcalá de Henares - Espanha como bolsista da A.E.C.I. Mestre em Ciências Aeroespaciais pela Universidade da Força Aérea. Atualmente é professora adjunta de língua espanhola no Curso de Formação de Oficiais na Academia da Força Aérea e doutoranda em Linguística pela UFSCar. E-mail: [afamariaclaudia@outlook.com](mailto:afamariaclaudia@outlook.com) - <https://orcid.org/0000-0002-3220-4732>

**Maria Inês Rocha de Sá.** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, período em que participou do Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação (2013), coordenado pela Prof. Dra. Raquel Goulart Barreto. Na página do grupo de pesquisa (<http://www.educacaoecomunicacao.org>) podem ser encontradas informações e produções acadêmicas. Trabalhou na rede privada de ensino do Rio de Janeiro

(1998 a 2006) e em 2007, atuou como professora contratada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense | Campus Campos-Centro, de disciplinas pedagógicas, principalmente: Prática educativa e Organização e gestão na escola. Desde 2011 é professora efetiva do Ensino Fundamental I do Colégio Pedro II, Campus Humaitá I. E-mail: ines.rdsa@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-4593-9751>

**Maria Siqueira Queiroz de Carvalho.** Iniciou sua formação profissional em 2008 pela ETET Martins Pena. Em 2015 se graduou em licenciatura em Teatro pela UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, onde em 2018 ingressou no programa de mestrado profissional pelo PPGEAC. Em maio de 2017 ingressou na carreira pública como professora EBTT do Instituto Federal Fluminense, atuando no Ensino médio e superior. Se interessa predominantemente pela área de encontro entre arte e educação, teatro para crianças e teatro aplicado (applied theater). E-mail: maria.carvalho@iff.edu.br - <https://orcid.org/0000-0001-7468-5151>

**Marildo José Nercolini.** Professor Associado do Departamento de Estudos Culturais e Mídia e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades (PPCULT) da Universidade Federal Fluminense. Doutor em Ciência da Literatura, na área de Literatura Comparada, pela UFRJ, defendendo a tese: "A Construção Cultural pelas Metáforas: A MPB e o Rock Nacional Argentino repensam as fronteiras globalizadas". Mestre em Sociologia pela UFRGS, com a dissertação "Artista-Intelectual: A Voz Possível em uma Sociedade que foi Calada - um estudo sociológico sobre a obra de Chico Buarque e Caetano Veloso no Brasil dos Anos 60". No momento, vem desenvolvendo o projeto de pesquisa "Identidade, memória e territorialidades mediados pela música: os usos contemporâneos da música nas favelas do Rio de Janeiro", em que pretende trabalhar os usos contemporâneos da música nas periferias cariocas para o processo de territorialização/reterritorialização desses espaços, a partir da constatação da importância fundamental da música como instrumento de sociabilidade, meio privilegiado para narrar-se e narrar o espaço em que se vive, contribuindo assim para a criação de memória e identidade sociais. Tem experiência na área de Comunicação, Literatura e Estudos Culturais, com estudos, pesquisas e orientações em torno da música popular brasileira, crítica cultural, pensamento latino-americano, televisão pública, estudos de cultura, tradução cultural, identidade, territorialidade e memória. Coordena, junto com a Prof<sup>a</sup> Ana Enne, o Laboratório de Mídia e Identidade - LAMI. Email: mjnercolini@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-0465-0011>

**Marina Ramos Neves de Castro.** Professora da Faculdade de Comunicação da UFPA. Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia - PPGA (Nota 5 Capes) da Universidade Federal do Pará. Mestre em Artes pelo PPGArtes (Nota 4 Capes) do Instituto de Ciências das Artes e mestre em Estudos das Sociedades Latino Americanas - Opção Comunicação, pela Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris 3). Realizou estágio doutoral no Departamento de Antropologia do University College London, com o Prof. Daniel Miller a partir do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - CAPES. Pesquisadora durante três anos do Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien, sob orientação do Prof. Michel Maffesoli. Durante três anos seguiu os cursos de história da arte do Museu do

Louvre, em Paris e, durante um ano, os cursos de história da arte e das civilizações na Université de Montréal. Iniciou curso de doutorado em sociologia da cultura na Université de Sorbonne-Descartes (Paris 5), concluindo os créditos e a pesquisa de campo, mas não chegou a defender a tese. Coordena, juntamente com o professor Fábio F. Castro o grupo de pesquisa Socialidades, Intersubjetividades e Sensibilidades Amazônicas. Coordena o projeto de pesquisa Imagem e Cultura na Amazônia: O movimento fotográfico de Belém. Coordena o Projeto de Extensão Documentário Biográficos da Amazônia - DocBio. Coordenou o curso de Publicidade e Propaganda da Faculdade de Tecnologia da Amazônia (FAZ) durante 5 anos e, também nessa instituição, coordenou os cursos de Especialização em Gestão em Comunicação e Marketing. Na FAZ ainda desenvolveu o projeto acadêmico-pedagógico "Expor-FAZ", por meio do qual professores e alunos de diferentes disciplinas desenvolveram ações de criação, produção e exposição de projetos associando história da arte e publicidade. Também atuou como professora no curso de Especialização Imagem e Sociedade, na UFPA. Como professora, a nível de graduação e pós-graduação (especialização), ministrou as disciplinas História da Arte, Estética da Comunicação, Teorias da Comunicação, Cultura Visual, Sociologia da Imagem e Sociologia da Comunicação. Trabalhou ainda, durante 9 anos, na Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves, desenvolvendo atividades junto ao Centro de Convenções, à Coordenação de Ação Cultural e Museu da Imagem e do Som. Em 2012 foi responsável pela curadoria e montagem da exposição Pai d'égua Brasil em defesa do ECA, da artista plástica Lúcia Gomes. E-mail: mrndecastro@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-3065-270X>

**Marley Rodrigues.** Doutora em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora dos cursos de Graduação em Relações Públicas e Publicidade e Propaganda da Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) e do curso de Pós-Graduação em Marketing e Comunicação Empresarial (FACCAT). Sócia-diretora de Connecta Marketing & Comunicação, com atuação em projetos de Planejamento de Comunicação, Comunicação Interna, Endomarketing, Pesquisa de Mercado e Capacitação e Desenvolvimento de Gestores e cursos in company. Áreas de interesse e de pesquisa: Relacionamento com Stakeholders, Empreendedorismo, Mídias Digitais e Metodologia Ativa no processo de Ensino-Aprendizagem. E-mail: [marley@faccat.br](mailto:marley@faccat.br) - <https://orcid.org/0000-0001-6070-5238>

**Monica Greggianin.** Professora no curso de Design da Faculdades Integradas Taquara. Professora integrante do Núcleo Docente Estruturante do curso de Design da Faccat. Mestre em Design Estratégico pela Escola de Design da Unisinos com bolsa pela CAPES (2015). Pós graduada em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2011) e pós graduada em Marketing e Design de Moda pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (2011). Designer do Produto pela Universidade Federal do Paraná (2008). Integra o grupo de pesquisa História da Arte e Cultura de Moda registrado junto ao CNPq. E-mail: [monicagreggianin@faccat.br](mailto:monicagreggianin@faccat.br) - <https://orcid.org/0000-0002-4443-6442>

**Nívea Andrade.** Professora adjunta do Departamento Sociedade Educação e Conhecimento e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) . Doutora em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de

Janeiro (PROPED-UERJ). Possui pós-doutorado em Educação e Imagem pelo PROPED-UERJ, mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e graduação (bacharelado e licenciatura) em História pela UFF. Foi professora de História da Educação básica, na rede municipal do Rio de Janeiro. É líder do grupo de Pesquisa Juventudes, Infâncias e Cotidianos. e Vice-líder do Laboratório Ensino de História. Tem experiência nas áreas de Educação e História; Estudos com os Cotidianos; História Social da Cultura e Ensino/Educação através da História. E-mail: niveandrade1@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-9935-652X>

**Pâmella Passos.** Professora do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Atualmente realiza estágio de Pós Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) Com estágio de Pós Doutorado pelo Programa de Pós graduação em Antropologia Social/ Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro(2016). Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense(2013), mestre em História, área de concentração História Política, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro(2008) e graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro(2006), Possui experiência na área de História e Ensino de História, com ênfase em História do Brasil República. Desenvolveu pesquisas sobre Juventudes, Cultura Popular e Favelas Cariocas, Anticomunismo no Brasil, Ensino de História em Escolas Técnicas. Atualmente pesquisa sobre os impactos do Conservadorismo no Ensino de História e coordena projetos de extensão na área de Educação e Direitos Humanos. E-mail: [pamella.passos@ifrj.edu.br](mailto:pamella.passos@ifrj.edu.br) - <https://orcid.org/0000-0001-9759-6100>

**Patricia Gama Temporim Cansi.** Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense UFF (2019) na linha de pesquisa dos Estudos do Cotidiano da Classe Popular. Especialista em Gestão Escolar pela UFES (2013). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo-ES (2001). Subsecretária de Educação Básica de Cachoeiro de Itapemirim (01 a 04/2017 e 01/2018 até a presente data), experiência como Professora Universitária (São Camilo-ES, 2016), Pedagoga do Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES (desde 2008), desempenhando as funções de: Professora/Pedagoga Formadora (2014 até a presente data), Gestora Escolar (2010 - 2013) Coordenadora de Estudo e Suporte Técnico e Pedagógico da Educação Infantil na SEME (2016). E-mail: [patriciagamatemporim@hotmail.com](mailto:patriciagamatemporim@hotmail.com) – <https://orcid.org/0000-0002-1795-7453>

**Pedro Souza.** Mestrando em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [pedroh\\_souza@outlook.com.br](mailto:pedroh_souza@outlook.com.br) - <https://orcid.org/0000-0002-7534-1200>.

**Ravelly Machado Soares Güntensperger.** Graduada em licenciatura em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal Fluminense. Aluna do Mestrado em Educação, pela Universidade Federal Fluminense na linha de pesquisa: Estudo dos Cotidianos e da Educação Popular. Professora de Ciências na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: [ravellyms@gmail.com](mailto:ravellyms@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-8783-0327>



**Rosa Yokota.** Possui Bacharelado (1991) e Licenciatura em Letras Português e Espanhol (1993) pela Universidade de São Paulo (USP), onde mais tarde concluiu o mestrado em Linguística (2001) e doutorado em Letras (Língua Espanhola e Lit. Espanhola e Hispano-Americ.) (2007). Atualmente é Professora Associada 3 da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, atuando principalmente nos seguintes temas: língua espanhola, espanhol e português como línguas estrangeiras, formação de professores e ensino de espanhol. É docente do Curso de Licenciatura em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar. Foi Pesquisadora Colaboradora do Departamento de Letras Modernas, Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Lit. Espanhola e Hispano-Americana da USP (2018-2019). E-mail: rosayokota@yahoo.com - <https://orcid.org/0000-0002-1672-1430>

**Rosely Coutinho.** Mestre em Memória e Acervos. Área de Concentração em Práticas Críticas em Acervos: Difusão, Acesso, Uso e Apropriação do Patrimônio Documental Material e Imaterial pela Fundação Casa de Rui Barbosa. Especialização em Filosofia (2009) e Especialização em Metodologia do Ensino da Filosofia (2009), ambas pela Universidade Gama Filho, estudando o Programa de Matthew Lipman e a Filosofia para as crianças. Licenciatura em Pedagogia pela UESA. Extensão: A criança e a Cultura pela PUC-RJ em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Bacharel em Comunicação Social pela UGF. Interesse por métodos e novos recursos pedagógicos para a apropriação da leitura e da escrita (alfabetização). Professora Regente do Ensino Fundamental I - Rede Municipal de Ensino do Município do Rio de Janeiro especialmente em Turmas de Alfabetização. Tem interesse nas áreas de Educação, Filosofia, Memória, Cultura, Museologia e Comunicação Social. E-mail: liucoutinho@yahoo.com.br

**Rosineide Magalhães de Sousa.** É Professora Associada da Universidade de Brasília - UnB, lotada no campus de Planaltina - DF, atuando no Curso: Licenciatura em Educação do Campo, na área de Linguagem: Linguística. Está credenciada no Programa de Pós-Graduação de Linguística - PPGL/UnB. Foi coordenadora institucional do PIBID Diversidade - UnB/CAPES, de 2014 a 2018. É Pesquisadora do Observatório da Educação do Campo, da CAPES. É líder do grupo de pesquisa Sociolinguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDOC), certificado pelo CNPq. É Licenciada em Letras pela Universidade Católica de Brasília (1997), mestre (2001), doutora (2006) em Linguística (Sociolinguística) pela Universidade de Brasília. Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (2019). Foi professora de Inglês e Português da Educação Básica, na Secretaria de Educação do Distrito Federal e na rede particular de ensino do DF. Desde 2001, trabalha com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, nas modalidades presencial e a distância, na análise e elaboração de material didático de Língua Portuguesa, docência e coordenação pedagógica. Os temas de estudo e pesquisa são: sociolinguística, letramento como prática social, leitura e escrita, gêneros discursivos, metodologia de ensino de Língua Portuguesa e formação de professores, na perspectiva do método etnográfico. Ainda trabalha com Autoetnografia e Netnografia (etnografia na Internet). Atualmente, coordena a Área de Educação e Linguagem da Faculdade UnB Planaltina. E-mail: rosineide@unb.br - <https://orcid.org/0000-0001-7588-4224>

**Sandrine Barros da Silva.** Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (2018), cursa graduação em Arquivologia pela Universidade Federal Fluminense (2018) e é Técnica em Estradas (2013) pelo CEFET/RJ. Atualmente é estagiário no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de História, com ênfase em Pesquisa e Arquivo, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Brasil Império; Obras de saneamento; Engenheiros e História da Engenharia. Foi bolsista de iniciação científica pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins. E-mail: sandrinebsilva@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-3978-1081>

**Sofia Leonor von Mettenheim.** Graduada em Administração Pública pela EAESP-FGV, participou pelo Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (CEAPG) de projetos de pesquisa nas áreas de gestão cultural e de enfrentamento à violência de gênero. Apresentou como monografia para a conclusão da graduação uma avaliação do processo de implementação do programa Agente Comunitário de Cultura, e recebeu prêmio do GVPesquisa de melhor PIBIC com o projeto Violência de Gênero em Eventos Esportivos Universitários Paulistas. Atuou como Jovem Monitora Cultural na Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo na coordenação do programa Agente Comunitário de Cultura. Trabalhou como Analista de Políticas Públicas no Núcleo de Gestão Estratégica da Prefeitura de Niterói (RJ), responsável pelo monitoramento e aceleração de projetos estratégicos. Atualmente mestranda no programa Cultura e Sociedade, Pós Cultura na UFBA com o projeto "É de tal? Um panorama de instrumentos e práticas fomento à cultura nas capitais brasileiras (2013-2018)". E-mail: sofiamettenheim@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-7957-9929>

**Tainá Oliveira Barral.** Jornalista formada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é integrante da Na Cuia - Produtora Cultural. Atuou na coordenação acadêmica e na comunicação do Centro Acadêmico de Comunicação Social - CACO (maio de 2015/maio 2016). Foi membra e mobilizadora da Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (ENECOS). Foi membro do coletivo juventude negra do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA). Tem interesse nas áreas da cultura, cultura paraense, cultura afro-brasileira, juventude negra, antiproibicionismo, festas pretas, movimentos sociais, comunicação e gestão de projetos culturais. E-mail: taina.o.barral@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-5258-412X>

**Valmir Mateus Portal.** Mestre em Desenvolvimento Regional pelas Faculdades Integradas de Taquara (Faccat). Professor-assistente nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Rio Grande do Sul. Pós-Graduado em Artes Visuais: cultura e criação - SENACRS (2012). Graduação em Comunicação Social - Faculdades Integradas de Taquara (2010). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Publicidade, atuando principalmente nos seguintes temas: fotografia, semiótica, estúdio fotográfico, marketing social e laboratório fotográfico. E-mail: mateusportal@faccat.br - <https://orcid.org/0000-0002-6612-1038>

## EDITORIAL

*PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura* segue trilhando os rumos da interdisciplinaridade e traz junto à presente edição cinco Artigos selecionados para a seção de Fluxo Contínuo, um Ensaio e o dossiê *Tramas entre cultura e educação* que teve editoria das pesquisadoras Pâmella Passos e Nívea Andrade, a quem reiteramos os agradecimentos pela valiosa contribuição ao nosso periódico. O dossiê é composto por 11 Artigos e uma Resenha, que serão comentados na apresentação do mesmo.

Esta edição abarcou 42 autores, oriundos de todas as regiões brasileiras. Tivemos pesquisadores do Pará, Bahia, Espírito Santo, Distrito Federal, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Atingimos o total de 338 autores (40 deles mais de uma vez) que procuraram *PragMATIZES* para compartilhar seus estudos, a quem sempre reiteramos os agradecimentos e convidamos a continuar considerando nossa revista um bom canal de divulgação científica.

Cumpramos reforçar que os artigos de fluxo contínuo, resenhas e ensaios submetidos são encaminhados para avaliadores *ad hoc* (num mínimo de duas avaliações por texto), no sistema duplo-cego, integrantes sobretudo do Conselho Editorial da revista. Os artigos submetidos para os dossiês temáticos são avaliados também pelos editores do dossiê.

Niterói/RJ, Verão de 2021

Os editores

## Palavras Inquietas

Pâmella Passos (IFRJ)

Nívea Andrade (UFF)

Cultura e educação são duas palavras inquietas. Quando refletimos sobre elas, resistem à condição de substantivo. Estão sempre em ação, dinâmicas, com fronteiras que se derramam umas sobre as outras como uma trama gestada pelas encruzilhadas.

Se falar de cultura e educação já não é tarefa fácil, tecer o dossiê **Tramas entre cultura e educação** no contexto de crise sanitária gerada pela pandemia do COVID 19 foi tarefa menos fácil ainda. Quando preparamos a chamada para esta publicação, tínhamos a rua, os encontros, os afetos que a todo instante afirmavam que a relação entre cultura e educação vai muito além de instituições formais.

Distantes, enclausuradas e enclausurados passamos um ano tentando explicar que educação não se restringe ao ambiente escolar e que escola não é só conteúdo. A Cultura e seus trabalhadores e trabalhadoras foram duramente afetados pelo fechamento de estabelecimentos e cancelamentos de eventos, bem como os profissionais da educação, pressionados a jogar conteúdos, expor suas imagens, aumentar sua carga de trabalho com produção de vídeos em plataformas pouco conhecidas e confiáveis.

Nesse sentido, Educação e Cultura, que já vinham sendo atacadas na conjuntura brasileira pré- pandemia, foram setores que sofreram duros golpes ao logo dos meses de 2020. As discussões sobre aulas *online* e programas de incentivo aos fazedores e fazedoras de cultura colocaram no centro do debate o que o dossiê queria abordar: o que possibilita juntar fios, tecer e criar caminhos entre educação e cultura?

Que visões turvas sobre educação e cultura a realidade pandêmica aprofundou? Ou ainda, a cruel pedagogia do vírus, como nomeia Boaventura de Sousa Santos (2020), foi capaz de nos proporcionar ensinamentos? O que vivenciamos e aprendemos sobre cultura e educação neste ano tão inusitado?



Em certa medida tramar é juntar pedaços que a princípio são vistos como independentes. Neste dossiê tramamos, costuramos experiências e reflexões que afirmam que não há um divisor estanque e fixo que separe educação e cultura. Estas são práticas que tal como um movimento de dança podem se aproximar ou afastar, a depender do tempo e do espaço.

Dialogando com Conceição Evaristo, as escrevivências que compõem este dossiê são afirmações de vida, experiências específicas que proporcionam um olhar mais comprometido com a sociedade em seu cotidiano. Uma escrita com e não sobre.

Composto de onze artigos e uma resenha, o dossiê diversifica as abordagens sobre o tema, dando visibilidade a múltiplas narrativas que abordam cultura e educação. Como um caleidoscópio, que ao movimentar-se amplia as possibilidades de combinação de cores e percepção de imagens, os artigos aqui apresentados nos convidam a outros olhares, tatos, olfatos e audições, são táticas de sobrevivência e afirmação do esperar.

Abrindo o dossiê temos texto *“Porto, praça e palco: as ruas da cidade como espaços de educação”*, trazendo uma importante reflexão sobre a ocupação do espaço urbano por um projeto de teatro nômade. O artigo faz um rico resgate histórico sobre a região portuária do Rio de Janeiro, pontuando os interesses políticos e os impactos das políticas públicas de remoção, bem como a efervescências cultural deste território.

Vindo na esteira do debate sobre ocupação dos espaços públicos temos *“Os saraus são as bibliotecas sonoras das periferias’: uma narrativa sobre letramentos e o direito à cidade”* que ao apresentar a praça pública como um espaço de letramentos e ocupação cultural, discute a noção de centro e periferia. Lançando mão de cartas escritas à rua, as autoras possibilitam uma análise sensível e poética sobre as tramas entre educação e cultura.

O terceiro artigo do dossiê *“Fazendo ouvir cantos de alegria e soluçar de dor: a visita à Pequena África como uma prática educacional antirracista”* traz uma experiência de afeto e reflexão aguçada tanto sobre uma educação experienciada em espaços não escolares, quanto uma narrativa de como professoras e professores contam a história que muitos livros não contam.

Outra experiência que vai além dos muros da escola é a relatada em *“Cultura popular e educação, uma experiência de visita ao Museu Casa do Pontal”*. O trabalho que teve como objeto de análise visitas ao Museu do Pontal possibilita analisar as potencialidades da educação museal integrada às práticas de artes, ao mesmo tempo que atua na afirmação da diversidade cultural.

Trazendo um projeto de extensão com as favelas como temática o artigo *“Quem Sabe de Mim Sou Eu’: práticas culturais e comunicacionais como instrumentos pedagógicos junto a jovens em vulnerabilidade”* questiona as perspectivas e políticas pedagógicas destinadas às juventudes periféricas. Chamando atenção para o que nomeia de “profecias auto realizáveis”, o texto nos leva à percepção de preconceitos introjetados e reproduzidos no meio educacional.

Possibilitando uma reflexão da atual conjuntura brasileira a partir de uma consistente análise documental e arcabouço teórico, o texto *“ ‘Meu filho, minhas regras’: o caso do Escola sem Partido em Belo Horizonte”* delinea os caminhos entre a tese de marxismo cultural e Escola Sem Partido, para discutir o que de fato está em conflito a partir do embate na Câmara Municipal de Belo Horizonte.

Porém, ainda que haja tentativas de controle e ataques sistemáticos às práticas de educação democráticas e promotoras de direitos, há brechas criativas e um rico exemplo é trazido em *“O espetáculo da escola em movimento: conversas sensíveis, temas invisibilizados e corpos pulsantes”* onde um grupo de dança de uma escola municipal é o mote para abordar a conversa como uma metodologia de pesquisa, trazendo um importante debate acerca do corpo e sua relação com a escola.

Outro texto que nos convida a conhecer diferentes maneiras de se habitar uma escola é *“O ensino de teatro e a construção de espaços heterotópicos no IF Fluminense campus Campos Centro”* possibilitando-nos a pensar sobre corpos que habitam o espaço escolar e nele se impõe através de performances teatrais que dão visibilidade a pertencimentos, normas, transgressões entre outros. Por ser uma experiência dentro de uma instituição de formação técnica integrada ao ensino médio, o artigo instiga a reflexão sobre que tipo de formação profissional temos/queremos, bem como o papel das linguagens nesse processo.

Partindo de rodas de conversas com imagens realizados com jovens de Duque de Caxias, as autoras do texto *“Sobre juventudes e o habitar a periferia de Duque de Caxias”* nos levam a refletir sobre o ambiente habitado e os significados de pertencimento, bem como as diferentes juventudes num contexto periférico. Explorando as imagens produzidas por e com os alunos somos convidadas e convidados a ver a escola e seus habitantes por múltiplos pontos de vista.

Em *“Educomunicação e interculturalidade como propostas para acolhida, adaptação e integração de crianças imigrantes no ambiente escolar”* as leitoras e leitores da PragMATIZES irão se deparar com um espaço escolar acolhedor frente a uma realidade crescente no Brasil: a presença de imigrantes nas escolas. Ao explicitar as demandas e ideias de construção de blogs com receitas dos países de origem dos imigrantes, realização de festas das diversas nacionalidades e da importância do idioma, mas não sua essencialidade, o artigo apresenta as múltiplas linguagens que habitam o espaço escolar, mas que nem sempre são visibilizadas e/ou potencializadas.

Afirmando a importância da relação entre mente/corpo/sensibilidade o artigo *“Cultura, arte e estética: uma análise da educação da sensibilidade a partir de uma exposição”* nos instiga a pensar sobre uma educação dos sentidos. Analisando a exposição de uma galeria de artes de um Centro Universitário, perspectivas sobre estética e cultura conduzem a abordagem proporcionando uma compreensão de educação para além dos conteúdos.

Como fechamento do dossiê temos a resenha do livro *Bordados* de Marjane Satrapi. O texto de forma sensível aponta as questões de gênero, cultura e educação presentes no livro e tão urgentes ao nosso tempo. Dialogando diretamente com o tema do dossiê, tanto o livro quanto a resenha, nos possibilitam pensar os "bordados" necessários neste momento de avanço conservador pelo qual estamos passando.

Bordar, tecer, tramar...feituas manuais tão urgentes nestes tempos de tecnologias. Abordar Cultura e Educação é, sobretudo, afirmar especificidades e negar hierarquizações. Não há o mais importante, assim como não existe uma única visão sobre cultura, tão pouco sobre educação. Esperamos nesse dossiê ter dado visibilidade a muitos caminhos possíveis, cientes que tantos outros estão por ser

construídos e, nesse sentido, fica aqui um convite pela construção do Amanhã, que como Ailton Krenak (2020) nos ensina, não está à venda e sim a sua espera na luta.

EVARISTO, C. *Escrevivência*. Entrevista disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 2 de dez. 2020.

KRENAK, A. *A vida não é útil*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020.

SANTOS, B. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

## Porto, praça e palco: as ruas da cidade como espaços de educação

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.45784>

João Guerreiro<sup>1</sup>

Luísa Reis<sup>2</sup>

**Resumo:** A partir das narrativas de encontros que se dão nas ruas, em aulas de teatro feitas em uma praça da zona portuária do Rio de Janeiro, esse artigo busca discutir as potencialidades do fazer teatral com crianças em espaços públicos. O texto contextualiza e examina as constantes modificações urbanas na zona portuária, área central do Rio de Janeiro, desde a constituição do Morro da Favela, hoje Morro da Providência, até a atualidade. Nesse processo de transformações impostas pelo poder público, a articulação dos projetos culturais e sociais do e no território atuam no sentido de articular com os moradores e habitantes da zona portuária outros usos para o espaço. O encontro de dois projetos educativos, o Viaduto Literário e o Projeto Teatro Nômade, que trabalham desde 2018 na fronteira entre os morros do Pinto e da Providência, coloca novas questões sobre a ocupação desse espaço urbano, que se apresenta então como palco e sala de aula, como um espaço de *ensino-aprendizagem*.

**Palavras-chave:** Morro da Providência; Porto Maravilha; pedagogia do teatro; rua.

### Puerto, plaza, escenario: las calles de la ciudad como espacios de educación

**Resumen:** Con base en las narrativas de los encuentros en la calle y en las clases de teatro en una plaza de la zona portuaria de la ciudad de Río de Janeiro, el artículo propone abrir un debate sobre el potencial del ejercicio del arte teatral con niños en espacios públicos. El texto contextualiza y examina el proceso de transformaciones urbanas en esta región central de la ciudad llevada a cabo por las autoridades públicas en diferentes momentos, desde la constitución del Morro da Favela, hoy Morro da Providência, hasta la actualidad. En este proceso de transformaciones impuestas por el poder público, la articulación de los proyectos culturales y sociales de y en el territorio actúan para articular con los residentes y habitantes del área portuaria otros usos del espacio. El encuentro de dos proyectos educativos, el Viaduto Literário (Viaducto Literario) y el Projeto Teatro Nômade (Proyecto Teatro Nómada), que funcionan desde 2018 en la frontera entre el Morro da Providência y el Morro do Pinto, plantea nuevos interrogantes sobre la ocupación de este espacio urbano, que se presenta entonces como escenario y aula, como espacio de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Morro da Providência; Porto Maravilha; pedagogía teatral; calle.

<sup>1</sup>João Luiz Guerreiro Mendes. Doutor em Políticas Públicas de Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Bacharelado em Produção Cultural do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil. E-mail: joao.mendes@ifrj.edu.br - <https://orcid.org/0000-0003-1788-4132>

<sup>2</sup>Luísa Valença Reis. Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. E-mail: luisavreis@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-6085-8218>



## Port, square, stage: city streets as educations places

**Abstract:** Based on the narratives of encounters that take place on the streets, in drama classes in a square in the port area of Rio de Janeiro, this article seeks to discuss the potential of making theatre with children in public spaces. The text contextualizes the constant urban changes in the port area, central area of Rio de Janeiro, from the constitution of Morro da Favela, today called Morro da Providência, to the present day. In this process of transformations imposed by the public authorities, the articulation of cultural and social projects in the territory act to articulate other uses for space with residents and inhabitants of the port area. The meeting between two educational projects, the Viaduto Literário (Literary Viaduct) and the Projeto Teatro Nômade (Nomadic Theater Project), which have been working since 2018 on the border between Morro do Pinto and Morro da Providência, raises new questions about the occupation of this urban space, which then presents itself as a stage and classroom, as a teaching-learning space.

**Keywords:** Morro da Providência; Porto Maravilha; theater pedagogy; street.

## Porto, praça e palco: as ruas da cidade como espaços de educação

### Apresentação

Esse é um texto sobre fronteiras, encontros e potências. Iremos narrar o encontro entre dois projetos realizados na fronteira entre o Morro da Providência e o Morro do Pinto, na zona portuária do Rio de Janeiro. Apresentaremos como o “Projeto Teatro Nômade”, que ocupa cenicamente espaços públicos da cidade, começou sua caminhada sob o Viaduto São Pedro/São Paulo ao se encontrar com o projeto “Viaduto Literário”.

Inicialmente apresentaremos a constituição da região portuária do Rio de Janeiro, a sua ocupação e suas transformações no decorrer dos séculos até chegarmos aos projetos

culturais que hoje marcam o território. A seguir, narraremos a chegada do “Nômade” e discutiremos as construções, potencialidades, as aprendizagens em fazer teatro junto com crianças e adolescentes de uma região periférica, mesmo que inserida em uma das áreas com maior quantidade e qualidade de infraestrutura da cidade do Rio de Janeiro.

### E a nau retorna ao porto

A Praça da Marquês, situada embaixo do Viaduto São Pedro/São Paulo, divisão de concreto que delimita os espaços dos morros do Pinto e da Providência, é um ponto de encontro para os moradores do seu entorno. A

praça, ou o Viaduto, como chamamos, tem sido um espaço de convivência, festa, troca, criação e educação.

Desde 2018, o Projeto Teatro Nômade também ocupa a Praça da Marquês. O Nômade é um projeto artístico-educativo que entende que o teatro é uma prática de todos e em todos os espaços. Não há lugar, corpo ou pessoa ideal para "fazer teatro". Ele oferece aulas e apresentações teatrais em condições possíveis: nas ruas, bibliotecas, pátios de escolas, salas de casas, plays de condomínios. É Nômade, pois onde houver alguém disposto a produzir *conhecimentossignificações*<sup>3</sup> com o teatro, estará lá, e assim poderá criar redes artístico-educativas para além do momento presente de uma aula ou de uma apresentação. Esse entendimento dialoga com Augusto Boal, diretor, pesquisador e sistematizador do Teatro do Oprimido, que pode ser considerado um conjunto de jogos e exercícios que visam a

transformação social por meio do teatro.

Todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos espect-atores. (...) A palavra teatro é tão rica em significados diferentes (...) que nunca sabemos ao certo sobre o que estamos falando quando falamos de teatro. (...) No sentido mais arcaico do termo, porém, teatro é a capacidade dos seres humanos (ausente nos animais) de se observarem a si mesmos em ação. Os humanos são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos. Podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã. (BOAL, 2011, p. ix, xiii, xiv)

Mas antes de chegarmos sob o viaduto que separa o Morro da Providência do Morro do Pinto, e que faz a ligação entre a zona sul e a zona portuária do Rio de Janeiro, achamos importante mostrar a constituição deste espaço periférico que ladeia a área de negócios central da cidade do Rio de Janeiro, e como essa formação histórica perpassa até hoje os encontros que se dão nesse território.

No decorrer de séculos a região portuária da cidade do Rio de Janeiro passou por diversas mudanças. Considerada por muitos pesquisadores como o primeiro grande marco na ocupação dessa área, em meados da década de 1770, ocorreu a

<sup>3</sup>Neste texto, usamos as expressões *conhecimentossignificações* e *aprenderensinar* de forma aglutinada para enfatizar o quanto compõem a mesma ação, buscando romper com a dicotomia que separa os processos de produção do conhecimento em dimensões internas e externas da escola e os processos de aprender e ensinar.

transferência do mercado de pessoas escravizadas da atual Praça Quinze e arredores para a região do Valongo (hoje bairros da Saúde, Gamboa e Santo Cristo). Nas palavras do então Vice-Rei, Marquês do Lavradio, responsável pela transferência, e que hoje é homenageado em uma rua que reúne ironicamente uma famosa feira na cidade no primeiro sábado de cada mês,

as pessoas honestas não se atreviam a chegar às janelas; as que eram inocentes ali aprendiam o que ignoravam e não deviam saber. Logo que desembarcavam, vinham para as ruas, cheios de infinitas moléstias... e ali mesmos faziam todo que a natureza lhes lembrava, não só causando o maior fétido... mas até sendo o espetáculo mais horroroso que se podia apresentar aos olhos. (ATHAYDE, 2001, p. 8)

A capital tinha sido transferida de Salvador para o Rio de Janeiro uma década antes e, assim, aos olhos do governante geral da colônia, o centro da sua nova capital precisava se modernizar e tornar-se mais embelezada para as elites.

A mudança do local de recebimento dos negros escravizados provocou o surgimento de novas atividades econômicas na região. As antigas chácaras foram loteadas e as

hortas que abasteciam o núcleo urbano da cidade foram paulatinamente dando lugar aos armazéns, trapiches e pequenas manufaturas. Os pântanos foram aterrados e começaram a dar lugares às ruas e pequenos ancoradouros. Surgiria, inclusive, o cemitério dos Pretos Novos.

O cemitério recebeu esse nome por ser um local onde foram depositados os restos mortais de milhares de africanos que foram escravizados e foram trazidos para o Brasil. Muitos que lá estão chegaram ao país já mortos. Outros morriam assim que chegavam e outros, também enterrados nesse cemitério, teriam morrido já no processo de trabalho. Em comum, está o anonimato desses africanos. Segundo pesquisas realizadas pelo Instituto Pretos Novos<sup>4</sup>, o cemitério foi construído no mesmo ano da transferência do mercado dos escravizados, em 1770, e desativado em 1831.

Se o Oceano Atlântico, chamado por Paul Gilroy como o Atlântico Negro, é para muitos, o lugar

<sup>4</sup> Entrevista concedida pela coordenadora do IPN a um dos autores desse artigo em 2013.

das trocas culturais exercidas durante a diáspora africana no auge da escravidão negra, o cemitério acompanha esta trajetória pelo Atlântico. Sempre próximo aos mercados de escravos nas praias, os cemitérios tornaram-se o fim da diáspora para muitos.

No decorrer do século XIX, principalmente a partir da vinda da família real portuguesa em 1808 para o Brasil até a proibição do tráfico de negros escravizados, em 1850, as chácaras nas áreas de planície da região portuária continuaram sofrendo um processo de loteamento. Segundo Mello (2003), esse processo vai gerar as bases para o surgimento de três bairros: Saúde, Gamboa e Santo Cristo. E, mais, pelo tipo de atividade econômica surgida desde o século XVIII, a região vai se articular com o núcleo da cidade através das atividades portuárias e atividades relacionadas ao mercado de pessoas negras escravizadas. Começava a ser estabelecida uma hierarquia secundarizada da região, apesar de ser importante para o desenvolvimento da cidade (MELLO, 2003). Em outras palavras, a região portuária passava a

se configurar como uma periferia do núcleo da região central da cidade.

Para alguns autores, como Lamarão (1984) e Benchimol (1982), o processo de loteamento e fracionamento das chácaras e quintais na região portuária levou seus antigos moradores a se transferirem para as novas áreas de expansão urbana com nível de renda mais elevado, como os bairros do Flamengo e Botafogo – ambos localizados no que se convencionou chamar de zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Lamarão chega a afirmar que a região sofreu um processo de homogeneização dos estratos sociais “de baixo” e, com isso,

chega ao século XX carregada de adjetivos que a desqualificam, que a estigmatizam frente à cidade. Identificada como a parte do centro urbano que concentrava o grosso das atividades portuárias, onde os navios mercantes ancoravam e as mercadorias ficavam depositadas, reduzida a um labirinto de becos e vielas, a uma infinidade de trapiches e oficinas, ela é uma nódoa, algo que incomoda concretamente uma elite que incorpora com rapidez os valores burgueses, substrato ideológico do processo de transição para o capitalismo.

Ela incomoda porque sua numerosa e concentrada população – composta de brancos e negros, brasileiros e estrangeiros, operários, trabalhadores da estiva, biscateiros, ambulantes desempregados, - é pobre, amontoa-se em precários

cortiços, e morre aos montes, vitimada pelas epidemias. Área densa, populosa, pobre, insalubre... e perigosa. Os quarteirões marítimos, o bairro "rubro" da cidade e, o "homizão predileto dos valentões" servem de cenário a crimes que levam a Saúde, a Gamboa e o saco de Alferes às primeiras páginas dos jornais. (LAMARÃO, 1984, p. 115)

E é no final do século XIX que há a consolidação desse processo com o surgimento da primeira favela do país: o Morro da Favella. Localizada entre o Morro da Conceição e o Morro do Pinto, o Morro da Favella, atual Morro da Providência, tem o início de sua ocupação nesse período. Mesmo não sendo possível designar eventos que expliquem a sua ocupação, temos um somatório de acontecimentos que ajudaram a gerar hipóteses sobre o surgimento da habitação no local.

De Paula (2004) sustenta que a destruição do maior cortiço da então capital nacional, o Cabeça de Porco, iria iniciar uma prática de ocupação dos morros da capital do país, iniciando pelo Morro da Providência. Segundo o autor,

Num ato de magnânima bondade, o prefeito [Barata Ribeiro] permitiu aos moradores recolherem madeiras que sobraram sob os escombros, onde, sem demora, os moradores que não conseguiram outros locais de

moradia construíram barracos na encosta que ficava no fundo do terreno, que ainda pertencia aos antigos proprietários do cortiço. Dessa forma, plantou-se um núcleo de habitação no morro que pouco mais tarde, em 1897, seria ocupado pelos soldados que retornaram de Canudos. Com a queda do célebre cortiço, o Rio de Janeiro presenciou o início da transição de uma era, 'a semente de favela' saiu do cortiço, deixou a cidade e subiu o morro (DE PAULA, 2004, p. 53)

Conforme apresentado pelo autor, outro grupo que iria ocupar o Morro da Favella, é o formado por soldados que retornaram da Guerra de Canudos (BA), em 1897. Ao não receberem o que lhes havia sido prometido pelo governo, subiram o morro atrás do então Ministério da Guerra, e ficaram aguardando a recompensa. Abreu e Vaz (1991) sustentam a tese que a falta de moradias suficientes para atender a população que, por motivos diversos, chegava à capital do país demonstra a contradição das transformações que vão ocorrer na região central do Rio de Janeiro. E é essa separação entre os usos e as classes na cidade que a ocupação do Morro da Favella evidencia (ABREU, 1988).

Cabe-nos fazer um parêntese para ressaltar que ao se dar o nome de Morro da Favella para essa primeira ocupação por moradores de



baixa renda, que originariamente seria o de uma planta existente em Canudos ou de um morro existente no então Arraiá de Canudos, o morro acaba assumindo uma nova classificação. A ocupação dos morros por população de baixa renda, com pouca ou nenhuma infraestrutura sanitária ou serviços públicos, sem arruamento e com habitações provisórias, acaba sendo sinônimo de um reduto de pobreza. Assim, o Morro da Favella acaba representando o que Lamarão chamou de reduto dos estratos sociais "de baixo".

Porém, Zylberberg (1992) vai salientar que a região onde está localizado o Morro da Providência teve outras denominações antes de ser "rebatizada" de Morro da Favella: "Paulo Caieiro", "Formiga", "Livramento", "Valongo", "Santana", "São Lourenço". Segundo a autora, "Morro da Providência" já aparecia, em 1850, para denominar a parte da região que fica próxima ao Morro do Pinto. Já a parte que faz fronteira com o Morro da Conceição era conhecida como Morro do Livramento. Mas a denominação "Morro da Providência" voltará a designar toda a região. E o termo "favela" passará a designar as

habitações provisórias que irão constituir as moradias da população de baixa renda, inicialmente, nos diversos morros da cidade e, posteriormente, atravessarão as fronteiras da cidade, estado e até do país.

E é em uma das fronteiras da cidade - entre o Morro do Pinto e o atual Morro da Providência - que o Projeto Teatro Nômade atua. Uma das autoras desse artigo é professora do Nômade, dando aulas de teatro nas ruas para adolescentes desde 2017, em praças variadas da zona sul da cidade. Em 2019, o projeto iniciou a turma infantil de teatro de rua na Praça da Marquês, que fica sob o viaduto que hoje marca, para os moradores, a fronteira entre as duas favelas. Essa turma conta também com a professora Lorrana Mousinho, e as duas educadoras, logo nos primeiros dias de encontros com as crianças, puderam perceber que ali as dificuldades pareciam as mesmas de ocupar as ruas da zona sul com adolescentes, mas carregavam muitas diferenças.

Quando começamos a dar aula de teatro na rua, nos habituamos a perder a atenção da turma para os cachorros que passavam querendo

carinho dos alunos. Na Praça da Marquês, embora também tivéssemos uma grande circulação de animais durante a aula, era na passagem da patrulhinha da PM que as crianças se alvoroçavam, com reações que iam do medo ao enfrentamento. A ocupação histórica desse território, narrada até aqui, se inicia com violência e abandono do poder instituído e aponta para uma profunda discriminação dos moradores que passaram a habitar os morros da região. A reação das crianças, com idades de quatro a dez anos, ao verem a polícia chegar, pode significar que a relação com o Estado parece não ter se alterado ao longo dos séculos, apesar das tentativas de novas modificações urbanas na área, como veremos a seguir.

### **O porto, os projetos urbanos e a cultura local**

Se o século XIX é o de delinear a nova forma de ocupação da região portuária e com a inauguração do que é conhecido como Porto do Rio, na primeira década do século XX, é nas décadas seguintes que veremos diferentes planos e projetos governamentais de intervenção tendo a zona portuária do Rio de Janeiro

como objeto. Diversas em seus objetivos, as propostas apresentaram em comum uma falta de uma política habitacional para a região e para o Morro da Providência, em particular.

Com nomenclaturas alternativas – renovação urbana, revitalização ou mesmo reabilitação urbana – todos os projetos e planos visam gerar novas dinâmicas, principalmente econômicas, na área do entorno do Porto do Rio. Cabe uma pequena lembrança em relação a estas denominações. Segundo Ferrara (1988), os nomes dados às intervenções urbanas representam projetos diferentes. Segundo a autora, renovações urbanas são próprias dos projetos de destruição/demolição/desmonte que buscam dar um ar de modernidade e racionalidade antes da emergência do novo, do construído. Já o termo “revitalização urbana” representaria um projeto que daria uma nova vitalidade – econômica, cultural, física e simbólica – às áreas. Entendemos que pode ser considerado, também, como um projeto que vise a “dar vida” às áreas degradadas. O termo “reabilitação urbana” parece-nos que traz, ainda, um conceito da medicina

para um “paciente enfermo” ou mesmo um conceito sociológico de tratar o espaço urbano “marginal” visando torná-lo um novo e funcional espaço. Algo como uma segunda chance urbana. E essa outra chance seria obtida através da revalorização econômica, social e funcional da região.

O desenvolvimento de novas tecnologias provocou a diminuição da necessidade de mão de obra para trabalhar nas atividades portuárias. Além disso, o armazenamento dos produtos exportados/importados passou a ser realizado em contêineres. Assim, com o tempo, os grandes armazéns perdem as suas funções e diminuem o número de trabalhadores na região portuária. Com isso, toda uma gama de atividades de comércio e serviço ancoradas na carga e descarga de mercadoria que articulavam, também, a população e o perfil habitacional dos bairros da Saúde, Gamboa e Santo Cristo vai ser afetada.

Os estivadores, arrumadores de carga, conferentes e portuários junto com seus familiares se estabeleciam na Região – notadamente no Morro da Conceição, Morro da Providência,

Morro do Pinto e Morro da Saúde. Ainda hoje, ao se percorrer a região encontramos aposentados e familiares de trabalhadores do porto em suas diversas funções. E, junto com eles, as práticas, relações sociais e possíveis identidades que povoam a zona portuária.

Tratando-se de uma área com infraestrutura urbana na planície e nos Morros da Conceição e do Pinto, a região passou a ser objeto de desejo de empresários para reocuparem o lugar, mudarem seus usos e garantir lucros imobiliários. Mas, dos diversos projetos e programas pensados para a região, o único projeto que acabou saindo do papel foi o denominado “Porto Maravilha”.

O projeto Porto Maravilha foi elaborado no bojo da candidatura da cidade do Rio de Janeiro à sede dos Jogos Olímpicos no espírito instituído no Plano Estratégico da cidade. É um projeto que traz como novidade a ancoragem cultural como dinamizador do território. A concepção é a construção de instituições que ancorariam a nova ocupação do território. A nau volta ao porto, agora como empreendimento cultural: o Museu de Arte do Rio (MAR), o Museu

do Amanhã e o Aquário Marinho do Rio de Janeiro – AquaRio.

No projeto original também é pensada uma novidade: uma política habitacional que iria trazer novos moradores e garantiria uma mistura de atividades na região: moradias, instituições culturais, comércio e serviços.

Porém, do projeto inicial, apenas a ancoragem cultural se manteve. Sem uma política de incentivo à moradia, apenas os moradores anteriores ao projeto se mantiveram. E, mais, a única política habitacional foi o projeto de remoção de parte dos pouco mais de 4 mil moradores do Morro da Providência.

Neste ponto vale a pena lembrarmos que o Projeto Porto Maravilha abrange os bairros da Saúde, Gamboa e Santo Cristo deixando do lado de fora apenas o Morro da Providência. Assim, a política habitacional de remoção ficou a cargo da Secretaria Municipal de Habitação. Quando estivesse concluída, aí sim, o Morro da Providência passaria a integrar o projeto "Porto Maravilha". O ônus da remoção ficaria com o poder público e o bônus de um morro

"embelezado" ficaria com a iniciativa privada.

Mas, outra constatação do projeto "Porto Maravilha" era que o conceito de revitalização urbana ancorado nos grandes empreendimentos culturais negavam ou "esqueciam" a produção cultural já existente no território.

Conforme apresentado por Guerreiro (2013), antes do projeto ser apresentado ao Comitê Olímpico (2009), os coletivos culturais, artistas e instituições culturais existentes já estavam se organizando em rede.

Em 2007, no Centro Cultural Ação da Cidadania (atual Armazém Cidadania e Cultura) foi lançado o I Fórum de Dinamização Cultural da Zona Portuária. Resultado de um levantamento sociocultural realizado por integrantes do Instituto Bandeira Branca de Desenvolvimento Social (IBB) – responsável pelo projeto Batucadas Brasileiras – foram identificadas 30 (trinta) instituições formalizadas ou não como associações de moradores, sindicatos, movimentos culturais, sociais e comunitárias da Zona Portuária. A área onde ocorreu o levantamento corresponde ao mesmo território que

depois será objeto de intervenção do projeto Porto Maravilha.

De acordo com uma reportagem da revista *Batucadas Brasileiras* (2007) intitulada "Zona Portuária se une no Porto Cultural" representantes do Fórum Porto Cultural informaram, na ocasião, que "após décadas como meros joguetes de diatribes políticas e especulação imobiliária, os moradores e trabalhadores da Zona Portuária pretendem tomar o timão do futuro da região." (p. 42).

A construção do Fórum se deu durante todo ano de 2007 com a participação mais efetiva das seguintes instituições que assinam a carta manifesto de fundação do *Porto Cultural*: Centro Cultural Ação da Cidadania - CCAC, IBB – Instituto Bandeira Branca de Desenvolvimento Social, Associação Cultural Recreativa Afoxé Filhos de Gandhi, Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos, Centro Cultural dos Rodoviários, Grande Companhia Brasileira da Mistérios e Novidades, Sparta – Associação Esportiva do Morro da Providência, Tonpi-Nheco 07, Ribeiro Promoções e Eventos, Instituto Sociocultural Favelarte, Spectaculu e Instituto Nacional de Tecnologia.

Assim, o objetivo do Porto Cultural seria o de provocar a sinergia entre as diversas ações já existentes na região, ajuda mútua para a consolidação de outras e procurar uma agenda comum que agregasse todas as entidades num Plano de Ação onde pudessem executar atividades e pressionar o poder público para as melhorias que a região necessita.

A proposta era tomar a frente das políticas públicas socioculturais de forma com que os grupos participantes garantissem sua autonomia e sustentabilidade.

Resumindo, a articulação política dos atores socioculturais da Região Portuária autodenominada Porto Cultural tinha como ambição agregar as ações culturais e sociais da Zona Portuária e interferir nos projetos pré-existentes e que, até então, não tinham saído do papel. A busca era para que a dinamização que estava prestes a acontecer levasse em conta, principalmente, a população local, inserindo-a e não a expulsando.

O Nômade chegou ao Morro da Providência a partir do convite de outro projeto, o Viaduto Literário, criado pela moradora Marcia Raquel, mãe de dois ex-alunos das nossas aulas de teatro.



O Viaduto também propõe uma ocupação coletiva da Praça da Marquês com as crianças, produzindo rodas de leituras, contações de histórias, oficinas e compartilhamento de afetos. Embora nem o Nômade nem o Viaduto existissem no momento do Porto Cultural, há nessas ações questões que se assemelham. Segundo Deleuze (1997), não é necessariamente deslocamento que caracteriza o nomadismo, mas sim a relação com o território que ocupa. O nômade, no sentido dicionarizado, é aquele errante, o que não tem pouso fixo, o que vaga. Em Deleuze, o que faz nomadismo é o percurso permanente, pois o nômade não toma território, se apropria daquele espaço por meio do uso que se faz dele. O nômade não é aquele que quer a propriedade do espaço, ele quer atravessar o espaço, usar o espaço, e assim, modificá-lo.

Para Certeau, há uma distinção entre *lugar* e *espaço*. Enquanto o primeiro aponta para uma estabilidade, o segundo indica variável, movimento. Um não é a exclusão do outro, ambos se transformam num e noutro por meio dos relatos, dos efeitos que se produzem nas operações de usos.

“Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres.” (CERTEAU, 2014, p. 184) Lugar é aquilo que define, que ordena, enquanto espaço está em variação a partir das ações dos sujeitos históricos. Não se trata aqui de ser espaço *ou* lugar, liso *ou* estriado. Ao trabalhar o estriado como liso, o nômade faz uma operação de afeto, de transformação pelo hábito, pelo uso. E aqui, mais uma vez, nos aproximamos de Certeau (2014), que vê, nos movimentos de caminhada, uma falta, uma errância que priva de lugar, e, portanto, de identidade. Dessa forma, é o habitar, o hábito, que desvela um espaço.

Era esse habitar, que fala de uma relação direta desses moradores com o espaço, podendo ele ser ao mesmo tempo praça, porto, palco e muito mais, que estava sendo ignorado. Mais uma vez, os moradores locais não foram ouvidos pelo poder público e o projeto Porto Maravilha, além de não implementar a política habitacional para a região, desconsiderou os fazedores culturais do território. E, esses, se viram no

meio de um processo de criação de grandes empreendimentos de entretenimento e atração de novos artistas e grupos para a região.

Como consequência, o Porto Cultural se enfraqueceu e se desarticulou. Como no projeto "Porto Maravilha" havia recurso para financiar atividades culturais pré-existentes no território, a relação com o órgão gestor do projeto se deu individualmente. Divididos, ficaram mais fracos nas negociações.

Assim, quando o Projeto Teatro Nômade desembarca em um território da região portuária que não se caracteriza nem como Morro da Providência, nem Morro do Pinto e, muito menos é considerado parte do bairro do Santo Cristo, muitas lutas, resistências e produções artístico-culturais já tinham marcado essa região. Organizados na época do Porto Cultural ou fazendo parcerias e ações solidárias como agora, os grupos culturais da região do "festejado" projeto imobiliário Porto Maravilha continuam seu caminho apesar e a despeito do poder público que muitas vezes os invisibilizam. Mas, tragamos luz à fronteira!

## Todo menino é um rei

Em seu livro *O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, Augusto Boal afirma que "todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas." (BOAL, 2010, p. 11). Para Luiz Antônio Simas (2019), as ruas da cidade estão em permanente disputa política entre as classes dominantes e os subalternizados. Entendemos que o trabalho desenvolvido pelo Nômade é político na encruzilhada dessas duas dimensões.

No princípio, o teatro era o canto ditirâmico: o povo livre cantando ao ar livre. O carnaval. A festa.

Depois, as classes dominantes se apropriaram do teatro e construíram muros divisórios. Primeiro, dividiram o povo, separando atores de espectadores: gente que faz e gente que observa. Terminou-se a festa! Segundo, entre os atores, separou os protagonistas das massas: começou o doutrinação coercitivo! O povo oprimido se liberta. E outra vez conquista o teatro. É necessário derrubar muros! (BOAL, 2010, p. 177)

O carnaval é perigoso. O controle dos corpos sempre foi parte do projeto de desqualificação das camadas historicamente subalternizadas como produtoras de cultura. Esse projeto de desqualificação da cultura é base da repressão aos elementos lúdicos e sagrados do cotidiano dos pobres, dos descendentes dos escravizados, e de todos que resistem ao confinamento dos corpos e criam potência de vida. O corpo carnavalizado (...) dono de si, é

aquele que escapa (...) ao confinamento da existência como projeto de desencanto e mera espera da morte certa. O carnaval é o duelo entre o corpo e a morte. (SIMAS, 2019, p. 110)

O corpo teatral carnavalizado é um corpo livre e consciente (mas o que significa um corpo livre e consciente? Livre do que? Consciente de quê?), perturbador da ordem que se pretende impor às ruas. Ao expor nosso trabalho, nossa presença nas ruas, reafirmamos um lugar político. Um dos objetivos do ensino do teatro na formação básica do sujeito é justamente ir na contramão de relações pré-estabelecidas, mostrando outras possibilidades de uso dos corpos.

A escola ocidental, fundamentada no ensino seriado e na fragmentação de conteúdo, é geralmente normativa, padroniza comportamentos e corpos. E a diferença? A rua poderia resolver isso. Se a escola normatiza, a rua deveria ser o lugar capaz de permitir o convívio entre os diferentes. (...)

Pedagogia infantil, insisto, é deixar a criança brincar e desenvolver aptidões ludicamente. O resto é formar gente triste para os currais do mercado de trabalho. A criança precisa da arrelia das brincadeiras, e a humanização do mundo passa - como um espaço de folguedo, flozô e furdunço - pelo encantamento radical da rua. (SIMAS, 2019, p. 134-136)

Estendemos as considerações de Luiz Antonio Simas para além das crianças, pois acreditamos que a

educação em todas as idades necessite de encantamento. Aula de teatro é também espaço para o lúdico, em todas as idades, tomar conta. É lugar de liberdade do corpo, do convívio com o outro, com o espaço. Ser professora de teatro não significa ensinar ninguém a ser ator. Significa poder mostrar possibilidades outras de estar no mundo. Não é "poder ser outra pessoa", como já ouvimos diversas vezes, é poder ser a gente mesmo. Em uma educação para a disciplinarização, é preciso ficar sentado em uma mesma posição, sem se mexer demais, sem deitar, sentar, levantar, falar. Apenas na hora certa, quando for solicitado. O ensino do teatro, por permitir a exploração do que pode um corpo, transgride regras e incomoda ambientes coercitivos apenas pela sua existência.

Apesar das múltiplas experiências dando aula na rua em anos anteriores, o começo do trabalho com essa turma foi muito difícil, e quase sempre voltávamos das aulas em desespero. Muitas vezes, absolutamente nada do nosso planejamento era aproveitado, com o sentimento de "tudo deu errado" nos dominando. Além dos já narrados

encontros com a PM, lidávamos com a violência dos alunos entre eles e com as dificuldades de constituir uma turma. Passamos então a buscar parte dos alunos em casa, desviando o nosso caminho de chegada para passar pela rua onde moram. Durante muito tempo debatemos e nos questionamos se isso contribuía para o trabalho ou não, e até hoje não temos uma resposta única e clara. Mas, ao buscá-los em casa criamos uma turma, ainda que muito, muito fluida, pois vários começavam a aula e iam embora no meio, ou chegavam atrasados. Havia também, claro, as faltas por motivos diversos e as aparições de um dia só, em geral de crianças que já estavam brincando na praça quando chegávamos e quando viam a movimentação vinham fazer a aula. Com o tempo entendemos que o nosso processo de *aprenderensinar*, e até mesmo aquilo que fixamos como conceito de aula, pode ser repensado a partir do nosso encontro com essa turma. Os caminhos de ida e volta não eram silenciosos e isentos de tensões, eram também momentos em que construíamos *conhecimentossignificações* com eles.

Depois de alguns meses de trabalho decidimos fazer uma aula aberta que apresentaríamos com eles, e próximo à data que estipulamos chegamos a uma frase que dizia muito sobre nossas práticas. "Precisamos estar preparadas para acontecer tudo, inclusive para nada". Mas o que é "nada"? Nada do que planejamos, nenhuma das expectativas que desejávamos depositar nos alunos.

Logo antes de seu duelo com Laertes, Hamlet diz a Horácio que está com um mau pressentimento. Esse duelo virá a ser o de sua morte, mas ele ainda não o sabe. Horácio pede que o amigo respeite sua intuição, mas Hamlet responde que o que tiver de acontecer, acontecerá de qualquer forma, e sentencia: "estar preparado é tudo" (SHAKESPEARE, 1988, p. 613). Assim como Hamlet, é preciso estar preparado quando entramos em sala de aula, para tudo que acontecerá, principalmente para a morte das nossas expectativas.

Em *Jogos teatrais*, Ingrid Koudela, professora e pesquisadora da pedagogia do teatro, afirma que:

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de

expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade. (KOUDELA, 2009, p. 78)

A ideia de que o teatro é um recurso natural de todos os seres humanos e que ao professor cabe o papel de potencializador do aluno aparece também em Boal:

*O Teatro do Oprimido*, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras. "Não basta interpretar a realidade: é necessário transformá-la!" – disse Marx, com admirável simplicidade. (BOAL, 2010, p. 19)

As reflexões de Boal, que apontam o teatro como forma de emancipação do ser humano, encontram as de Paulo Freire, que traz a emancipação do sujeito pela educação:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.(...)Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (FREIRE, 1998, p.33)

Dessa forma, os alunos e sua produção artística, intelectual e cultural aparecem como sujeitos ativos. Como aponta Marina Henriques Coutinho em seu livro *A favela como palco e personagem*, no qual faz uma análise das políticas sociais e culturais implementadas em comunidades ao longo das últimas décadas, "(...) a noção de participação foi adotada pelas políticas desenvolvimentistas, mas, em muitos casos, serviu mais como um discurso conivente; bem longe da *práxis* eficiente, na qual acreditava Paulo Freire." (COUTINHO, 2012, p. 135). Tomando os beneficiados pelos programas sociais como manequins em vitrines, tal qual as alterações urbanas que abordamos no início desse artigo, essas políticas contribuem mais para manter a ordem vigente do que para questioná-la:

A efetiva presença da política defendida pelos dois brasileiros [Boal e Freire] depende das intenções do "projeto". E elas podem variar: algumas comprometidas com a verdadeira interação entre as pessoas, o questionamento da realidade e a necessidade de mudança; outras, fruto de agendas mais ocultas, servindo como instrumento para objetivos ilusórios e sem qualquer impacto na vida das pessoas. (COUTINHO, 2012, p.136)



Assim, pretendíamos construir uma relação com a turma na rua que não se baseasse em pressupostos e preconceitos, mas que estivesse aberta à possibilidade de mudança e transformação, entendendo que o lugar do professor não pode passar por uma hierarquia pré-fundamentada em relação aos alunos. Se para Boal o papel do teatro é transformador, é preciso fazer disso uma constante: não apenas um objetivo salvador do outro, mas de nós mesmos.

Mas não foi em Boal que encontramos um caminho para os problemas que enfrentávamos. Quem nos valeu foi Beatriz Ângela Cabral e o *Drama como método de ensino* (2006). Chegando próximo à nossa aula aberta as duas professoras tinham a sensação de que nada tinha acontecido em todos aqueles meses, quase um ano de trabalho, e que de professoras de teatro tínhamos passado a babás das crianças, que queriam correr no parquinho em todas as aulas e não tinham nenhum interesse no que estávamos propondo. Em um dia especialmente confuso, em que elas não nos ouviam, corriam para todo lado e se batiam a cada minuto, gritamos um “chega, acabou a aula,

vamos embora”. A resposta deles foi: “mas já, tia? A gente nem fez aula”. Bom, não tinham feito mesmo. Mas ali descobrimos que eles percebiam isso, que sabiam diferenciar o que era a nossa aula com eles e o que era a brincadeira entre eles.

Foi a partir dos usos do espaço que fomos construindo nossas trocas na Praça da Marquês com as crianças. E um dia encontramos um aluno que tinha parado de frequentar as aulas de teatro. Perguntamos por onde ele andava, já que ele era um dos mais interessados, sempre. Ele disse que nos dias da aula de teatro ele tinha passado a ir em um outro projeto social que atua na Providência, estava fazendo aulas de futebol. “Mas que horas é a aula lá?” “18h.” “Ah, então. Nossa aula é às 17h, é tão pertinho, você pode ficar aqui com a gente um pouco e depois ir para lá.” “Não dá, tia. Lá não pode atrasar. Se atrasar tem que correr 10 vezes em volta da quadra. E se atrasar várias vezes não pode mais entrar. Lá é só para quem quer.”

“Lá é só para quem quer” soou estranho. O que isso significa? Anos antes, em outras ocasiões, nós já havíamos feito algo semelhante,

limitando o número de faltas dos alunos. Quando há uma porta para fechar existe um poder, mas quando se está na rua esse poder é retirado. Afinal, não somos donas da rua. Ali, a aula é para quem veio ver a aula e para quem estiver passando. Todos que estiverem ali ouvindo estão tendo aula também. Se houver atraso fará aula, se não vier um mês e depois aparecer de novo fará aula. Mas como nós professoras lidamos em uma mesma turma com quem vem a todos os encontros e com quem some dois meses, aparece um dia, some mais dois meses? O que se constrói? É possível ter um trabalho continuado? O poder não está mais na porta, e agora? Em Andrade e Caldas (2017), no artigo *Barulho de escola entre grades e muros: o que é ser livre na escola?*, elas mostram que os muros da escola são lidos como proteção por uns e cerceamento da liberdade por outros, e mostram as táticas dos estudantes para subverter a lógica dos muros e das grades. Andrade narra o momento em que percebeu “que não bastava abrir cadeados ou desfazer as grades. Era preciso produzir novas relações, mais emancipatórias, menos opressoras, com mais protagonismo e

menos proteção para que pudéssemos romper de fato com as grades.” Chorando no transporte público depois de um dia de aula especialmente exaustivo, também começávamos a perceber que algo na nossa relação com aqueles alunos precisava mudar.

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la. Posso escolher qualquer espaço vazio e considerá-lo um palco nu. Um homem atravessa este espaço vazio enquanto outro o observa, e isso é suficiente para criar uma ação cênica. (BROOK, 2011, p. 4)

Embora voltado para atores e diretores, *A porta aberta*, de Peter Brook, diretor de teatro, mostrou algumas reflexões possíveis. O espaço vazio de Brook traz a lembrança de que, para o teatro acontecer, o que menos importa é o edifício teatral. O nosso teatro acontecia a cada vez que criávamos na praça um espaço vazio. Aliando essa perspectiva ao que trazíamos do *Drama como método*, nossas aulas ficaram mais leves, nossa relação com os alunos se aprofundou e eles começaram a nos

esperar na porta de casa para a aula de terça-feira.

O *Drama como método de ensino* foi criado na Inglaterra e chegou ao Brasil por meio do livro homônimo de Beatriz Ângela Cabral. Essa metodologia surge como um contraponto ao "teatro tradicional" feito nas escolas, em geral muito baseada no sistema de Stanislavski, e avalia professores e alunos por uma apresentação final previamente ensaiada. No drama como método (entendendo por drama o próprio fazer teatral, a criação de uma dramaturgia), o foco está na criação do cotidiano da sala de aula, em que os próprios alunos desenvolvem uma história. Assim, jogos teatrais e conteúdos do ensino do teatro são inseridos dentro de uma narrativa criada pelos alunos, coletivamente. Ali na praça com os nossos pequenos Nômades, o *Drama* ia muito além dos alunos, envolvendo e fazendo rizoma (DELEUZE, 1997) com os brinquedos da praça, com quem estivesse passando, com a quadra de futebol. Não havia quarta parede a ser quebrada, porque não havia mais muros, não havia dentro e fora.

Quando começamos a trabalhar para a nossa aula aberta, ou seja, costurar os fragmentos de história que vínhamos criando, dois irmãos nos chamaram a atenção. Ambos estavam sempre pela praça, muitas vezes vinham lanchar com a gente no início das aulas, mas poucas vezes participavam do que estávamos propondo como jogo. Um deles, no início no nosso processo com a turma, tinha passado a aula rondando o grupo, caçoando do trabalho que fazíamos e batendo nos mais novos. Ao final, quando propusemos uma atividade de desenho coletivo em uma cartolina, ele pediu um lápis. Desenhou um pênis enorme no meio da folha e foi embora, deixando as crianças chorando porque o desenho delas estava arruinado. Um dia, estávamos construindo uma parte da nossa dramaturgia em que nós, como marinheiros, desembarcávamos em uma ilha, a praça. Um dos irmãos estava no alto de um escorrega, observando de longe. Apontamos para ele: "marinheiros, ali está o castelo do rei que estamos procurando! Vamos lá falar com o rei." Fomos até ele e desenvolvemos uma cena de improvisação dos marinheiros com o

rei. Nesse dia, ele veio perguntar se poderia ter uma coroa. E nunca mais deixou de fazer uma aula, assim como seu irmão, que no dia em que trouxemos a coroa (explicamos que seria uma coroa para todos e todos poderiam usar em algum momento, ao que ele respondeu: “tudo bem, tia, todo mundo pode usar a coroa, eu sei que o rei sou eu”), colocou na cabeça, no alto do escorrega, e abriu o primeiro sorriso que o havíamos visto dar durante todo o ano. Quando explicamos que depois da aula aberta entraríamos de férias, os dois irmãos se revoltaram, dizendo que não tinha motivo para entrar de férias e que além disso a “apresentação” estava muito curta.

A narrativa do rei no alto do escorrega fala das táticas que nós usávamos no momento oportuno (CERTEAU, 1994) para ampliar as redes educativas que ali se davam. Era no fazer e refazer constante do nosso planejamento que íamos formando os currículos do nosso ensino ali, no qual como professoras tínhamos mais liberdade do que nunca. Nossa liberdade era tanta, que não tínhamos nem mesmo um tempo de aula definido, ela durava o tempo

que conseguíssemos sustentar uma relação de prazer e *aprendizagemensino*.

No dia da aula aberta, apesar de termos preparado tudo, comprado material, criado figurinos e adereços, chegamos na praça sem saber o que ia acontecer. Os nossos alunos iriam? Outras crianças estariam lá? Elas iriam querer se apresentar ou estariam naqueles dias em que só queriam correr, gritar e bater uns nos outros? A aula aberta foi muito melhor do que jamais poderíamos imaginar. Havia uma tranquilidade nunca antes vista. Saímos de lá achando que, agora sim, tínhamos uma turma unida, presente, com desejo no teatro. Na aula seguinte, nossa última antes das férias, a praça parecia um filme de apocalipse. Nós gritávamos, eles corriam, o planejamento estava no chão. O jogo nunca está ganho. Começamos a arrumar as coisas arrasadas, quando algumas meninas mais velhas, que tinham passado a aula aberta caçoando dos menores, vieram falar com a gente que no ano seguinte seriam nossas alunas, queriam fazer teatro. O jogo também nunca está perdido.

Quando, depois das férias de fim de ano, o Nômade retornou às aulas em janeiro, fomos surpreendidos pela ansiedade deles em voltar para as aulas de teatro. Quando foi pedido que eles subissem em um dos brinquedos da praça para começarmos a aula, um aluno de quatro anos disse “vamos subir no barco!”. Na nossa aula aberta, meses antes, quando criamos a história dos marinheiros que encontravam o rei, os jogos que criamos nos levaram a estabelecer um dos brinquedos como o barco dos marinheiros. Esse reconhecimento lembra o de uma outra aluna, que no dia da aula aberta olhou o mural que montamos com a exposição de trabalhos feitos por eles ao longo do ano e disse: “tia, aqui tem desenhos meus”. Ela apontou, no mar de desenhos, colagens e pinturas, os que ela havia feito e ainda disse em que aula, como: “Esse aqui é o Minotauro.” “Esse foi na aula do mar.”

Esses dois momentos mostram que há uma memória sendo produzida nos nossos encontros. A praça é, naquele momento, palco, ilha encantada, sala de aula, mar aberto, galeria de arte. A relação estabelecida com o espaço urbano, habitado pelos

moradores a partir de diversos usos criados nos cotidianos, transforma território em terreiro (SIMAS, 2019), espaço encantado de *conhecimentossignificações*. A zona portuária vem sendo parte de uma cidade em constante disputa, desde suas primeiras ocupações, passando pelo Porto Cultural e chegando aos dias de hoje com ações como o Viaduto Literário e Projeto Teatro Nômade.

Historicamente, as estratégias usadas pelo poder público para uma apropriação do porto e das praças do Rio de Janeiro têm contribuído para um violento apartamento entre moradores e seu território, apagando direitos e pertencimentos. Por isso, se faz importante pensar as ruas da cidade como possíveis espaços educativos a partir dos usos que os próprios moradores fazem.

### Referências bibliográficas

ABREU, Maurício de Almeida. *Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPP, 1988.

ABREU, Maurício de; VAZ, Lilian Fessler. Sobre a origem das favelas. *Anais do IV Encontro Nacional da ANPUR*, Salvador, 1991, p. 481-492.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes. Barulho de escola

entre grades e muros: o que é ser livre na escola? *Revista Educação e Realidade*, v.42, nº 2, 2017. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362017000200495&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000200495&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 02 jan. 2020

ANJOS, Ana Maria de la Merced Gonzalez Grana Guimarães dos. *Entrevista concedida a João Guerreiro*. Rio de Janeiro, 07 de janeiro de 2013.

ATHAYDE, Antonio Carlos. *Catálogo da Exposição Africanos novos na Gamboa: um portal arqueológico*. Rio de Janeiro, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001, 32 p. Disponível em: [http://www0.rio.rj.gov.br/arquivo/pdf/catalogo\\_exp\\_pdf/africanos\\_gamboa.pdf](http://www0.rio.rj.gov.br/arquivo/pdf/catalogo_exp_pdf/africanos_gamboa.pdf). Acesso em: 25 mar. 2013.

BENCHIMOL, Jaime. *Pereira Passos, um Haussmann tropical: as transformações urbanas na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. 2 v. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1982.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

COUTINHO, Marina Henriques. *A favela como palco e personagem*. Petrópolis: DP et Alii/FAPERJ, 2012.

DE PAULA, Richard N. Semente de favela: jornalistas e o espaço urbano da capital federal nos primeiros anos da República: o caso do Cabeça de Porco. *Revista Eletrônica de História do Brasil*, 6(1), p. 36-53, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. *Mil platôs*. São Paulo: Editora 34, 1997.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio. *A Cidade*. São Paulo: Nobel, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002.

GUERREIRO, João. *Quando o centro é a periferia: dinâmica cultural na região portuária do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LAMARÃO, Sérgio. *Dos trapiches ao porto: uma contribuição ao estudo da produção da área portuária do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984.

MELLO, Fernando Fernandes de. *A zona portuária do Rio de Janeiro: antecedentes e perspectivas*. Dissertação. (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

SHAKESPEARE, William. *Obra completa*. Volume 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.



SIMAS, Luiz Antônio. *O corpo encantado das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

ZYLBERBERG, Sonia (coord.). *Morro da Providência: memórias da "favela"*. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural (Coleção Memória das Favelas, vol.1). 1992.

## **"Os saraus são as bibliotecas sonoras das periferias": uma narrativa sobre letramentos e o direito à cidade**

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.45797>

**Adriana Carvalho Lopes<sup>1</sup>**  
**Janaina Tavares<sup>2</sup>**

**Resumo:** As produções culturais periféricas, além de serem uma opção de lazer, de produção, de trabalho e de participação político-cultural para as juventudes periféricas, podem ser entendidas como uma poderosa agência de letramento (KLEIMAN, 1995). Fundamentadas pela nossa experiência em um sarau periférico, chamado Sarau V (de Viral), realizado na cidade de Nova Iguaçu, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, idealizado e organizado pela coautora Janaina Tavares; tecemos uma narrativa constituída por uma 'dupla autoria' em dois gêneros textuais distintos (BAKHTIN, 1997), que chamamos de escrita-cena e de escrita-bastidor (GOFFMAN, 1985). Fundamentadas pelo campo de estudos dos letramentos (STREET, 2001), argumentamos que as práticas do sarau evidenciam uma escrita multissemiótica e multissensória (MILLS, 2016) que desnaturaliza as projeções escalares hegemônicas (CARR; LEMPET, 2016), reterritorializa espaços urbanos (GUATTARI; ROLNIK, 2010) e reivindica o direito à cidade (HARVEY, 2016).

**Palavras-chave:** Letramentos; juventudes periféricas; direito à cidade.

### **"Los saraos son las bibliotecas sonoras de las periferias": una narrativa sobre letramientos y el derecho a la ciudad**

**Resumen:** Las producciones culturales periféricas, además de ser una opción de recreo, producción, trabajo y participación político-cultural para los jóvenes periféricos, pueden entenderse como una poderosa agencia de letramiento (KLEIMAN, 1995). A partir de nuestra experiencia en una velada periférica, denominada Sarau V (Viral), realizada en la ciudad de Nova Iguaçu, región metropolitana del estado de Río de Janeiro, idealizada y organizada por Janaina Tavares, una de las autoras de este texto, tejemos una narrativa por una "doble autoría" en dos géneros textuales distintos (BAKHTIN, 1997), que llamamos escritura de escena y escritura de fondo (GOFFMAN, 1985). Partiendo del campo de los estudios de letramiento (STREET, 2001), argumentamos que las prácticas do Sarau V muestran una escritura multissemiótica y multisensorial (MILLS, 2016) que

<sup>1</sup> Adriana Carvalho Lopes. Doutora em Linguística pela Universidade de Campinas. Professora de Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Demandas Populares – PPGDUC/UFRRJ e do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIPGLA/UFRJ), Brasil. E-mail: [adrianaclopes14@gmail.com](mailto:adrianaclopes14@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-6068-8308>

<sup>2</sup> Janaina Tavares. Mestranda no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PIPGLA/UFRJ, Brasil. E-mail: [janaa.tavaresv@gmail.com](mailto:janaa.tavaresv@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-02-8436-4842>

**Texto recebido em 06/09/2020, aceito para publicação em 12/10/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.**

desnaturaliza las proyecciones escalares hegemónicas (CARR; LEMPERT, 2016), reterritorializa los espacios urbanos (GUATTARI; ROLNIK, 2010) y reivindica el derecho a la ciudad (HARVEY, 2016).

**Palabras clave:** Letramientos; juventud periférica; derecho a la ciudad.

### **"The soirées are the sound libraries of the peripheries": A narrative about literacies and the right to the city**

**Abstract:** Peripheral cultural productions, in addition to being an option for leisure, production, labor and political-cultural participation for peripheral youths, can be understood as a powerful literacy agency (KLEIMAN, 1995). Based on our experience in a peripheral soirée, Sarau V (Viral), held in the city of Nova Iguaçu, metropolitan region of the state of Rio de Janeiro, idealized and organized by coauthor Janaina Tavares, we weave a narrative by a 'double authorship' in two distinct textual genres (BAKTHIN, 1997), which we call scene-writing and back-writing (GOFFMAN, 1985). Based on the field of literacy studies (STREET, 2001), we argue that the practices of the Sarau V show a multisemiotic and multisensory writing (MILLS, 2016) that denaturalizes hegemonic scalar projections (CARR; LEMPERT, 2016), re-territorializes urban spaces (GUATTARI; ROLNIK, 2010) and claims the right to the city (HARVEY, 2016).

**Keywords:** Literacies; peripheral youth; right to the city.

### **"Os saraus são as bibliotecas sonoras das periferias": uma narrativa sobre letramentos e o direito à cidade**

*Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais, nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nos nivela e agremia o amor da rua.*

A Rua. João do Rio.

As produções culturais periféricas, além de serem uma opção de lazer, de produção, de trabalho e de participação político-cultural para as juventudes que habitam territórios que

margeiam centros geográficos, econômicos e urbanos, podem ser entendidas também como uma poderosa agência de letramento (KLEIMAN, 1995). Nos saraus, nos *slams* ou batalhas de poesia, nos bailes funk e nas diversas manifestações do hip hop (break, grafite, rap) circulam vários tipos de escritas que desafiam uma visão racionalista, economicista e individualista (SCOLLON; SCOLLON, 1995) sobre os letramentos. Considerando as nossas vivências, em um sarau periférico, chamado Sarau V (de Viral), realizado na cidade de Nova

Iguaçu, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, idealizado e organizado por Janaina Tavares, tecemos uma narrativa multissemiótica constituída por uma 'dupla autoria' –resultante de um diálogo entre orientadora/orientanda, mas também da interação entre vozes<sup>3</sup> que ocupam distintos espaços de observação e atuação nessa produção cultural<sup>4</sup>.

Tomamos de empréstimo as metáforas 'bastidor' e 'cena' de Erving Goffman (1985) como uma forma de organizar a nossa construção textual, pois assim como Goffman argumenta que a definição das situações cotidianas não são uma prerrogativa individual, mas um "trabalho de equipe", entendemos que este artigo é também um tipo de ação escalar coletiva, ou melhor, uma perspectiva de equipe que se constrói permeada por duas formas de linguagem situadas em locais e gêneros discursivos diferentes: uma escrita-

bastidor, que segue um gênero discursivo acadêmico teorizando as práticas; e uma escrita-cena composta por fotografias e por pequenos fragmentos que chamaremos de cartas, que foram escritas em prosa-poética na primeira pessoa e endereçadas à rua, trazendo as memórias das cenas vividas. Isso não quer dizer que essas escritas possam ser compreendidas de forma separada, tampouco que a escrita/cena seja objeto de análise da escrita/bastidor. Organizadas como gêneros discursivos distintos, ambas têm como objeto de reflexão as práticas de letramentos do Sarau V – trata-se, portanto, de escritas que dialogam, se complementam e se contaminam, construindo uma perspectiva narrativa para a nossa dupla observação.

De saída, vale destacar que integramos grupos de interlocução e de pesquisa<sup>5</sup> que investigam sobretudo práticas de letramentos que

<sup>3</sup> Utilizamos vozes sociais como distintas posições sócio-históricas que comparecem em textos (cf. BLOMMAERT, 2008)

<sup>4</sup> Enquanto Janaina Tavares pode ser compreendida como um ator do evento social em análise, uma vez que é a produtora do Sarau, Adriana Lopes, ainda que tenha participado de uma das edições do Sarau, ocupa um espaço de analista.

<sup>5</sup> As reflexões aqui apresentadas também são fruto do diálogo em grupos de pesquisa interdisciplinares, Oicult e CELeC, que reúnem pesquisadoras/es das áreas da cultura, da educação e da linguística que investigam as produções culturais periféricas e suas práticas de letramentos (cf. MAIA, 2017; LOPES, Adriana *et al.*, 2017; SILVA, 2019; LOPES; FACINA; SILVA, 2019)

tem lugar em contextos não-escolarizados, pois há um entendimento de que essas práticas possibilitam certa desconstrução e um alargamento das fronteiras daquilo que, tradicionalmente, foi entendido como leitura e escrita não só nas práticas pedagógicas escolarizadas, mas nos discursos hegemônicos que circulam em espaços de poder. Como enfatiza Roy Harrys (2000), repensar a escrita escolarizada e alfabética é, de alguma maneira, refletir sobre algo que está para além das práticas comunicacionais, já que, nas narrativas coloniais, o mundo moderno foi dividido, ranqueado e hierarquizado territorialmente, de acordo com critérios civilizacionais, medidos em função das práticas de letramentos dos grupos sociais.

A história recente de ocidentalização do mundo foi acompanhada pela difusão da escrita alfabética. Para Walter Mignolo (2000), a colonização foi um momento em que importava fornecer a escrita e a história para aqueles povos que, em uma perspectiva grafocêntrica e eurocêntrica, seriam considerados povos 'sem escrita' e 'sem história.' Em diálogo com os Novos Estudos dos

Letramentos (STREET, 2001), que compreendem a escrita como uma prática social atravessada por relações de poder, trazemos essa reflexão pós-colonial por dois motivos. Primeiro, para mostrar como a disseminação da escrita não é a difusão de uma técnica neutra, mas está, intrinsecamente, relacionada às ideologias e aos processos de dominação dos povos. Segundo, porque entendemos que os sujeitos não são passivos diante desse movimento. Pelo contrário, nesse processo não só a escrita alfabética é modificada, como também a maneira pela qual essa passa a ser compreendida e utilizada.

Considerando a escrita alfabética como uma tecnologia de poder, algumas perguntas sobre escritas produzidas por sujeitos periféricos são norteadoras de nossas pesquisas e moldam as reflexões construídas neste texto. Uma questão cara para nós é compreender o que as pessoas produzem em termos de cultura e de letramentos em contextos não-escolarizados. Desse modo, com um olhar etnográfico<sup>6</sup> observamos qual

<sup>6</sup> A postura etnográfica diante das práticas de escrita é colocada pelos Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 2014). Já que a escrita não é uma técnica de valor universal, observá-

o movimento da escrita quando esta passa a ser uma tecnologia central na organização das práticas de pessoas que habitam as periferias brasileiras – locais que, hegemonicamente, são imaginados como territórios marcados pela “carência”, pela “falta” de cultura, pela “ausência” de educação e pelo iletramento. Tendo, então, essa reflexão em mente é que trazemos a nossa dupla experiência no Sarau V.

No ano de 2013, Janaína Tavares deu início ao primeiro sarau de artes integradas (audiovisual, teatro, dança, música etc.) que debateu política, direito à cidade, cultura e direitos humanos, em uma praça pública de Nova Iguaçu. Durante dois anos, o Sarau, que ocorria mensalmente, fomentou e movimentou uma nova geração de leitoras, de escritoras, de poetisas, de atrizes e de fazedoras culturais, promovendo um contrafluxo da juventude na cidade. O V, como era carinhosamente chamado por suas frequentadoras, buscava chamar a atenção de certos grupos de jovens de que não era necessário deslocar-se da periferia para o centro

---

la envolve uma reflexividade crítica da pesquisadora para um fenômeno global que sempre adquire valores, sentidos e usos locais.

em busca de diversão e de cultura (nesse caso, sair da região da Baixada Fluminense em direção à cidade do Rio de Janeiro). Aliás, podemos observar um movimento contrário: várias vezes o V contou com a presença de jovens habitantes de áreas centrais da cidade do Rio de Janeiro, não apenas como convidados especiais para debater sobre alguma temática, mas também como expectadoras que ali estavam para ouvirem o que a Baixada produz e tem a dizer. O Sarau V, durante seus dois anos de existência, estimulou a ideia de produção e de consumo de cultura dentro do próprio território, conectando pessoas de diversos locais com aquelas que escrevem e são escritas na/pela periferia.

Vale lembrar que “centro” e “periferia” não são conceitos essenciais, termos que apenas refletem ou descrevem, de forma neutra, os espaços físicos e urbanos das cidades. Em diálogo com os estudos da linguagem, Silva (2019), ao teorizar sobre os letramentos em periferias brasileiras, destaca como periferia é um conceito escalar, ou seja, são projeções simbólicas construídas por processos formais de



significação e de distinção social. Vale lembrar que o conceito de escala, oriundo da geografia, relaciona-se com as formas de organização espaço-temporal da experiência humana e que, nos últimos anos, foi apropriado por diversos campos do saber. Desse modo, em consonância com debates da sociolinguística da globalização e da antropologia linguística (SILVA, 2019), entendemos que definir “centro” e a “periferia” como escala é assumir que as circunscrições desses espaços sociais são *perspectivas* (CARR; LEMPERT, 2016) socialmente interessadas e investidas por relações de poder e por disputas institucionais que definem as formas de segmentar, de separar, de territorializar e de dizer, logo de circular e de viver na cidade. Nas palavras de Silva, (2019, p.17)

A organização de uma escala sobre esse espaço confere a ele relevância, em condições e lutas institucionais específicas. Escalas são úteis para nos lembrar que diferenças são acompanhadas de hierarquias e disputas pelo poder encaixadas na ação de contextualizar.

Nesse sentido, vale lembrar o trabalho etnográfico de Érica Peçanha do Nascimento sobre um dos primeiros saraus na periferia da cidade de São Paulo, o Sarau da Cooperifa,

idealizado e organizado pelo artista e poeta Sergio Vaz. A autora argumenta que a cultura de periferia não é algo dado, mas é produzida por ativistas e artistas por meio da junção de modos de vida, de comportamentos coletivos, de valores, de práticas, de linguagens e de vestimentas dos membros das classes populares situados nos bairros ditos periféricos. Desse modo, essa cultura fez emergir “novos sujeitos políticos” que publicizam discursos, demandas e práticas coletivas que estão relacionadas às esferas de produção e de consumo cultural. Nesse movimento, novos sujeitos aparecem na cena, tomam a palavra e a periferia é (res)significada. Segundo Nascimento (2011, p.11),

Favelados, periféricos, suburbanos, marginais e marginalizados, que sempre foram tema ou inspiração de criações artísticas, passam de objetos a sujeitos e esforçam-se para transformar suas próprias experiências em linguagem específica. E tudo aquilo que um dia faltou – acesso, infraestrutura, bens, técnica, dentre outros – torna-se matéria-prima para a estética que está sendo edificada.

Podemos compreender, portanto, que nessa cultura periférica, a projeção escalar centro-periferia é questionada. De acordo com Carr e Lempert (2016), há modelos escalares

que são altamente naturalizados, ou seja, há um apagamento de sua perspectiva sócio-histórica, como se fossem vindos de "lugar nenhum", um modelo objetivo de descrição dos espaços. Nesse sentido, uma região densamente povoada e diversa como a Baixada Fluminense (onde vivem mais de dezesseis milhões de pessoas, distribuídas em nove municípios) é, como diria a escritora Chimamanda Adichie (2010), vítima de uma "história única", pois essa é naturalizada nos discursos somente como um lugar homogêneo e carente de tudo (de saneamento, de esgoto, de cultura, de educação etc.) e, extremante, "temida pelo seu excesso de violência, simbolizada nas imagens de grupos de extermínio e seus assassinos sanguinários" (HERALDO HB, 2013, p.13). No entanto, como veremos nas escritas/bastidores de Janaina Tavares, tal projeção escalar é questionada, uma vez que a Baixada Fluminense transforma-se em periferia recontextualizada, ou melhor, periferia reterritorializada (GUATARRI; ROLNIK, 2010) – como local de habitação, de afirmação de identidades e de abundância de culturas e de letramentos, afetando,

assim, a maneira como as juventudes experienciam o território e circulam nas cidades. Passemos, então, para as cartas, escritas/cenas do Sarau V.

### **Escritas-cena: cartas de memória**

Foram dois anos e mais de vinte edições na rua. "Primeiro Beijo", "Projetando o nosso amor", "Rua, substantivo feminino", "Ação no território", "Pixo, logo existo", "Alma versada", "Quadrilha de ideias" e "Brincadeira é coisa séria" são os títulos de sete cartas endereçadas à rua que narram algumas edições. O escritor e ativista Eduardo Galeano (2001) disse, "a memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais do que eu; e ela não perde o que merece ser salvo". As edições narradas guardam o que mais valeu a pena e foram, afetuosamente, recontextualizada sem fotos e cartas escritas por uma das autoras deste texto e MC<sup>7</sup> do Sarau, Janaina Tavares.

<sup>7</sup> Abreviação para Mestre de Cerimônia; uma abreviação que tem origem na cultura hip-hop para designar o rapper que canta as músicas; é utilizada também para nomear aqueles que apresentam o Sarau.

## Carta 1 O primeiro Beijo



No dia 2 de Agosto de 2013, dei meu primeiro beijo na Praça dos Direitos Humanos, na Via Light, em Nova Iguaçu. Senti gosto de concreto, senti frio, senti eco. As palavras invadiam meus ouvidos como língua molhada e saíam da minha boca cortando as vias, atravessando o sinal, observando nas esquinas. Alguns foram brindar o nosso primeiro encontro. Com seus papéis, *tablets*, celulares, falavam para nós os poemas guardados nas gavetas da alma. Uns tiravam do bolso, outros do improviso. A gente mal conhecia aquelas pessoas, mas sabíamos que as veríamos outras tantas vezes. Estavam ali reunidos, um grande número de poetas que marcaram a história literária de Nova Iguaçu nos anos de 1980 e 1990. Eles andavam nos bares e nas esquinas, no tempo em que eu ainda chorava de cólica, babava com o crescer dos

dentes e engatinhava pelo azulejo vermelho de casa. Eles já escreviam a cidade e eram escritos por ela.

## Carta 2 Projetando nosso amor



Naquela noite amarelada recebemos a primeira projeção na praça. O tema era carnaval de rua. Máscaras gigantes enfeitavam as entradas do palco urbano. Lembra das performances do poeta ciclista? Escrevi na entrada "Resistir para existir" ao invés de bem-vindos. A projeção de um curta metragem em preto e branco te desenha uma nova estampa. Te olho e suspiro ainda mais apaixonada, mais uma noite em que solidificamos o nosso amor. O jazz local embala nossa dança no final da noite. Te beijo de um jeito diferente. Você me abraça e me conforta. A lua

celebra mais um encontro nas tuas veias e vias abertas.

### Carta 3

#### Rua, substantivo feminino



Nossa voz amplificada. Há noites que trazemos megafone e temos sempre o microfone aberto. Qualquer pessoa que queira, pode se expressar, se expandir e tomar a palavra no espaço público. A praça é um espaço predominantemente ocupado por homens: jovens, skatistas, roqueiros e a galera "legalize". O senhor palhaço conseguiu chamar a atenção de uns duzentos jovens com seus truques. Passado o chapéu, uma música regional foi fundo musical de uma ciranda ao redor de uma das antigas árvores do lugar. Girávamos no círculo do amor por você. Por tudo que você dança em nós.

### Carta 4

#### Ação no território



O brechó ambulante era o fundo do palco aberto. Um colorido, cheiro de guardado e estilos diferentes presos na arara de rodinha. O WG de Rua equilibra a bola de basquete na ponta do lápis, Zona Oeste presente! DJ, um jovem de Magé, fala da opressão policial que os secundaristas sofrem na Praça em que realizam o Sarau *Corra que a Polícia Vem aí*. Fomos obrigados a atravessar a rua em busca de um ponto de luz para ligar o equipamento de som. As cidades se encontram do outro lado, se comunicam, convergem e agem. É a partir do agir dentro do nosso território que o modificamos. É o pensar global e agir local. O V se preocupa com a cultura local, aquela que fala de nós e para nós, aquela cultura que é



produzida e vivida por nós periféricos. As luzes das grandes torres de energia na Via Light recebem meninas com poesias escritas em seu corpo. O corpo é o nosso primeiro território, os saraus são nossas bibliotecas. Tantos caminhos percorremos em nós.

### **Carta 5** **Alma versada**



Exibimos um pedaço do documentário Luz, Câmera, PiXação, do Gustavo Coelho. De todas nossas memórias, não sei se eu te confessei, mas essa noite foi uma das minhas preferidas. Você que me ensinava tanto sobre representatividade, me conduziu a convidar pichadores e ex-pichadores pra contarem suas experiências. Alguns falaram da adrenalina, outros do vício em sentir o perigo, o frio da madrugada e o cheiro do Jet. Os que não mais pichavam, disseram que

queriam ser vistos e chamar a atenção quando saía pra "pixar", pois é com "x" que se escreve a pichação ou o Xarpi do Rio de Janeiro. Era como se quisessem superar os seus limites. Se a cidade é projetada para os sufocar, eles iriam empurrar goela abaixo seus códigos secretos em seus rabiscos. O rap rolava nos intervalos nas batalhas de rima. Essa edição foi mágica, me lembra quando vejo uma pichação em um lugar tão improvável que penso: não tem como ir até lá sendo um humano, rs! Intelectuais, universitários, artistas, sentados numa praça ouvindo os marginalizados, os invisíveis, os expulsos. Fechamos o encontro com um violão acústico tocado por um ex-morador de rua. Te cheirei de um jeito diferente naquela noite. Te "pixei" em mim.

### **Carta 6** **Quadrilha de Ideias**



Enchemos a praça com lambe-lambe de poetas locais. Um grande varal com um acervo de cordéis coloria o lugar junto de fitilho, papel crepom e sorrisos das crianças que rabiscavam no chão com giz cor de rosa, amarelo, verde e azul. Severino declamava sua terra, seu sotaque e suas origens. O cristão e a candomblecista falam sobre respeito e intolerância religiosa. Alguns produtores locais falam da importância do V pra cidade e anunciamos a despedida da Praça dos Direitos Humanos. Levaram uma cachaça paraibana pra integrar na nossa mesa de doces típicos de São João. A panela com caldo de ervilha ainda estava quente. Era como se tivéssemos casadas. Eu e você, prontas para lua de mel: o Sarau V itinerante. Os convidados dançaram a dança da laranja e levaram livros do Moduan Matus de brinde. Fomos embora com a sensação de dever cumprido. Mas tinha um vazio do lado de dentro.

## Carta 7 Brincadeira é coisa séria



Depois de quase dois anos ocupando a Praça dos Direitos Humanos, entendemos que mesmo já estando numa cidade periférica, existe uma periferia dentro da periferia, que produz e precisa ser alcançada e ganhar visibilidade. Com isso, fomos para o Bairro Valverde, em que já acontecia a Batalha do Federa, produzida e mobilizada por adolescentes e jovens do bairro. Realizamos em conjunto a primeira edição itinerante do Sarau V. Era um novo ambiente, com outros ares, cores e sons. Quando cheguei, te olhei com um brilho nos olhos, depois de tanto tempo de namoro, as coisas entre nós esfriaram e precisávamos inovar. O sol estava se pondo lentamente, parecia pedir pra ser fotografado. Vi o movimento ao redor pelo retrovisor do carro. Os meninos fazendo a barba



num salão improvisado na calçada da casa. O churrasquinho já estava sendo preparado e bem em frente, o açaí cremoso sendo batido. As meninas enfeitavam a grade da quadra de futebol. Tivemos que negociar o término da pelada antes da hora. Chegou um grupo que ia ensaiar *street dance* e pediu um espaço na tomada pra ligar o som. Ao fundo da quadra, os skatistas faziam manobras. Os meninos subiam no poste de luz pra prender a tela em que projetaríamos o filme *Tarja Branca*. O tema era *Brincadeira é coisa séria*. E não podiam faltar as crianças. Fizemos um "Vezinho", um espaço para crianças pintarem com tinta guache, pularem corda, escrever com giz. O rio é escrito com caneta d'água no ventre da mulher. E sorrio por dentro. A gente se reconcilia. Daiana, a palhaça, tira, sem muito esforço, altas gargalhadas das crianças. Eu não sei exatamente o porquê, mas o pessoal estava com riso frouxo, solto e gostoso. Todos sentaram no chão da quadra para assistir ao filme, crianças sentaram ao meu lado e pediam pirulito. Inventário de bikes. Nelson Mandela é grafitado no muro da vizinha. Reggae e rap fazem 'as novinhas' cantarem até

ficarem roucas. A Anistia Internacional recruta uma meninada pra campanha *Jovem Negro Vivo*. Já é quase meia-noite. É hora de voltar pra casa. Desproduzir. Guardar os fios, as tomadas, as caixas de som, as telas, o projetor e os livros. Começa a esfriar. Sinto uma batida na barriga. Na boca. Do estômago.

### **Escrita-bastidor: letramentos multissensórios e o direito à cidade**

Com as cartas endereçadas à rua e as fotos, encenamos fragmentos de uma pequena história sobre o Sarau V. Como já destacamos neste texto, o Sarau V muda a projeção escalar centro-periferia, pois traz a perspectiva daquelas/es que habitam os espaços considerados à margem. Antes da realização do Sarau, a praça era chamada por seus frequentadores de Praça do Coliseu, uma referência ao formato de sua construção. Localizada às margens de uma importante via da cidade, Via Light, a praça era o lugar de passagem, frequentada quase que exclusivamente, por skatistas. No entanto, a praça foi batizada pela Prefeitura como "Praça dos Direitos Humanos", em memória às 29 vítimas

assassinadas em uma chacina ocorrida na cidade de Nova Iguaçu e de Queimados, ambas na região da Baixada Fluminense, no ano de 2005<sup>8</sup>. Porém, até a realização do Sarau V, esse nome não era utilizado para a designar tal espaço.

Vale lembrar que foi apenas quando Janaina Tavares foi à prefeitura pedir autorização para a realização da primeira edição do Sarau, que ela descobriu o nome de registro da praça. Porém, o nome direitos humanos era apenas um "simulacro teórico" que olha de cima e não se entrelaça aos fazeres espaciais do dia-a-dia (CERTEAU, 1994, p. 171). Aquele lugar era delimitado e enunciado como a Praça do Coliseu. Os letramentos do Sarau realizaram uma intervenção espacial ali, reescrevendo e colocando em prática o nome oficial. "Se é a ação que qualifica o espaço" (CERTEAU, 1994, p. 171) foram as práticas de letramentos do Sarau que reterritorializaram a praça, colocando em prática o seu nome oficial. Guattari e Rolnik (2010) argumentam que a

reterritorialização é indissociável da desterritorialização. Trata-se de agenciamentos de humanos e de não-humanos em que "a reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante" (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 388). Assim, o Sarau V desterritorializa a Praça do Coliseu, apenas como um lugar de passagem ou dos skatistas, projetando outra escala que reterritorializa o espaço como Praça dos Direitos Humanos.

Entendemos que esse movimento de reterritorialização realizado pelo Sarau V estabelece uma relação intrínseca entre os letramentos ali encenados e os direitos humanos. Para compreendermos essa relação, vale fazermos uma breve aproximação entre as práticas de letramentos do Sarau daquilo que o crítico literário, Antônio Cândido (1995), conceitua como sendo literatura. Para o escritor, a literatura (assim como toda e qualquer forma de fabulação – "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade" (CÂNDIDO, 1995, p. 188) – é um

<sup>8</sup><https://www.brasilefatorj.com.br/2019/03/30/major-chacina-da-historia-do-rio-completa-14-anos>

direito humano, pois permitiria às pessoas (re)inventarem o cotidiano, seja como um maneira de dar “forma aos sentimentos para libertação do caos”, seja como “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão” (p.189).

Atentas às tensões entre ideais universais e as especificidades culturais, Silva e Palma (2018, p. 604) pensam os direitos humanos como “um corpo discursivo de disputas, de reivindicações e de aspirações” de populações vulneráveis ao redor do mundo. Alinhadas com essas autoras, entendemos que os letramentos do Sarau V são um corpo discursivo que reivindica a (res)significação dos territórios e o direito à cidade, reinventando a escrita alfabética universal de acordo com os fazeres e demandas locais. Como é narrada na escrita/cena, (re)territorializar a praça é ficcionalizar<sup>9</sup> por meio de uma profusão de escritas multissemióticas (STREET, 2001) e

<sup>9</sup> Como nos ensina Geertz (1978), consideramos ficção “no sentido original de *fictio*– como algo construído, algo modelado” e não como um falseamento.

multissensórias (MILLS, 2016)– o varal de fanzines, a biblioteca sonora com seus amplificadores (do microfone ao megafone), as projeções audiovisuais, o giz no chão, o “pixo” (com X), o grafite e o corpo que dança.

Para refletir sobre essa diversidade de escritas como práticas de letramentos, lembraremos de debates recentes deste campo. Nos últimos quinze anos, os estudos dos letramentos foram afetados pelo que Mills (2016) chama de “virada digital”, pois as práticas de escritas foram profundamente alteradas pelas transformação das mídias e das tecnologias, bem como pelas novas formas de comunicação e de interação. Ainda segundo Mills (2016), as tecnologias digitais forçaram as pesquisas a considerarem as dimensões sócio material e sensorial não como algo periférico ou complementar às escritas contemporâneas, mas como algo intrínseco às práticas. Se os Novos Estudos dos Letramentos destacaram a heterogeneidade de escritas e a multimodalidade dos textos (STREET, 2001; GEE, 1990; BARON; HAMILTON; IVANIC, 2000; KLEIMAN, 2006; ROJO, 2009) – ou seja, todo

texto é constituído por semioses verbais e não-verbais –, a virada digital dá ênfase à materialidade e a multissensorialidade situada e corporificada dos letramentos, ou seja, toda prática de escrita é uma prática corporal sinestésica composta e atravessada por uma profusão de matérias tangíveis. Em uma perspectiva semiótica semelhante, Kress (*apud* MENEZES, 2001, p.170) critica o “visualismo” e enfatiza a sinestesia na construção de significados:

Maneiras diferentes de construir o significado envolvem formas diferentes de engajamento corporal com o mundo – isto é, não apenas através da visão (...) mas também através do tato, do olfato, do gosto, da sensação. (...) Essa habilidade e esse fato da sinestesia é essencial para que os seres humanos compreendam o mundo.

Desse modo, a ênfase sinestésica amplia as fronteiras do conceito ocidental sobre ‘o que é’ e ‘como se’ produz a escrita. Nas cartas à rua, são encenadas muitas sensações - *do frio da madrugada com cheiro do Jet* -, lembrando-nos que não é, apenas, a ‘visão’ o sentido engajado nos letramentos, o olfato também participa das práticas de escrita da praça. A foto que acompanha a carta “Ação no território”

traz a foto de uma camiseta utilizada por uma jovem com a estampa em que se lê: *o Sarau é a biblioteca sonora da periferia*. Poderíamos dizer, então, que a biblioteca do V acentua a presença dos corpos e da audição em um espaço onde a leitura e a escrita em nada se aproximam das práticas que, tradicionalmente, imaginamos como aquelas pertencentes a uma biblioteca – espaço silencioso, onde se organiza e se esquadrinha tradição. Com Foucault (2009), poderíamos imaginar a biblioteca sonora como um “arquivo” em movimento, que está além dos livros da civilização selecionados como saberes sacralizados; uma biblioteca onde há um alarido de sons e uma pluralidade de vozes poéticas daquelas que, na perspectiva colonial, foram consideradas “sem-história” (FOUCAULT, 2009).

Além da multissensorialidade, o Sarau nos permite refletir sobre a dimensão sócio material e o agenciamento dos objetos nas práticas de leitura e de escrita. Não estamos querendo dizer que objetos agem por si só, mas que eles são determinantes e têm um papel formativo na educação e nos letramentos (MILLS, 2016; DUSSEL, 2017). Na biblioteca sonora

do V, há uma profusão de coisas – o *megafone*, o *microfone*, os *alto-falante*, o *projektor*, o *giz*, a *caneta*, o *jet* –que compõem a cena, a identidade das autoras e as formas de interação e de ação coletiva, pois como encenamos na carta “Rua, substantivo feminino”, o microfone é aberto, *qualquer pessoa que queira pode se expressar, se expandir e tomar a palavra no espaço público*.

### Palavras Finais

Fundamentada por uma prática pedagógica dialógica que durou quase todo o período de graduação em Letras da, então, estudante Janaína Tavares, construímos esta pequena narrativa do Sarau V. Compreendemos que essas práticas são experiências de extrema importância não só para os campos de investigação e de estudos dos letramentos, como também para a própria escola. Compreender e valorizar as práticas das juventudes periféricas que têm lugar fora da escola, principalmente, em territórios imaginados hegemonicamente como desertos culturais e de letramentos, é fundamental para que possamos construir pedagogias mais sensíveis às formas pelas quais as estudantes

mobilizam recursos simbólicos e materiais específicos no interior de suas comunidades, estabelecendo pontes (e não muros) entre saberes e letramentos.

Em nossa polifonia textual, endereçamos cartas à **rua** e terminamos este texto, lembrando da etimologia de tal palavra, pois entendemos que ela aponta não só para a relevância desses saberes, mas para as sementes de esperança presentes nos letramentos das juventudes dos subúrbios, das favelas e das periferias. No dicionário Oxford encontramos a seguinte referência à etimologia da palavra rua: do latim 'ruga' (uma 'dobra' na pele em forma de 'sulco'). Isso porque as ruas na Roma Antiga tinham a função primária de servir como canais de escoamento das águas das chuvas. Subsidiariamente, as ruas funcionavam também como via de circulação. Nas cidades modernas, porém, a prioridade da rua inverteu-se. Aproveitamos aqui a ideia de 'dobra' e de 'sulco' como um traço que persiste na rua das cidades modernas; um traço que nos lembra que a rua não é o local, apenas, de circulação, ela é também um certo percurso de fuga

dos mapas hegemônicos; um percurso onde a juventude ficcionaliza e “sonha acordada” (BLOCH, 2006) com um futuro melhor; uma dobra de esperança onde nascem e florescem letramentos periféricos que, em alguma medida, transformam coletivamente as vidas precárias das cidades, reterritorializam as projeções escalares desiguais e reivindicam o direito à cidade que, como coloca o geógrafo e ativista David Harvey (2012), é mais do que a liberdade individual para acessar os recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade. Trata-se da liberdade de “recriar nossas cidades e a nós mesmos – um dos mais preciosos e dos mais negligenciados dos nossos direitos humanos” (p.74)

### Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (orgs.) *Situated Literacies: Reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000.

BLOCK, E. *O Princípio da Esperança*. Vol.III. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

BLOMMAERT, J. *Grassroots literacies: Writing, identity and voice in Central*

*Africa*. London: Routledge, 2008.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários Escritos*. 3. ed. rev, e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235 – 263.

CARR, E.; LEMPERT, M., (orgs.). *Scale: Discourse and Dimensions of Social Life*. Berkeley: University of California Press, 2016.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Vol. 1: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIMAMANDA, A. *O perigo de uma história única*. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em: 04 set. 2020.

DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, J. *Elogio da escolar* (org.) Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2017. p. 87-112.

FOUCAULT, M. Outros Espaços. In: Foucault, M. *Estética. Literatura, pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GALEANO, E. *Dias e Noites de Amor e Guerra*. São Paulo: L&PM, 2001.

GEE, J. *Social Linguistics and literacies. Ideologies in Discourses*. Hampshire: The Flamer Press, 1990.

GEERTZ, Cl. *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

GUATTARI, F.; RONILK, . *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HARRYS, R. *Rethinking Writing*. London: Continuum, 2000.

HARVEY, David. O Direito à cidade. *Lutas Sociais*, São Paulo, n.29, p.73-



89, jul./dez. 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/272071/mod\\_resource/content/1/david-harvey%20direito%20a%20cidade%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/272071/mod_resource/content/1/david-harvey%20direito%20a%20cidade%20.pdf). Acesso em: 4 set. 2020.

HB, HERALDO. *O Cerol fininho da Baixada*. Histórias do cineclubes Mate com Angu. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

KLEIMAN, A.; ASSIS, Juliana. (orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. Nova York: Routledge, 1996.

LOPES, Adriana; FACINA, Adriana ; SILVA, Daniel. *Nó em Pingo d'água*. Sobrevivência, Cultura e Linguagem. Rio de Janeiro: Mórula; Florianópolis: Insular, 2019.

LOPES, Adriana *et al.* Desregulamentando dicotomias: transletamentos, sobrevivências, nascimentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 3, p. 753-780, 2017.

MAIA, Junot. *Fogos digitais: Letramentos de sobrevivência no Complexo do Alemão/RJ*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Para uma ecologia da escrita indígena: A escrita multimodal kaxinawá. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 167-192.

MIGNOLO, W. D. *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

NASCIMENTO, E. P. do. *É tudo nosso! Produção Cultural na periferia paulistana*. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIO, João do. A rua. In: *A alma encantadora das ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCOLLON, R.; SCOLLON S.W. *Intercultural communication*. Oxford: Blacweel, 1995.

## Fazendo ouvir cantos de alegria e soluçar de dor: a visita à Pequena África como uma prática educacional antirracista

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.46209>

**Pâmella Passos<sup>1</sup>**

**Pedro Souza<sup>2</sup>**

**Sandrine Barros da Silva<sup>3</sup>**

**Resumo:** O artigo analisará a realização de uma visita técnica com alunos de ensino médio à Região da Pequena África no município do Rio de Janeiro. Tal ação foi elaborada como atividade de estágio curricular obrigatório de dois estudantes de licenciatura em História na Universidade Federal Fluminense em conjunto com a docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro, ambos autores do artigo. Abordando o passado escravocrata brasileiro e o contexto de permanente racismo no país, propomos uma reflexão acerca de práticas educacionais comprometidas com a promoção dos Direitos Humanos. Compreendendo o contexto de ataques à educação democrática e também ao Ensino de História, optamos por compartilhar a experiência desta visita para assim afirmar a escola e a educação como possibilidade de práticas antirracistas.

**Palavras-chave:** Pequena África; educação antirracista; direitos humanos; experiência; identidade.

### Hacer escuchar canciones de alegría y solucionar el dolor: la visita a la Pequeña África como práctica educativa antirracista

**Resumen:** El artículo analizará una visita técnica con estudiantes de secundaria a la región de Little Africa en el municipio de Río de Janeiro. Esta acción fue diseñada como una actividad de pasantía curricular obligatoria para dos estudiantes de la licenciatura en Historia de la Universidade Federal Fluminense junto con la profesora del Instituto Federal de Río de Janeiro, ambos autores del artículo. Abordando el pasado de la esclavitud brasileña y el contexto de racismo permanente en el país, proponemos una reflexión sobre las prácticas educativas comprometidas con la promoción de los

<sup>1</sup>Pâmella Santos dos Passos. Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de História do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), com estágio de pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/ Museu Nacional/ UFRJ (2014), atualmente pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, Brasil. E-mail: [pamella.passos@ifrj.edu.br](mailto:pamella.passos@ifrj.edu.br) - <https://orcid.org/0000-0001-9759-6100>

<sup>2</sup>Pedro Souza. Mestrando em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [pedroh\\_souza@outlook.com.br](mailto:pedroh_souza@outlook.com.br) - <https://orcid.org/0000-0002-7534-1200>.

<sup>3</sup>Sandrine Alves Barros da Silva. Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense. Foi bolsista de iniciação científica pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [sandrinebsilva@gmail.com](mailto:sandrinebsilva@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-3978-1081>

**Texto recebido em 15/09/2020, aceito para publicação em 12/10/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.**

Derechos Humanos. Entendiendo el contexto de los ataques a la educación democrática y también a la Enseñanza de la Historia, optamos por compartir la experiencia de esta visita para afirmar la escuela y la educación como posibilidad de prácticas antirracistas.

**Palabras clave:** Pequena África; educación antirracista; derechos humanos; experiencia; identidad.

### **Making happy chants and hiccups pain be heard: a visiting experience to the Little Africa region with history undergraduate licentiate and technical high-school students**

**Abstract:** The present article aims to analyze a technical visit to the Little Africa region with technical high-school students in Rio de Janeiro municipality. This action featured part of the curricular internship supervised practice by two History undergraduate licentiate students from the Federal Fluminense University. They co-author this manuscript together with the supervisor teacher from the Federal Institute of Rio de Janeiro. Owing to the past Brazilian slavery system and the remaining racism in the country, we intend to put forward a reflection over the History teaching practice and its relationship with the promotion of Human Rights. Amidst the context of attacks against democratic education and History teaching, we are going to share this visiting experience in order to make a case for school and education as a possibility for anti-racist practices.

**Keywords:** Little Africa; anti-racist education; human rights; experience; identity.

### **Fazendo ouvir cantos de alegria e soluçar de dor: a visita à Pequena África como uma prática educacional antirracista**

#### **1. Contextualizando a visita**

Iniciamos este trabalho afirmando nosso compromisso com uma educação antirracista, nos termos apresentados por Djamilia Ribeiro em seu Pequeno Manual antirracista (2019). Como autora aponta, são necessários alguns passos que podem parecer simples, mas que ao serem implementados abalam as estruturas racistas deste país.

Nesse sentido, privilegamos uma prática pedagógica que dialoga com a agenda dos movimentos negros e sociais, bem como se compromete a cumprir as demandas referendadas

pelas leis 10.639 e 11.645, sancionadas, respectivamente, em 1996 e 2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana/afro-brasileira e indígena nos segmentos da educação básica. Explicitamos assim os vieses de compromisso e legalidade que marcam nossa ação, aspecto importante num contexto de ataques aos professores, em especial ao das áreas das ciências humanas, e suas práticas de educação democrática em prol dos direitos humanos (PENNA, 2016).

Dito isto, analisaremos uma visita técnica à região da Pequena África, localizada na Zona Portuária do Rio de Janeiro, elaborada pelos autores deste artigo, dois estudantes de licenciatura em História sob a supervisão de uma docente regente da turma de Ensino Médio Técnico que realizou tal visita. Os estudantes, jovens entre 17 e 20 anos, são alunos e alunas do Instituto Federal de Educação, Tecnologia e Ciência do Rio de Janeiro (IFRJ) – Campus Rio de Janeiro, situado no bairro Maracanã. Tal visita tomou por base a organização proposta pelo aplicativo “Passados Presentes”, idealizado pelas pesquisadoras Hebe Mattos, Martha Abreu e Keila Grinberg, adaptada ao tempo disponível e possibilidades de deslocamento<sup>4</sup>.

Cabe destacar que nomeamos de “visita técnica” o que diversas instituições chamam de “aula-passeio”, porém, para o contexto de uma instituição de formação técnica profissional, como o IFRJ, optamos por fazer uso do termo utilizado na instituição para registrar as saídas dos

estudantes a fim de proporcionar conhecimentos práticos de campo e no campo, nas diversas disciplinas. O roteiro elaborado uniu Cais do Valongo/da Imperatriz, Pedra do Sal, o Jardim Suspenso do Valongo, e o Instituto dos Pretos Novos, nesta ordem de visita. Tornando possível ouvir tanto os cantos de alegria, reverberado ainda hoje na Pedra do Sal, como os soluçares de dor, cravados nas pedras do Valongo e nas terras do antigo cemitério de negros e negras, aludindo à famosa canção de Clara Nunes<sup>5</sup>.

De forma resumida ao falar em escravizados e não escravos, abordando práticas culturais, festas, alegrias, mas também açoites e perversidades pretendemos dar visibilidade à opressão e resistência vivida pelos negros e negras que aqui chegaram após seu sequestro em suas terras natais. As salas de aula a céu aberto que visitamos complementavam e materializavam as temáticas abordadas na sala de aula formal.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.passadospresentes.peqafrica>. Acesso em: 18 jul. 2020.

<sup>5</sup> DUARTE, Mauro; PINHEIRO, Paulo César. Canto das Três Raças. In: NUNES, Clara. *Canto das Três Raças*. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1976. LP. Faixa 1.

Cabe destacar que a atividade foi fruto de um estágio de Pesquisa e Prática de Ensino celebrado entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), e demonstra, também, a importância deste espaço para a formação de professores capazes de ampliar visões de mundo e estimular sensibilidade frente às dificuldades que surgem durante o magistério. Trata-se de um trabalho que gera trocas e aprendizados, entre alunos secundaristas, professores e licenciandos.

## **2. A Escola como fábula, perversidade e possibilidade: pensamentos sobre educação**

É recorrente em nossa sociedade uma visão na qual a escola aparece como a grande salvadora dos problemas sociais. Seria este o caminho? Para analisar uma ação produzida dentro de um contexto escolar, uma visita técnica à região da Pequena África, propomos um breve diálogo com Milton Santos para situar a concepção educacional de onde partimos.

Em sua reconhecida obra "Por uma outra globalização: do

pensamento único à consciência universal", Santos (2006) analisa o processo de globalização a partir de três prismas: 1) a globalização como fábula: como nos fazem ver, 2) a globalização como perversidade: assim como ela é, e 3) a globalização como possibilidade: os usos possíveis dos avanços gerados por este processo.

Pensar a educação e em especial a escola dialogando com esta imagem trazida por Milton Santos nos permite refletir sobre a instituição escolar a partir de suas práticas e não de forma estática. Nesse sentido, cientes das dificuldades das escolas básicas brasileiras e seus profissionais, sobretudo da rede pública, temos o cuidado de compreender que a possibilidade de realização de visitas-técnicas ou aulas-passeio é algo bastante restrito, quase uma fábula para diversas realidades.

Identificamos que, em especial no que tange a área de História, a prevalência ainda é de uma escola dividida em disciplinas, com ênfase nos conteúdos históricos e não em práticas que possibilitassem a compreensão histórica no espaço-tempo com os estudantes. Nesse sentido, a escola

apresenta-se como perversidade, reduzindo, e por vezes anulando, as experiências históricas dos sujeitos de aprendizagem.

No entanto, compreendemos que a experiência que trazemos neste artigo é um exemplo da escola como possibilidade. Uma escola que caminha pela cidade, que se faz entre a educação básica e o ensino superior, no encontro de estudantes de licenciatura em história com estudantes do Ensino Médio Técnico na área de química mediados por uma professora que, não apenas ensina, mas que constantemente aprende.

Nesse contexto de encontro, é importante destacar a compreensão compartilhada pelos autores deste artigo, e que também foram fazedores da experiência da visita técnica aqui analisada, acerca do papel da educação na promoção dos Direitos Humanos, em especial no contexto brasileiro. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento produzido pela Organização das Nações Unidas e aceito universalmente, encontramos que tais direitos devem se apresentar “como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o

objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades” (ONU, p. 4, grifo dos autores).

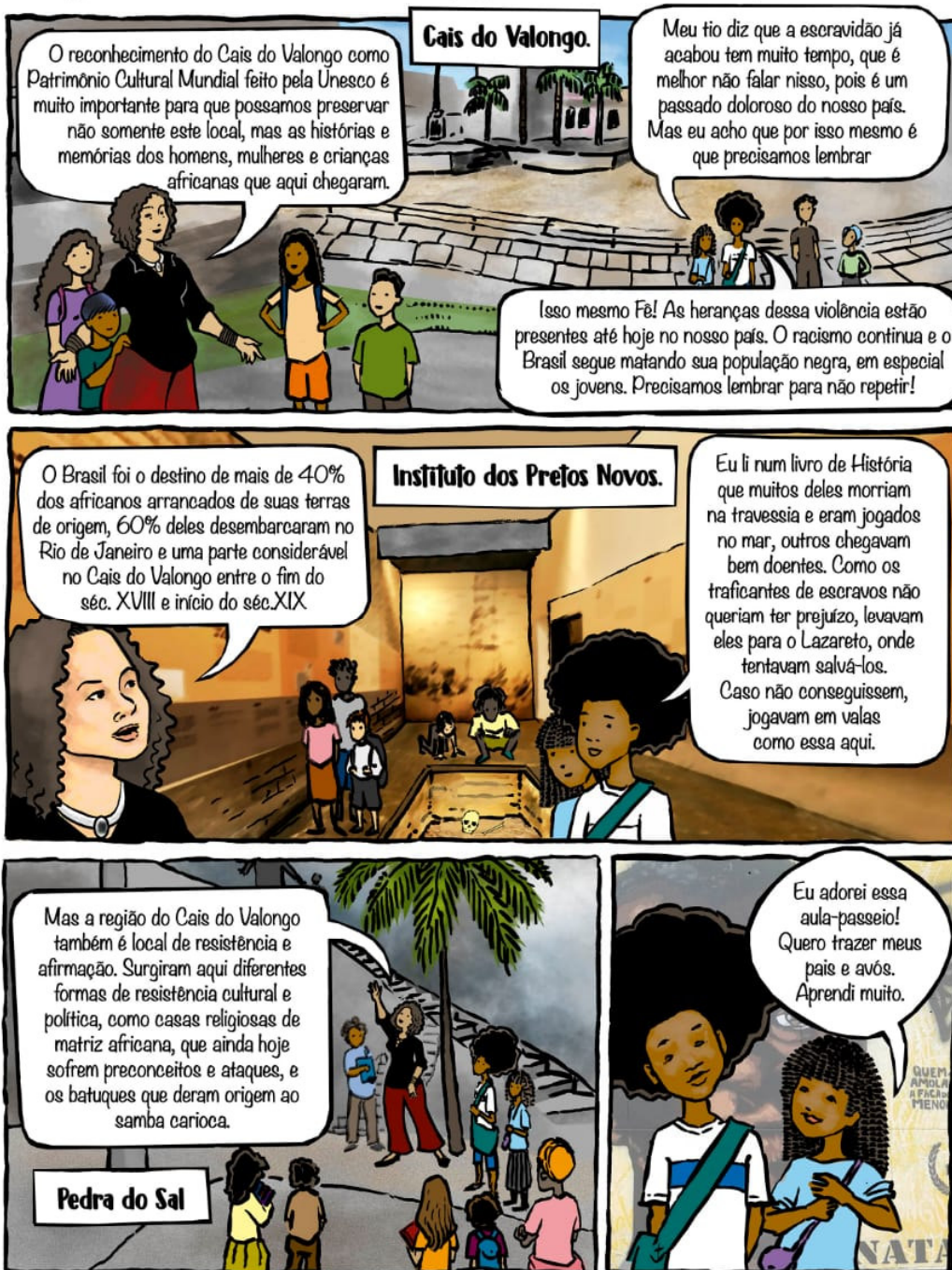
Dialogando com a Declaração das Nações Unidas de 1948 e com o contexto político brasileiro de ataques aos direitos humanos, trazemos um material elaborado também pelo IFRJ, e que foi um desdobramento da visita técnica feita com os estudantes à região da Pequena África. Trata-se de uma História em Quadrinhos (HQ), produzida no âmbito do projeto de extensão “Educação e Direitos Humanos: o IFRJ em tempos de conservadorismo”, ação que foi agraciada com o Prêmio Paulo Freire da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro em 2019 e que foi traduzida para inglês e espanhol. (PASSOS; MULICO; MORGAN, 2019).



Imagem 1 - História em Quadrinhos produzida pelo IFRJ

## Cais do Valongo: História, Cultura e Memória

Argumento: Mônica Lima - Roteiro e Decupagem: Pâmella Passos - Ilustração: Thais Linhares



Realização



Apoio:



Disponível em <https://www.facebook.com/ensino.dh/photos/a.249895322041700/816170482080845>.

Acesso em: 15/07/2020.

Como informado no primeiro quadrinho da HQ, o Cais do Valongo, local pertencente à região da Pequena África, foi reconhecido como Patrimônio Cultural pela UNESCO, reforçando a importância de sua preservação e divulgação. A ilustração reproduz cenas de uma visita técnica como a que analisaremos aqui, onde foi possível tecer importantes discussões sobre passados e presente.

Retomando a ideia da escola como possibilidade, ressaltamos a importância da abertura para o encontro, para a produção em diálogo com os saberes e experiências produzidos fora e para além da instituição escolar. Nesse movimento, os muros da escola vão ruindo e durante este processo ela torna-se “mais permeável ao contexto social e suas influências” (DAYRELL, 2007, p. 1115). Com o progressivo fortalecimento dos movimentos sociais das minorias, as problemáticas levantadas por estes passam a permear as pautas das salas de aula, em diversas ocasiões, inclusive, sendo temáticas levantadas pelos e pelas estudantes.

É neste contexto, no qual os muros das escolas vão ruindo, que a lei 10.639/96 pode ser analisada. Após intensas lutas, há uma vitória dos movimentos negros. A lei estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Bem como a lei 11.645/08, que altera a lei 10.639/96 e inclui também o ensino da História e Culturas indígenas no currículo escolar. A partir destas leis, o que já era observado como prática de alguns professores tornou-se obrigatório. Novos desafios são impostos, como ampliar a formação destes educadores no nível superior, bem como revisar detalhadamente o material escolar utilizado nas salas de aula.

### 3. “Infeliz do povo que não sabe de onde vem”<sup>6</sup>

“É verdade que o africano, o afrodescendente e o povo da floresta, que se encontravam aqui há pelo menos dez mil anos foram os maiores sofredores da globalização moderna. (...),mas não é toda verdade” (SANTOS, 2013, p. 123-124). As

---

<sup>6</sup>Trecho do rap "Milionário do Sonho", de autoria de Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido como Emicida.

negras e negros que foram sequestrados de sua terra natal e trazidos como cativos para o Brasil, atravessaram o Atlântico com

sabedorias de outras terras que vieram imantadas nos corpos, suportes de memórias e de experiências múltiplas que lançadas na via do não retorno, da desterritorialização e do despedaçamento cognitivo e identitário, reconstruíram-se no próprio curso, no transe, reinventando a si e ao mundo. (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 11)

Ou seja, são elas e eles parte fundante da nossa nação. Entretanto, como modo de produção, portanto, como parte importante na organização das relações sociais, o sistema escravista-colonial (GORENDER, 2010) deixou sua marca: a sociedade organizou-se, produtiva e socialmente, hierarquizando e relegando tanto os negros e as negras, assim como os indígenas que aqui já habitavam, a um papel de marginalidade, que gerou e desenvolveu o racismo, além de permitir sua perpetuação até os dias atuais. Uma sociedade que, para afirmar uma pretensa superioridade branca proporcionou a “destruição dos valores culturais, das modalidades de existência. A linguagem, o vestuário,

as técnicas são desvalorizadas” (FANON, 2011, p. 274).

Diante disto, tornou-se fundamental construir identidades negras que dialoguem e combatam o racismo presente na sociedade atual. A escola é um instrumento para que, através de análises críticas da sociedade, possamos ampliar as visões dos alunos e também dos professores, sobre a temática, pois “é pelo menos na escola que se deveria ter uma visão mais crítica e objetiva das raízes do preconceito e discriminações raciais” (NASCIMENTO, 2005, p. 23).

A visita técnica que analisamos neste artigo teve como objetivo justamente apresentar o africano traficando e escravizado a partir de uma visão que vai além da “coisificadora”, pois “tal teoria (...) defende a ideia de que as condições extremamente duras da vida na escravidão teriam destituído os escravos da capacidade de pensar o mundo a partir de categorias e significados sociais que não aqueles instituídos pelos próprios senhores” (CHALHOUN, 2011, p. 314). Apresentá-lo como um agente histórico, portador de vontades, de desejos, de leituras sobre a realidade,

de construção de redes de relacionamento foi um objetivo central que perpassou toda nossa visita técnica. Não uma “coisa”, mas um humano, que foi posto, à força, num lugar social de *escravizado*. Cabe a nós educadores apresentarmos uma visão atualizada, em termos historiográficos, e que possui produção bastante extensa, sobretudo a partir de uma virada teórica e historiográfica nos anos de 1980, que lançou “luz sobre a face interna da escravidão em suas várias abrangências regionais” e passou a encarar “os escravos como sujeitos ativos na construção de seu devir” (MARCHESE, 2013, p. 229), dando visibilidade ao *escravizado* como ator social. Dialogar com tais perspectivas historiográficas, a nosso ver, é uma afirmação de uma educação em direitos humanos e antirracista.

Pensar na região da Pequena África, localizada na Zona Portuária do Rio de Janeiro, local de história viva e latente, é pensar muito além das questões que envolvem a escravidão propriamente dita. Transitar por estes caminhos é notar, a todo instante, que esta é uma prova material que nega, enfaticamente, o *escravizado* como

desprovido de ações sociais, e mesmo políticas. Como explicar os terreiros das religiões de matriz africana, ou mesmo o surgimento do Samba e do Choro, na região da Pedra do Sal, partindo da crença de que o *escravizado* era um mero refletor dos ideais senhoriais? Esses locais emanam resistência.

Trazer reflexões como estas ao cotidiano escolar é complexificar a escravidão, é pensá-la além do sistema de produção escravista, disseminado pela historiografia tradicional, que tende a uma análise do quadro político-social que leva como parâmetro as classes dominantes. Tal análise é muito importante para compreensão e superação das desigualdades que vivemos, mas não é o único caminho. Partimos do pressuposto que é importante buscar resgatar as complexas relações sociais presentes nos tempos escravistas, dando visibilidade à resistência negra. Ou, como chamou Clóvis Moura, ações de “quilombagem”, entendida como um “movimento de rebeldia permanente organizado ou dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo em todo o território



nacional”, onde constavam “uma constelação de movimentos de protesto do escravo” (MOURA, 1992, p. 22-23). Não à toa, a região da Pedra do Sal foi reconhecida como um quilombo (CORRÊA, 2016, p. 12)

Foi neste sentido que organizamos a visita à região da Pequena África, sabendo que seria repleta de contrastes que vão desde afirmações de verdades já tidas como incontestáveis, até a apresentação de novos prismas de interpretação. Assim sendo, apresentar os grilhões ainda presentes no Cais do Valongo, ou mesmo observarmos uma ossada remetida a um escravizado que sequer foi comercializado em terras brasileiras, no Instituto dos Pretos Novos, é materializar a questão escravista. Entretanto, visitar a Pedra do Sal é poder dialogar com uma rica cultura, construída com a genialidade de negros e negras. É demonstrar que se havia poder, também havia resistência. Colocando a lupa na importância dos enfrentamentos, mesmo que no campo das ideias. É contribuir na construção de uma ou mais identidades, ligadas ao sentimento de pertencimento de uma comunidade negra.

#### **4. O processo de construção de identidades é algo complexo.**

Sem construir a sua identidade “racial” ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências.

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontram em condições históricas diferentes e desiguais? (MUNANGA, 2015, p. 25)

Tendo em vista a citação de Kabengele Munanga posta acima, a vida escolar é fator decisivo na formação de um arcabouço intelectual e também de uma rede de sociabilidade que são cruciais na construção de uma, ou mais identidades, ao longo da infância, adolescência e da juventude. Essas identidades tendem a se entrecruzar no espaço escolar, onde “aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p. 39). Sendo assim é fundamental que os educadores busquem dialogar com essas temáticas em sala de aula,

lidar com os preconceitos que permeiam o cotidiano escolar.

Em pesquisa realizada por Stela Guedes Caputo, recolhendo depoimentos de alunos da rede pública de ensino, é cenário comum essa discriminação realizada no ambiente escolar para com aqueles que se identificam, por exemplo, com religiões de matrizes africanas. Partindo da fala de uma aluna chamada Joyce, a autora pode concluir que ela

omite sua religião, disfarça sua fé para não ser ainda mais perseguida. Esse mecanismo, chamado de sincretismo, esconde uma violação e fez com que Joyce tenha preferido dizer que apanhara de sua mãe em vez de se assumir como praticante do candomblé. A dolorosa prática é utilizada por quase todas as crianças e adolescentes que entrevistei ao longo desse tempo. (...) Joyce associa o preconceito religioso ao preconceito racial. "As pessoas me apontavam na rua e também na escola e diziam: Isso é coisa de negro!" (CAPUTO, 2012, p. 200)

Essa fala demonstra bem o enraizamento de percepções racistas que estigmatizam a figura do negro desde a mais tenra idade. Um processo que Frantz Fanon chama de "psicopatologização do negro": desde criança os sujeitos são bombardeados com uma "uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às

obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence" (FANON, 2008, p. 135), e, infelizmente, estes valores aos quais a criança negra é submetida, são *valores brancos*, em suma maioria. Fruto do colonialismo, "o arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro" (*Ibidem*, p.160). Ou seja, desde criança é ensinado que tudo aquilo que envolve à *pretitude* é ruim, os tipos de cabelo, os tons de pele, os traços fenotípicos, os processos culturais. Em contraposição, tudo aquilo relacionado à *branquitude* responde ao polo oposto, infelizmente, o positivo. É uma chaga do colonialismo que podemos perceber na fala da aluna trazida por Caputo logo acima.

Partindo deste cenário é preciso lidar com esses preconceitos através do fortalecimento de identidades combativas que perpassem diretamente pela construção de uma memória coletiva que permita a criação de "comunidades imaginadas" no sentido trabalhado por Benedict Anderson (2008). Além disso,



cabe destacar que, memória, em um sentido prático e aplicado junto à obra de Pierre Nora,

é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (...) A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. (NORA, 1993, p. 9)

Visitar esses lugares de memória (*Ibidem*, p. 12-13) é dar ouvidos e acolhimento a sentimentos e pertencimentos que muitas vezes são obliterados aos olhos da sociedade e por consequência do nosso cotidiano escolar. É “reconhecer que a África tem história” e que este fato “é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada” (MUNANGA, 2015, p. 28), daí a importância da queda dos muros que cercam a escola e a entrada de pautas de algumas minorias, como tem sido observado, através dos próprios alunos, ou com a força de lei, como as leis 10.639/96 ou a lei 11.645/08.

## 5. A valorização das culturas populares

É importante ilustrar que o esforço desta visita também se encaixa na constante tentativa de valorização da cultura popular, seguindo como base primária, e teórica, a interpretação dada por Thompson, onde a cultura popular tradicional consegue significativa independência em relação à cultura entendida como erudita, além de ser um campo de mudança e disputa. Na visão deste autor, uma cultura representa “um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos” (THOMPSON, 2005, p. 17). Muito embora exista uma tentativa de controle sobre essa cultura por parte das elites dirigentes, é possível perceber que uma cultura costumeira “que não está sujeita, em seu funcionamento cotidiano, ao domínio ideológico dos governantes” (*Ibidem*, p. 17). É a esta cultura costumeira que chamamos de “cultura(s) populares”.

Essas culturas populares são o resultado da encruzilhada de vários

conhecimentos, aqueles trazidos como fruto do desterro do povo africano e aqueles que aqui foram ressignificados, "crioulizados" (PRICE, 2003). Assim, conseguimos complexificar o conceito de cultura, que é alargado e deixa de atender somente à processos das elites, "tão culturais quanto uma ópera de Verdi ou uma sinfonia de Beethoven são a capoeira, o candomblé, o jongo, o acarajé" (PASSOS; FACINA, 2014, p. 15). Estes últimos, marcos culturais negros, que perpassam diretamente a história da região visitada.

Nesse sentido, cabe destacar também que de forma mais específica a visita técnica promoveu o conceito de cultura popular negra, apoiado nos ideais de Stuart Hall (2006), que considera necessário levar em consideração as condições sociais e materiais das classes específicas durante a análise cultural. Hall defende determinado distanciamento da visão clássica de cultura popular em detrimento da superação de barreiras limitantes que o conceito engessado impõe. O que aqui se pretende é um distanciamento da cultura popular enquanto "consumida" e uma aproximação da definição de cultura

produzida pelo o povo, como é a questão da produção encontrada na região da Pequena África. A cultura popular que se coloca em constantes tensionamentos em relação à cultura dominante, um campo em constante disputa, e também engajamento na luta e enfrentamento, onde "o corpo objetificado, desencantando, como pretendido pelo colonialismo, dribla e golpeia a lógica dominante" (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 48)

Além disso, é nosso trabalho produzir junto com os estudantes a noção de que a cultura negra não é única, ou seja, imutável ao redor do mundo, e sim uma construção plural, pois une a herança africana, trazida no âmago da diáspora, e as tradições desenvolvidas já em território brasileiro. As bases para compreender essa formação se dão justamente nas continuidades e rupturas, pois se trata de "um espaço ambivalente, paradoxal, local de interseções, consentimentos, insurgências e contestações táticas" (PASSOS; FACINA, 2014, p. 15).

## 6. Experiências da visita

Apesar dos percalços enfrentados para a realização desta

visita, como a falta de apoio financeiro e logístico devido à falta de verbas, conseguimos levar nossos alunos e alunas para região da Pequena África, utilizando transporte público, através do cartão Riocard (gratuidade no transporte rodoviário concedida, por lei, pela Prefeitura do Rio de Janeiro à estudantes devidamente matriculados na rede pública de ensino), e uma boa quantidade de conversa com condutores do transporte para permitirem a entrada de tantos alunos, o que não deveria ser um problema, já que é direito concedido e autorizado pela legislação vigente.

A falta de incentivo é algo razoavelmente comum no ensino público, seja ele das esferas municipal, estadual ou mesmo federal. Portanto os educadores se veem em situações em que devem abrir mão de táticas, que

não são revolucionárias na medida em que não transformam o estatuto do poder, não destituem determinados grupos do poder, mas obrigam àqueles que estão no poder a reformularem permanentemente suas estratégias. As táticas, portanto, são transformadoras das relações sociais (ANDRADE, 2011, p. 33).

Fazer uso de táticas em nossa prática docente é ultrapassar os obstáculos burocráticos impostos pelo

sistema, que dificultam o cotidiano escolar, e no caso da nossa visita, contribuir através da possibilidade de criação de conhecimentos que permitam a construção ou o fortalecimento de identidade(s) negra(s).

Sobre a região da Pequena África é necessário apresentar duas considerações coletivas dos alunos que fizeram a atividade: 1) a grande maioria nunca havia feito uma visita aquela região; 2) as dificuldades de acesso. Quanto à primeira, essa consideração nos demonstra a urgente necessidade de ampliarmos o escopo de conhecimento sobre a cidade do Rio de Janeiro. Como um colégio federal de excelência, o IFRJ atrai alunos das mais diversas zonas da cidade do Rio, bem como da Região Metropolitana do Estado, o que mostra que, perante as dificuldades e o custo razoável de locomoção para muitas famílias, fica patente a necessidade das instituições de educação propiciarem, sobretudo com apoio logístico e financeiro, o alargamento dos conhecimentos sobre a história, cultura e geografia da cidade.

Sobre a segunda consideração coletiva: a região da Pequena África,

por ter sido uma região tanto de chegada de africanos trazidos sob sequestro de suas respectivas regiões natais, como da venda destes acabou ficando estigmatizada e isolada do resto da sociedade carioca. Analisando o projeto de reforma urbanística "Plano Porto do Rio", que data 2001, patrocinado pela própria Prefeitura do Rio, Roberta Sampaio Guimarães encontra a visão *oficial* das autoridades sobre a região: no corpo do projeto, seguido de uma imagem panorâmica da região vista da Baía de Guanabara (talvez a mesma visão que os tumbeiros também tivessem ao atracar no Valongo),

foi operado um regime de historicidade calcado na valorização do futuro, utilizando noções como 'antigo', 'ocioso', 'obsoleto', 'abandonado' e 'velho' para qualificar o tempo presente da Zona Portuária; e 'criativo', 'reestruturado', 'reciclado', 'renovado' e 'moderno' para designar os projetos de transformação (GUIMARÃES, 2014, p. 34)

Infelizmente, não é apenas datada deste século a insistente tentativa de reformas na região visando, usualmente, apagar seu passado relacionado, majoritariamente, à questão negra. Ainda no início do século passado o então prefeito Pereira Passos praticou o

"bota-abaixo", na expectativa de expurgar a chaga escravista da região, revitalizando-a. Num sentido mais concreto, embranquecendo-a, no bojo da leitura racial feita à época, e que parece ter deixado profundas consequências na visão coletiva e oficial da sociedade carioca (CHALHOUB, 1995).

Destacados alguns pontos fundamentais para entender não só as dificuldades da nossa visita, como também os objetivos desta, continuemos o relato da experiência vivida.

Como a visita não foi uma atividade proposta como avaliação para o bimestre, houve algumas desistências, cerca de 50% da turma compareceu. O que talvez já demonstre algumas das dificuldades do sistema educacional brasileiro. Apesar disso, os estudantes que se propuseram a ir, participaram e interagiram bastante com a visita, levantando questões ou mesmo contribuindo com os seus conhecimentos prévios.

Pudemos problematizar com os alunos sobre o esquecimento da região da Pequena África, frente as autoridades competentes, como

descrito acima, e como a recente revitalização da área só foi possível pelos investimentos dos grandes eventos realizados no Rio de Janeiro: a Copa do Mundo, em 2014 e as Olimpíadas, em 2016. Inclusive, a redescoberta do Cais do Valongo/da Imperatriz ocorreu neste cenário. Apesar do conhecimento teórico sobre tal localidade, não se sabia sua localização geográfica. Tal fato só foi possível com as obras na região. Hoje, o Cais é aberto à visita 24 horas por dia, e foi eleito pela UNESCO, em 2017, como Patrimônio Mundial, fato que o coloca, segundo o órgão mundial, no mesmo patamar histórico e memorialístico que o campo de concentração de Auschwitz, na Polônia<sup>7</sup>. Ou seja, o Cais é um local onde pudemos ouvir o ecoar de soluços de dor de negros e negras sequestrados de suas raízes e escravizados já deste lado do Atlântico.

Durante a visita foi possível mostrar aos estudantes o local onde milhares de negros, que seriam escravizados, desembarcaram no

Brasil. E como, com a vinda da Imperatriz Teresa Cristina em 1843, o Cais foi reformado, e ressignificado, para recebê-la. Encontram-se ainda hoje na localidade, dentre as três camadas de construção que compõem o espaço, os grilhões onde os escravizados eram presos no processo de desembarque.

Após este ponto levamos os estudantes para a Pedra do Sal, local onde podemos ouvir os cantos de alegria do povo negro. Importante lugar de memória que ainda hoje marca a vida cultural do Rio de Janeiro, berço do Samba e do Choro. A Pedra do Sal foi um momento de reflexão sobre a vida cultural das negras e negros, um debate sobre a religiosidade e sua ligação com a cultura, onde expusemos sobre as famosas tias quituteiras e a mais famosa delas, a Tia Ciata<sup>8</sup> e sua relação com a Cultura Negra.

<sup>7</sup>Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/09/politica/1499625756\\_209845.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/09/politica/1499625756_209845.html). Acesso em: 18 jul. 2020.

<sup>8</sup>Hilária Batista de Almeida, mais conhecida como Tia Ciata, nasceu na Bahia, em 1854, mas foi no Rio de Janeiro que ganhou fama. Mãe-de-Santo em um terreiro na Praça Onze, onde várias composições e compositores foram criados. Seu terreiro pode ser considerado, também, como berço do Samba. Faleceu no Rio de Janeiro em 1924. Mais sobre Tia Ciata: MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

Continuamos o nosso itinerário e seguimos para o Jardim Suspenso do Valongo. Cabe ressaltar que, apesar de estar em nosso itinerário a construção não pertence ao período inicialmente proposto, pois foi erguida durante a Reforma urbanística proposta por Francisco Pereira Passos, em 1906, ou seja, 18 anos após a Abolição. Entretanto o encontro com este lugar é importante para compreender os momentos históricos do Rio de Janeiro, sobretudo, por representar a junção de períodos históricos, já que muitos dos ornamentos utilizados neste foram retirados do Cais da Imperatriz antes de seu aterramento.

Finalizamos nossa visita no Instituto dos Pretos Novos, o IPN, sua sede fica no bairro da Zona Portuária, da Gamboa, também na Pequena África. O Instituto visa preservar a memória sobre o Cemitério dos Pretos Novos, localidade onde eram enterrados os cativos recém-chegados ao Rio, que porventura faleciam antes mesmo de serem comercializados. Cabe destacar que a falta de prestígio e respeito destinados à área fica nítida ao serem descobertos juntamente aos corpos resíduos produzidos pela

cidade, que eram descartados na área pelo entendimento da população geral que este era um local de descarte de escória social. Além disso, é preciso informar que a área do cemitério era administrada pela Igreja Católica, responsável pelo livro de identificações de corpos, todos descartados em valas comuns.

Na localidade é possível visitar ossadas semi ou totalmente completas, além de ossos avulsos. Bem como alguns objetos, resquícios do lixo cotidiano da época. Pudemos problematizar esta questão com os estudantes e materializar a real condição, por muitas vezes suavizada nos livros didáticos, daqueles sujeitos que desembarcavam no Brasil como fruto do tráfico atlântico de pessoas.

Ao final da visita propusemos um formulário a ser respondido pelos estudantes via internet. Constavam três questionamentos: “Você gostou da visita técnica à região da ‘Pequena África’? Justifique.”; “Você recomendaria esta visita a outr@ alun@? Justifique.”; “Pensando em melhorar sempre, o que você mudaria na visita técnica?”. A metade dos presentes respondeu. Todos



afirmaram gostar da visita técnica e justificaram, usualmente, relacionando a questão do conhecimento ou a materialização do conteúdo muitas vezes idealizado em sala de aula. Lembrando ser esse um dos objetivos centrais da visita técnica. Assim como todas as respostas apontaram que recomendariam a visita a outros estudantes, justificando a necessidade de conhecer mais sobre a nossa história.

Sobre a possibilidade de melhorar a visita, foram apontados alguns ajustes, como adicionar mais lugares ao roteiro, ou, principalmente, melhorar a logística da visita, como a utilização de um veículo oferecido pela instituição.

## **7. É preciso afirmar que “Vidas negras importam! Algumas considerações finais**

Sair dos muros da escola torna-se fundamental para o processo de construção do aprendizado, (re)conhecimento e fortalecimento de identidades. Pudemos, através da visita, materializar um conhecimento que muitas vezes fica pouco palpável quando abordado em sala de aula, envolto nas quatro frias paredes que

delimitam este espaço. Visualizar os grilhões, ver os muros pintados da Pedra do Sal, entender a real condição dos escravizados torna-se fundamental para o entendimento de situações políticas, sociais e econômicas contemporâneas.

Resgatando Djamila Ribeiro (2019), compreendemos o processo desta visita como uma ação que questionou a cultura que consumimos, na medida em que apresentou um roteiro histórico ainda pouco valorizado, bem como enxergou a negritude presente nas e nos estudantes que participaram da visita e se viram na cultura presente na região visitada.

Uma saída como esta permite também contextualizar os mais recentes ataques a terreiros de umbanda e candomblé que vêm sendo observados na rotina fluminense<sup>9</sup>, bem como a violência praticada diariamente contra as populações mais pobres e seus representantes.

Em nossa hipótese, visitas como esta permitem aos estudantes

---

<sup>9</sup>Disponível em:  
[https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/06/15/traficantes-de-jesus-policia-e-mpf-miram-intolerancia-religiosa-no-rio.htm?aff\\_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996](https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/06/15/traficantes-de-jesus-policia-e-mpf-miram-intolerancia-religiosa-no-rio.htm?aff_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996). Acesso em: 18 jul. 2020.

experiências que contribuem no combate às práticas racistas e preconceituosas como as relatadas anteriormente. O conhecimento histórico, cultural e social do nosso passado transbordou a sala de aula e se (re)fez nas ruas, becos e vielas da Pequena África. Com essa ação pretendemos ser um contraponto aos discursos de ódio, tanto no que tange à própria prática docente (PENNA, 2016), como também às minorias, do ponto de vista sociológico, tendo em vista à negação enfática do passado escravista brasileiro, sobretudo em conteúdos vistos na internet e nas redes sociais. Bem como também dialogamos com a ideia de que o racismo é **“sempre estrutural”**, e que suas expressões “no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade”. Portanto, “em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas

racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade (ALMEIDA, 2019).

Nesse sentido, como apontado na HQ que apresentamos no início do artigo, precisamos falar sobre este passado de dor para que ele não se repita. Silenciar implica naturalizar. Não podemos naturalizar que o Brasil ainda continue sendo racista, praticando um genocídio da população negra como apontam os dados da Anistia Internacional na Campanha “Jovem Negro Vivo”<sup>10</sup>. Uma Educação antirracista comprometida com a promoção dos Direitos Humanos é urgente, afinal as ruas gritam “Vidas negras importam!”. Esperamos que, a experiência compartilhada neste artigo, possa contribuir para uma educação de fato igualitária.

## 8. Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. L. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

ANDERSON, B. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, N. M. S. *Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de*

---

<sup>10</sup> Disponível em:  
<https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovi>  
vo/. Acesso em: 15 jul. 2020.

*currículos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CHALHOUB, S. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CHALHOUB, S. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CORRÊA, M. L. *Quilombo Pedra do Sal*. Belo Horizonte: FAFICH, 2016.

DAYRELL, J. T. A Escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 16 jun. 2020.

FANON, F. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. Racismo e cultura. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org.). *Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70, 2011. p.273-286.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, Minas Gerais, v.9, p.38 – 47, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>. Acesso em: 16 jun. 2020.

GORENDER, J. *O Escravismo Colonial*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2010.

GUIMARÃES, R. S. *A utopia da Pequena África: projetos urbanísticos, patrimônios e conflitos na Zona*

Portuária carioca. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006

MARCHESE, R. As desventuras de um conceito: capitalismo histórico e a historiografia sobre a escravidão brasileira. *Revista de História*, São Paulo, n. 169, p.223-253, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rh/n169/0034-8309-rh-169-00223.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MOURA, C. *História do Negro Brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

NASCIMENTO, A. P. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? - O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (org.). *A República e a Questão do Negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2005. p. 11-26.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos Lugares. *Revista Projeto História*, São Paulo, v.10, p. 7–28, 1993. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 16 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PASSOS, P.; FACINA, A. *Cultura Popular e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Instituto de Defensores de Direitos Humanos, 2014.

PASSOS, P.; MULICO, L.; MORGAN, E. Educação e Direitos Humanos em tempos de conservadorismo: Transdisciplinaridade, Transgressão e Pensamento Crítico em um Projeto de Extensão. In: PASSOS, Pâmella; MULICO, Lêsliie (org.) *Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. João Pessoa: Editora IFPB, 2019. p. 111-152.

PENNA, F. O ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). *A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PRICE, R. O milagre da criouliização: retrospectiva. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 383-419. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/eaa/v25n3/a02v25n3.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

SANTOS, J. R. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura*

popular tradicional. São Paulo: Companhia as Letras, 2005.

## Cultura popular e educação, uma experiência de visita ao Museu Casa do Pontal

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.45577>

Lia Calabre<sup>1</sup>

Rosely Coutinho<sup>2</sup>

**Resumo:** A cultura atua como um componente ativo e aliado ao processo de ensino aprendizagem, o que justifica a formação do indivíduo crítico e participativo de uma sociedade. Muito além de gerar condições para a apropriação de conhecimentos em sala de aula, a educação precisa fazer o alinhamento para o debate em torno da atuação do aprendiz em novas experiências culturais. O Museu Casa do Pontal, classificado como um museu de arte popular é um lugar de educação e cultura que colabora positivamente com o processo construtivo dos estudantes. O presente artigo busca contribuir com as reflexões sobre a relação cultura e educação, com a apresentação das experiências de vivências extramuros, especificamente concretizadas a partir da visita por turmas do ensino fundamental I, de escolas regulares da rede pública do município do Rio de Janeiro ao referido museu. O artigo faz uma rápida abordagem sobre a educação não formal, mostra o espaço do museu, reflete sobre a educação museal com o apoio da arte educação e procede a descrição das situações nas quais os alunos interagem, trocam e experimentam momentos de aprendizagem, prazer e deleite.

**Palavras-chave:** Cultura popular; educação; Museu Casa do Pontal; educação museal.

### Cultura y educación popular, una experiencia de visita al Museo Casa do Pontal

**Resumen:** La cultura actúa como un componente activo aliado al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que justifica la formación del individuo crítico y participativo en la sociedad. Mucho más que generar condiciones para la apropiación del conocimiento en el aula, la educación necesita alinearse con el debate en torno al desempeño de la participación del alumno en nuevas experiencias culturales. El museo Casa do Pontal, classificado como museo de arte popular, es un lugar de educación y cultura que colabora positivamente con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este artículo busca contribuir a las reflexiones sobre la relación entre cultura y educación, a partir de la presentación de experiencias extramuros. La investigación se realizó a partir de la visita al Museo de grupos de escuelas públicas de la ciudad de Río de Janeiro. El artículo analiza brevemente la educación no formal, muestra el espacio del museo, reflexiona sobre la educación museística con el

<sup>1</sup> Lia Calabre. Doutora em História (UFF), Professora do PPG Memória e Acervos da FCRB e do PPG Cultura e Territorialidades – UFF, Brasil. E-mail: [liacalabre@gmail.com.br](mailto:liacalabre@gmail.com.br) - <https://orcid.org/0000-0002-7586-7210>

<sup>2</sup> Rosely Gonçalves Coutinho. Mestre em Memória e Acervos (FCRB), Professora regente do Ensino Fundamental I – Município do Rio de Janeiro, Brasil E-mail: [liucoutinho@yahoo.com.br](mailto:liucoutinho@yahoo.com.br)

Texto recebido em 27/08/2020, aceito para publicação em 24/11/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.

apoyo de la educación artística y describe las situaciones en las que los estudiantes interactúan, intercambian y experimentam momentos de aprendizaje y placer.

**Palabras clave:** Cultura popular; educación, Museo Casa do Pontal, educación museal.

### Popular culture and education, a visitation experience to the Casa do Pontal Museum

**Abstract:** Culture acts as an active component allied with the teaching-learning process, which justifies the formation of the critical and participative individual in society. Much more than creating conditions for classroom learning, education needs to establish the debate about learner participation in new cultural experiences. The Casa do Pontal Museum is classified as a popular art museum, being a place of education and culture that positively collaborates with the students' learning process. This article aims to contribute to the reflections on the relationship between culture and education, based on the presentation of experiences from outside the walls. The research was carried out from the visit to the Casa do Pontal Museum by elementary school groups from regular public schools in the city of Rio de Janeiro. The article briefly discusses non-formal education, shows the museum's space, reflects on museum education with the support of art education and describes the situations in which students interact, exchange and experience moments of learning, pleasure and treat.

**Keywords:** Popular culture; education; Casa do Pontal Museum; museal education.

## Cultura popular e educação, uma experiência de visitação ao Museu Casa do Pontal

O presente artigo é construído a partir da perspectiva de que as experiências de vivências extramuros, em especial quando essas se dão no campo da cultura, têm um papel fundamental e diferenciado dentro dos tradicionais processos formais de aprendizagem.

Nessa direção, abordaremos aspectos da categoria de educação não formal, a qual possibilita que os conteúdos a serem explorados na produção de vários conhecimentos, venham ao indivíduo como uma leitura de mundo, a partir das situações que o cercam. Crítico aos métodos

tradicionais de ensino o pedagogo e educador francês Célestin Freinet (1896-1966), importante referência<sup>3</sup> no início do século XX, para os que lutam por uma escola democrática, aponta para a importância de modernizar os métodos escolares de ensino,

<sup>3</sup> Freinet desenvolveu uma técnica pedagógica baseada na experimentação e na documentação, almejando uma prática educacional centrada na criança, com o intuito de formar crianças ativas e dinâmicas. Sua pedagogia busca promover os direitos das crianças, dos alunos e dos professores. (FREINET, Celestin. *Aprendizagem em diferentes perspectivas*. 2015) Disponível em: [https://educimat.cefor.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livros/Livro-1-Aprendizado-em-diferentes-perspectivas\\_2015.pdf#page=116](https://educimat.cefor.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livros/Livro-1-Aprendizado-em-diferentes-perspectivas_2015.pdf#page=116) Acesso em: 10 jan. 2020.



buscando fazer com que as atividades educativas propostas aos estudantes sejam ligadas às situações da vida. No seu fazer pedagógico, defendia e desenvolvia uma rotina escolar pautada em *aulas passeio*. Nesse caso, Freinet indicava que era negativa a permanência constante do discente em ambiente fechado, ou seja, apenas em salas de aula. Na construção do conhecimento observava o valor da descoberta e de novas sensações. Tais contribuições motivam a reflexão de muitos dos profissionais da educação atentos aos desdobramentos possíveis de tais atividades nos processos de aprendizagem.

O sentido da educação não formal para a construção da formação integral da pessoa ganha relevância nas ações educativas quando estas são realizadas em espaços capazes de produzir relações de identidade e pertencimento. Aqui necessitamos abrir um parêntesis para explicitarmos que, especificamente nesse artigo, estamos buscando um diálogo com experiências vivenciadas com alunos da rede pública de educação do município do Rio de Janeiro, mais especificamente da zona oeste da

cidade com um museu de cultura popular também localizado na mesma região: o Museu Casa do Pontal. Um pouco inspiradas por Freinet, os alunos aqui são pensados não como indivíduos isolados, mas como integrantes de uma comunidade maior, marcada por processos cotidianos que acentuam e reforçam as múltiplas e graves desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Dentro dessa perspectiva o acesso, talvez mais que isso, a explicitação, a publicização, da riqueza, da dinâmica e da diversidade da cultura popular cumprem um importante papel na construção de uma sociedade mais democrática, mais inclusiva, mais próxima da própria realidade.

Os museus, são nossos espaços de guarda da memória social. Segundo a definição da Lei nº 11.904, de 14/01/2009, que institui o Estatuto de Museus, essas são instituições que “conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções...” .

O movimento de comunicação e percepção da cultura popular em

museus, tanto pelo acervo, como pela condução da visitação que é proporcionada por alguns desses ambientes culturais, tem uma potencialidade especial de gerar processos de identidades, em especial em alguns segmentos da sociedade. Em alguns desses espaços, os acervos têm o potencial de promover trocas e diálogos, entre os visitantes, a respeito da compreensão de determinado patrimônio ou da apropriação de uma significação diversa.

### **Educação e Museu**

O Museu Casa do Pontal como lugar de educação e cultura, segundo Angela Mascelani, atual diretora da instituição, é considerado o mais significativo museu de arte popular do Brasil (MASCELANI, 2009). Seu espaço de visitação colabora positivamente com o processo educativo de estudantes das redes públicas e particulares de ensino, recebendo ainda a visita de grupos provenientes de Organizações Não Governamentais (ONGs), de grupos religiosos e de turistas, além do público em geral, formado por visitantes independentes.

O acervo do referido museu foi formado em quarenta anos de pesquisa pelo designer francês Jacques Van de Beuque (1922-2000), que conheceu vários dos artistas ali presentes, durante inúmeras viagens pelo Brasil. Tal estruturação teve início na década de 1950 e, a partir de então, estendeu-se com forma de coleção. Hoje o acervo é composto por cerca de 9.000 peças, de 300 artistas, oriundos de vários estados brasileiros. Seu espaço para exposições temporárias e permanentes abriga obras que representam cenas e atividades do cotidiano sejam festivas, imaginárias e religiosas ou ainda de trabalho, de diversas partes do país.

O número de obras em exibição também reforça a compreensão de que a arte popular é feita em todo o país e não diz respeito a um único estilo de arte. Trata-se, mais propriamente, de um campo de arte, que demarca a origem social daquele indivíduo que é artista. (MASCELANI, 2014, p. 7).

Encontrada nas mais diversas regiões do país, a arte popular de acordo com Poel (2012, p. 209–211) testemunha que “a prática artística do mestre popular faz parte de seu cotidiano e tem laços essenciais com a cultura e a história de sua comunidade e sua religião”. Entendendo ainda que

“na arte do povo, o social, o econômico, o geográfico, o religioso, o estético e o funcional se complementam de modo natural e dinâmico. Na hora de criar, o artista popular, na sua condição marginal, nos surpreende pela inventividade pessoal e espontânea”. (*Idem*)

Nesse contexto, notadamente sobre a arte que compõem o acervo do Museu Casa do Pontal, Frota discorre que:

Importa inicialmente esclarecer que os objetos aqui representados nada têm de ‘rústico’, ‘pitoresco’, ‘tosco’, ‘primitivo’ ou conceitos de atribuições similares. Estes são frutos de culturas com valores próprios, critérios de gosto e aperfeiçoamento próprios, que demonstram possuir invenção formal, mestria técnica e fruição estética [...] Na verdade, o que nos interessa para além de qualquer codificação é a pessoa destes artistas, pela reformulação que sem saber nos propõem, no tocante à sacralização das artes que a Renascença nos legou. São eles indivíduos cuja criatividade espelha um viver assumido, onde a imaginação reintegra e reinventa os objetos do existir, modificando-os e modificando-se. Homens e mulheres em que não há distinção entre o ser e o fazer, que não dissociam a arte da vida. (FROTA, 1976, *apud* POEL, 2012, p. 209).

Ainda na perspectiva de Frota (2012, p. 209) no que se refere ao acervo do Museu Casa do Pontal “o que interessa para além de qualquer codificação é a pessoa destes artistas”, e como tal, Noemisa Batista

dos Santos, ceramista há mais de cinquenta anos no Vale do Jequitinhonha – MG desenvolve uma técnica de maneira singular. Expõe obras específicas da grande representatividade da vida simples e do cotidiano. Utiliza barro da região e técnicas apuradas de modelagem, tratamento, secagem, que particulariza suas peças com flores, bolinhas (sucesso na percepção das crianças) e outros detalhes que transborda de poesia e delicadeza. Com a arte figurativa, dificilmente reproduz cenas que não sejam do seu mundo, do próprio universo. Recorrente nas temáticas consideradas universais, que permeiam o cotidiano de pessoas comuns, observa-se em suas peças as fases costumeiramente identificadas no desenvolvimento humano, inclusive, é comum que construa seu autorretrato nas situações do dia a dia.

As estratégias das práticas estéticas contemporâneas variam: cada artista escolhe o meio em que a obra se fará, mobilizado pelos signos que lhe pedem passagem na experiência que ele vive do meio em questão. O trabalho se completará com a criação de uma fórmula singular para decifrá-los, ou seja, trazê-los do invisível para o visível. (ROLNIK, 2002, p. 46).

Dispostas num ambiente interno de 1.500m<sup>2</sup> <sup>4</sup>, as obras do acervo do Museu Casa do Pontal ficavam organizadas em galerias com setores divididos em 12 temáticas, quais sejam: Profissões; Mestre Vitalino; Vida Rural; Ciclo da Vida; Brasil – Festa Popular; Jogos e Diversão; Circo; Arte incomum; Arte Erótica; Cangaço e História do Brasil; Religião e Ex-voto e Escolas de Samba. Estes setores buscam oferecer uma visão abrangente do universo cultural brasileiro, compondo as variadas culturas rurais e urbanas do país. O Museu conta com um potente projeto educativo.

As motivações para que atividades educativas pudessem ser realizadas em museus e a implantação dessa ação teve início no Brasil em 1927, com a criação do Serviço de Assistência ao Ensino do Museu Nacional<sup>5</sup>, pretendendo difundir as

ciências nas escolas, e, dessa maneira, desenvolver novas práticas que enriquecessem o aprendizado e o programa escolar, ainda que fosse reforçando a visão histórica construída pelas elites do país. Devido a sua importância e considerado um dos marcos da Museologia, o Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO em 1958, no Museu de Arte Moderna no Rio de Janeiro, contribuiu para uma nova perspectiva pedagógica na esfera museal, e podemos observar:

O Seminário Regional da UNESCO, realizado na cidade do Rio de Janeiro em 1958, viabilizou a construção de um novo referencial teórico-prático no que se trata do fazer museológico e das próprias instituições ao discutir o papel educativo dos museus. E, a partir daí, o conceito de museu vai se ampliando, passando então a ser também compreendido como um espaço de educação para auxiliar nas atividades do ensino formal e como ferramenta didática, ou seja, uma espécie de extensão do espaço da escola. O documento elaborado a partir deste Seminário, a Declaração do Rio de Janeiro, apresentou uma preocupação dos profissionais de museus com as questões educativas, no âmbito da Museologia e dos museus. A questão educativa passa a ser mais enfatizada e assumida em um plano paralelo em relação às outras funções museológicas tradicionais. (SOTO, 2010, p. 31).

<sup>4</sup> Área ocupada pelas exposições no período das visitas que deram ensejo ao presente artigo.

<sup>5</sup> Setor educativo institucionalizado no Brasil em 1927, o Serviço de Assistência ao Ensino do Museu Nacional, foi criado por Roquete Pinto. O Serviço tinha como missão auxiliar o desenvolvimento de práticas educativas que colaborassem com o aprendizado e com o currículo escolar. Instituto Brasileiro de Museus. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. 2018, p. 14. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp->

content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf. Acesso em: 5 jan. 2020.

Entretanto, trabalhando com a história das contribuições na área da ciência, estudando e investigando processos educacionais em museus, Margaret Lopes, doutora em História Social, alerta sobre os cuidados na utilização de modelos de trabalho melhor adaptados para o público escolar nas instituições. Nesse caso, a prática pode trazer resultados mais eficazes para a comunicação dos objetos pertencentes ao museu, porém esta ação não deve ser incorporada como proposta permanente, pois resultaria em "museus escolarizados" (LOPES, 1991, p. 5).

A pesquisadora discorre ainda, utilizando a crítica sobre a "animação cultural em museus", feita por Varine-Bohan (1987) na ação educativa desenvolvida nesses espaços. O autor divide o tipo de abordagem em três categorias, quais sejam: terapêutica, promocional e conscientizante. Com características distintas a terapêutica e a promocional corresponderiam ao que o educador e filósofo Paulo Freire (1921–1997) chama de *educação bancária*<sup>6</sup>, já que a comunicação é

feita em um único sentido. Dessa maneira, ainda de acordo com Lopes:

A animação dos museus, em direção ao público escolar, não tem por objetivo, salvo muito raras exceções as necessidades deste público (sejamos francos e honestos) ou mesmo responder à demanda pedagógica expressa pelos professores. Se considerarmos a literatura sobre o assunto, se participarmos, como eu faço há muito tempo, de reuniões de educadores de museus, constataremos imediatamente que há para este tipo de animação somente duas motivações principais: justificar a existência da instituição-museu e valorizar o patrimônio. (LOPES, 1991, p. 1).

Para completar a ideia de categorias em relação à abordagem no espaço museal, a conscientizante mais uma vez está relacionada a uma posição de Paulo Freire, sendo que nesse caso refere-se à educação libertadora.

Somamos à nossa reflexão, as experiências e inovações que vieram ocorrendo na educação, na busca de novas ideias relativas à mesma e troca de conhecimentos, e examinamos a noção de alfabetização cultural, que ganha significado quando contribui para a produção e reprodução de experiências culturais, ademais em relação aos grupos sociais. Dessa maneira, devemos dialogar com a proposta de Paulo Freire, na qual o educando pode reconhecer e

<sup>6</sup> "Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem" (FREIRE, 2005, p. 66).

compreender sua identidade cultural, a consciência de seus valores próprios, seja na memória pessoal ou coletiva, ou seja, pode-se enxergar uma ação cultural para a liberdade (como se intitula uma de suas obras). O autor nos mostra que: "[...] a criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural". (FREIRE, 2003 *apud* COSTA; WAZENKESKI, 2015, p. 6).

O trabalho para promover a relação entre museus e educação ganha ainda destaque nos estudos e reflexões do professor Mário Chagas, ele nos alerta para a necessidade de se buscar, localizar, e conhecer como foram idealizados métodos para a educação em museus. O estudioso chama a atenção para o fato de que, além de considerar as diferenças culturais e até educacionais existentes no Brasil, vale observar que, de maneira mais ampla:

Para além da educação patrimonial<sup>7</sup>, interessa pensar a educação como

<sup>7</sup> A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua

alguma coisa que não se faz sem se ter em conta um determinado patrimônio cultural e determinados aspectos da memória social; para além da educação patrimonial, interessa compreender a educação como prática social aberta à criação e ao novo, à eclosão de valores que podem nos habilitar para a alegria e a emoção de lidar com o diferente. (CHAGAS, 2004, p. 145).

É exatamente nesse sentido de prática social aberta à criação e ao novo, somado aos aspectos da memória social de um amplo segmento da sociedade que reconhecemos no trabalho desenvolvido pelo setor educativo da Casa do Pontal a habilidade de a partir da ludicidade trazer a alegria e a emoção de lidar com o diferente para alguns e descobrir o igual e a identidade para outros.

Para a compreensão do modo como se desenvolvem as atividades elaboradas para a visita na referida instituição museal, trabalharemos com o Programa Social e Educacional do Museu Casa do Pontal. O documento tem como ponto central a integração

---

valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acesso em: 21 mar.2020.



da a o dos profissionais na facilita o de leituras das obras expostas visando a contribuir para a constru o, por parte dos visitantes, de um conhecimento de maneira interativa e coletiva. O planejamento estratégico do referido programa, como ferramentas de gestão cultural, foi desenvolvido a partir do ano de 1996. Contou com a dire o de Guy Van de Beuque (1951-2004), filósofo, matemático e filho do colecionador e fundador do museu, Jacques Van de Beuque, além da coordena o de Angela Mascelani, antropóloga, atual diretora do museu, escritora e curadora de arte.

Tal gestão reconhecia no acervo de arte popular uma propensão para a colabora o em processos de produ o de conhecimento não tradicionais junto às escolas e para a media o diferenciada junto aos grupos de visitantes. Nesse espaço de media o entre o acervo e os visitantes atuaram os profissionais de arte educa o. Ao examinar o movimento que se realizou na dire o de expandir a rela o dos alunos em visita o com esse espaço museal, podemos dizer que está apoiado na ideia de que:

A arte na educa o como expressão pessoal e como cultura   um

importante instrumento para a identifica o cultural e o desenvolvimento. Através das artes   possível desenvolver a percep o e a imagina o, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (MAE BARBOSA, 2012).

A institui o prevê um papel estratégico para a área de arte-educa o. Os responsáveis pelo programa consideraram que a forma o dos profissionais envolvidos, deveria desenvolver e aperfeiçoar uma abordagem criativa, para que se pudessem ampliar as possibilidades de leitura e comunica o dos visitantes em rela o ao acervo da institui o. Observa-se uma a o bem alinhada na defini o do trabalho que deve ser realizado pelos educadores de museus segundo o Comitê Educativo do Sistema Estadual de Museus de São Paulo com o conceito:

Os educadores de museu são responsáveis por ampliar a rela o entre o museu e seus públicos, sendo mediadores do objeto do museu e do público visitante, no momento do fato museal. Ao agir neste encontro (fato museal) o educador atua no processo de manter contemporâneo o caráter comunicacional do patrimônio, manifestando a latência significativa dos objetos. (SISEM-SP, 2016, p. 6).

A aprovação da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), definida no 7º Fórum Nacional de Museus – Porto Alegre/2017, reúne os princípios e diretrizes que têm como objetivos nortear a realização das práticas educativas, fortalecer a dimensão educativa e subsidiar a atuação dos educadores em museus. Orienta as ações educacionais, no eixo II em relação aos profissionais, formação e pesquisa, com as seguintes diretrizes:

1. Promover o profissional de educação museal, incentivando o investimento na formação específica e continuada de profissionais que atuam no campo.
2. Reconhecer entre as atribuições do educador museal: a atuação na elaboração participativa do Programa Educativo Cultural; a realização de pesquisas e diagnósticos de sua competência; a implementação dos programas, projetos e ações educativas; a realização do registro, da sistematização e da avaliação dos mesmos; e promover a formação integral dos indivíduos.
3. Fortalecer o papel do profissional de educação museal, estabelecendo suas atribuições no Programa Educativo e Cultural e em conformidade com a Política Nacional de Educação Museal.
4. Valorizar o profissional de educação museal, incentivando a formalização da profissão, o estabelecimento de planos de carreira, a realização de concursos públicos e a criação de parâmetros nacionais para a equiparação da remuneração nas várias regiões do país.
5. Potencializar o conhecimento específico da educação museal de forma a consolidar esse campo, por meio da difusão e promoção dos

trabalhos realizados, do intercâmbio de experiência e do estímulo à viabilização de cursos de nível superior em educação museal.

6. Valorizar a troca de experiências por meio de parcerias nacionais e internacionais para a realização de estágios profissionais em educação museal.

7. Fortalecer a pesquisa em educação em museus e em contextos nos quais ocorrem processos museais, reconhecendo esses espaços como produtores de conhecimento em educação.

8. Promover o desenvolvimento e a difusão de pesquisas específicas do campo por meio da articulação entre os setores educativos e agências de fomento científico, universidades e demais instituições da área.

9. Promover, em colaboração com outros setores dos museus, diagnósticos, estudos de público e avaliação, visando à verificação do cumprimento de sua função social e educacional.<sup>8</sup> (IBRAM, 2018).

A utilização da arte educação, nas visitas guiadas, como meio de apresentação do seu acervo, faz do Museu Casa do Pontal uma referência, seja em proporcionar ao visitante, nesse caso o aluno, o reconhecimento, apreciação e valorização da arte popular brasileira, seja em possibilitar a construção de laços de identidade.

### **A experiência da visitação**

A seguir serão apresentadas experiências vivenciadas por quatro

<sup>8</sup> Diretrizes para a realização das práticas educativas – EIXO II – PNEM. Disponível em: <https://pnem.museus.gov.br/sobre-o-pnem/diretrizes/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

turmas diferentes de alunos do Ensino Fundamental I, com crianças na faixa-etária entre 7 e 11 anos, da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, em visitação ao Museu Casa do Pontal, e acompanhadas no período intermitente de agosto de 2018 a setembro de 2019. A ideia é a de fortalecer a tese de que os processos não tradicionais de aprendizagem, associando elementos de cultura, arte e educação podem cumprir um papel fundamental na formação escolar democrática e plural desses jovens cidadãos.

Vamos proceder à descrição do processo de visitação. Ao estabelecer um agendamento para os grupos, o setor receptivo do museu organiza a visita teatralizada, com horários determinados e número exato de pessoas. Tal procedimento permite uma interação maior entre o grupo de visitantes com o museu. Dando início ao evento<sup>9</sup> da visitação, o acolhimento acontece no espaço externo da instituição, pela equipe do local, quando os visitantes realizam um lanche e posteriormente são orientados a se posicionarem no pátio,

<sup>9</sup> O processo de visitação é composto por etapas e diferentes performances, o que nos permite falar em evento.

formando um grande círculo de pessoas. Sendo assim, dispostos em roda, tem início a cantoria!

Ao som de violão, os arte educadores - Chico Lá e Pedro -, cumprimentam a todos: "Bom dia/ bom dia/ eu cheguei agora/ viemos de longe/ lá do mar lá fora..." Entre uma cantoria e outra, as letras das músicas e a viola apresentam conteúdos e elementos da cultura popular. Nesse momento há o convite para o jogo teatral, envolvendo os espectadores infantis que se voluntariam, tornando-se personagens ao sabor da brincadeira.

O convite é para participar da encenação do Auto do Bumba-Meu-Boi<sup>10</sup>, para que as crianças assumam papéis de criaturas com características folclóricas, de experimentação diante de acontecimentos misteriosos e sobrenaturais que o enredo do folguedo apresenta:

O bumba-meu-boi é um auto, onde o tema principal é a morte e a ressurreição de um boi. O enredo básico do bumba-meu-boi conta a história de um boi de estimação de um fazendeiro rico que é morto pelo

<sup>10</sup> O Bumba-Meu-Boi é um dos folguedos mais tradicionais do país e existe em quase todas as regiões. É encenado durante muitas épocas do ano, com ênfase nos meses de junho, julho e dezembro. É um auto, onde o tema principal é a morte e ressurreição de um boi (MASCELANI, 2009, p. 92.).

empregado negro, Pai Francisco. Pai Francisco mata o boi para atender ao pedido de sua esposa, Catarina, que está grávida e sente desejo de comer a língua do animal. Descoberto como autor do crime, Pai Francisco confessa e é levado preso. Mas, por intermédio da magia praticada por um curandeiro indígena, o boi ressuscita, Pai Francisco é perdoado e tudo termina bem, dando motivo para os cantos, as danças e a alegria.<sup>11</sup>

Nesse contexto, é evidente o aporte que o teatro oferece para que haja o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, memorização e o improviso, em um processo de aprendizagem com ludicidade. A peça ocorre de maneira espontânea e divertida na narrativa do "boi", e diferente do trabalho realizado nas escolas com a temática do folclore, por vezes reduzido a um conteúdo curricular, há nesse momento a compreensão e a vivência do que é cultura popular, e que esta vem da arte e do trabalho de todos.

O diálogo, como prática presente durante todo o evento, ganha destaque quando se pretende apreender a atenção das crianças, bem como obter a compreensão das mesmas, a respeito daqueles fazeres. Indagados sobre que tipo de obras elas encontrariam no interior do

<sup>11</sup> Site institucional do Museu Casa do Pontal (2012).

museu, e após emitir variadas opiniões, as crianças conhecem a aprazível definição: "coleção de bonequinhos". E, seguindo a abordagem, surge uma questão, sobre "Quem entre as crianças mantinha o hábito de colecionar e quais seriam os objetos colecionados?" Diante de grande interesse e participação, inúmeras respostas revelaram colecionadores de tampinhas, cartas, canetinhas, figurinhas, entre outros. Posto por meio do diálogo, um importante requisito de preparação para o início da visita, constata-se que muitos gostam e preservam suas coleções. Percebe-se que:

O hábito de colecionar presente na infância mostra que nessa fase há um grande interesse e valorização da cultura material. Contudo, é necessário que as mensagens contidas nas exposições sejam atrativas e de fácil compreensão para qualquer público não especialista no tema. Logo, os museus têm o desafio crucial de criar narrativas que valorizem a cultura material de forma a construir conhecimentos e valores de forma atrativa, que instigue o visitante a desejar e buscar informações sobre o tema. (CARVALHO; LOPES, 2016).

Prosseguindo na descrição da dinâmica de visita, quando um convite para ingressar então na área interna do museu é feito para a turma, a linguagem é musical, com ritmos e

rimas. Nesse espaço onde se encontra a exposição permanente, as obras estão dispostas em galerias, organizadas em setores por temáticas. Com roteiros que apresentam o artista e sua obra, os alunos descobrem o escultor Antônio de Oliveira<sup>12</sup> (1912 - 1996), que com sua obra conta histórias de seu "mundo encantado". O artesão ganha destaque, pois só trabalha com madeira, o que gera a rima, rapidamente assimilada pelo grupo: "Antônio de Oliveira/ Só trabalha com madeira/ E quem trabalha com madeira? / É o Antônio de Oliveira". Tais obras despertam atenção especial, tendo em vista a reação provocada nas crianças ao contemplá-las. Nesse caso, se faz presente a relação de potencialidades presentes no uso da arte educação, proporcionando uma facilitação da compreensão dos processos técnicos empregados pelos artistas, seja na apropriação da cerâmica ou no entalhe da madeira. A ideia é estimular a

<sup>12</sup> Antônio de Oliveira (1912-1996), nasceu em Minas Gerais. O artista dedicou-se prioritariamente a esculpir em madeira. Entregou-se com paixão à recriação de cenas reais ou imaginárias, que compunham o que chamava de "meu mundo encantado". Site institucional do Museu Casa do Pontal. Disponível em: <http://www.museucasadoportal.com.br/ant%C3%B4nio-de-oliveira>. Acesso em: 10 jan. 2020.

percepção das situações cotidianas retratadas através das obras, além da identificação no que diz respeito às manifestações culturais e consequentemente aos próprios costumes ali representados.

Um outro ponto alto no processo interativo da visitação é o da chegada ao *Tocador de realejo*, do artista Adalton Fernandes Lopes<sup>13</sup> (1938-2005), que deu som e movimento ao "boneco". Os temas abordados pelos arte educadores nessa interação entre visitante e obra são "sorte" ou "azar", representada pelo fazer dessa figura muito popular.

O "Tocador de realejo" é uma mistura de músico de rua e tirador de sorte, muito comum até poucas décadas atrás. Anunciando sua presença através da música do realejo – uma espécie de instrumento musical portátil, cuja sonoridade lembra a do órgão –, oferecia-se para decifrar o futuro de quem interessava-se, no que era ajudado por um papagaio. A pessoa fazia uma pergunta e o papagaio escolhia a resposta numa caixa de cartõezinhos coloridos em que

<sup>13</sup> Adalton Fernandes Lopes (1938-2005) é dotado de rica imaginação. Suas obras evidenciam a observação perspicaz do cotidiano e das alegrias da vida mundana. Obcecado pelo desejo de "dar vida" a seus personagens, criou engenhocas imensas, onde centenas de figuras articuladas movimentam-se animadamente. Seus "bonecos" são inconfundíveis e apresentam uma visão especial da vida urbana. Site institucional do Museu Casa do Pontal. Disponível em: <http://www.museucasadoportal.com.br/pt-br/node/13>. Acesso em: 10 jan. 2020.



estavam escritas as palavras portadoras da sorte. A melodia do realejo era produzida pelo movimento mecânico de um cilindro dentado, acionado à mão. Ao girar a manivela, o som animava as ruas e atraía as pessoas. (MASCELANI, 2009, p. 63).

A participação na experiência de interação com essa obra está relacionada à questão da superstição<sup>14</sup> “sorte” ou “azar”, que são conceitos de cultura popular. Ainda que não seja um conteúdo escolar propriamente dito, essa abordagem favorece o exercício reflexivo, pois está ligada ao que “está por vir”, é alusiva ao futuro. Nesse caso, todos querem participar, “girar a manivela” e prever o futuro.

No interessante setor onde expressam a temática denominada *Ciclo da Vida*<sup>15</sup> estão em exposição obras que mostram uma visão das fases da vida social, do nascimento, infância, meninice, juventude, maturidade e velhice. Durante a

<sup>14</sup> Atribuição do poder de atrair a sorte ou o azar a determinados objetos ou atos (Dicionário Aulete).

<sup>15</sup> Este setor oferece uma visão desta dinâmica social no Brasil, em determinadas regiões e épocas particulares. Olhando a vida humana como um ciclo, pensa-se no que é comum a todos, sobretudo da vida que transcorre em sociedade: nascimentos, infância, meninice, juventude, maturidade e velhice. Site institucional do Museu Casa do Pontal. Disponível em: <http://www.museucasadoportal.com.br/pt-br/taxonomy/term/469>. Acesso em: 10 jan. 2020.

movimentação percebe-se intenso envolvimento e curiosidade por parte dos alunos, pois as obras estão dispostas em ordem cronológica, e a ideia de continuidade conta a história desde o nascimento até a hora da derradeira morte. O artista Antônio de Oliveira, mais uma vez ascende com seus bonecos na obra denominada *Escada da Vida*, provoca o interesse das crianças, incita a imaginação. E se o assunto é brincadeira tem para quem quiser, e pode “brincar de roda” e pode “pular carniça” - *Brincadeiras de meninos* e *Brincadeiras de meninas*.

No passeio pelo acervo, a diversão é garantida assim como vai se dando uma aproximação aos elementos da cultura popular. Chega a hora do *Circo*. Com a pergunta feita “Hoje tem marmelada?” / Tem sim senhor! / a atração surge na grande obra que retrata o tema, uma geringonça, ou seja, uma engenhoca onde as figuras são articuladas e movimentam-se, do artista Adalton, de onde é difícil desviar a atenção da garotada. A interação é quase que instantânea, pois todos querem comentar com os colegas suas experiências reais no passeio ao circo, sobre os tombos do palhaço e os



riscos dos trapezistas. E há também quem diga “nunca fui ao circo!”.

O conjunto de obras de Vitalino Pereira dos Santos, o Mestre Vitalino<sup>16</sup> (1909-1963) compõe um setor de destaque na exposição permanente do Museu Casa do Pontal. O artista criou e interpretou ao longo de sua vida 118 diferentes temas como: o imaginário nordestino, a representação de ritos de passagem (nascimento, casamento e morte), assuntos relativos ao crime e à lei, a religião, a seca, a migração, o trabalho, as profissões, entre outros. A partir de uma narrativa sobre a vida e obra do artista, que inicia ainda quando era um menino pobre que acompanhava sua mãe para o trabalho na feira de Caruaru e, aos seis anos, já modelava boizinhos em barro para brincar. Diante disso, a identificação dos alunos com o Mestre é imediata.

A movimentação é constante durante toda visitação das turmas, não há monotonia, e o teatro popular de bonecos com música e bandinha

<sup>16</sup> Mestre Vitalino (1909-1963) criou uma narrativa visual expressiva sobre a vida no campo e nas vilas do nordeste pernambucano. Realizou esculturas antológicas, como O enterro na rede; Cavalo marinho; Casal no boi e muitas outras, de poética irretocável. Site institucional do Museu Casa do Pontal. Disponível em: <http://www.museucasadopontal.com.br/pt-br/node/79>. Acesso em: 10 jan. 2020.

propõe mais participação. Baseado na cantiga popular “O Cravo brigou com a Rosa” esse momento arranca muitas risadas. De improviso, o teatro de mamulengos estimula a oralidade e a criatividade dos meninos e meninas, além de proporcionar um processo de organização lógica de ideias para determinar o rumo da história, já que tudo é feito na base do improviso.

E quando a visita está prestes a terminar? Nessa cultura, “tudo acaba em samba!” Diante da obra *Desfile de escolas de samba*, do artista Adalton, o grupo interage, participa, se expressa. O escritor Rubem Alves (1933-2014) traduz bem esses momentos de ativamento dessa memória auditiva:

O mundo está cheio de música. Há os sons que não existem mais, que estão perdidos na memória. A música do realejo, o canto do carro de bois, o apito das fábricas, das locomotivas, o din-din dos bondes, o canto dos galos, o repicar fúnebre dos sinos, a gaita do sorveteiro, a buzina das charretes... Parece que a poesia fica guardada nos sons que não mais se ouvem. [...] Há também os sons da cidade [...] E há os sons da natureza [...] A primeira poesia que se ouve é uma canção de ninar. Depois, é a música do mundo... (ALVES, 2018).

### **Contribuição das experiências – a interface entre cultura e educação**

Mas afinal, o que levar em consideração, como fatores positivos,

do encontro entre a cultura popular e grupos de alunos de escolas do ensino regular? O espaço oferecido para tal experiência? A possibilidade de sair da escola e passear? Vamos tecer algumas considerações a respeito desse relato.

O acompanhamento e observação de todo o processo de visita das turmas regulares de ensino nos revela que este é um evento dinâmico com alto potencial participativo. Durante todo o evento ocorrem inúmeros questionamentos e colocações orais dos alunos que nos permitem perceber, claramente, o interesse e o grau de interação dos mesmos em relação às obras apreciadas no museu. Tal comunicação entre as crianças e os profissionais de arte educação da instituição, permite que essa experiência de educação não formal se transforme em momentos de intensa aprendizagem, prazer e deleite. A ludicidade das atividades, aliada à visualização de atividades que muitas vezes ainda integram a rotina ou trazem um dado de realidade às narrativas memorialistas do ambiente familiar tecem elos de identidade e pertencimento. É importante retomar

aqui o fato de que as experiências vivenciadas e aqui rapidamente apresentadas foram de visitas com turmas de alunos regulares e com a presença da professora regente e de algumas responsáveis de alunos. Devemos ainda acrescentar que muitas dessas crianças são de famílias com origem nordestina e, muitas vezes, rural. Através do Museu e dos artistas ali presentes os alunos têm uma pequena amostra da importância e da diversidade da cultura brasileira, com uma ênfase na valorização dos fazeres e saberes das culturas populares.

Tendo em vista que, ao contrário de supor que o ambiente museal pudesse determinar um comportamento formal por parte das crianças, o que se observou foi um protagonismo infantil, espontâneo, durante as explicações e brincadeiras. O ambiente, apesar de desconhecido, a partir das atividades da arte educação em uma perspectiva de facilitação da apropriação do conteúdo torna-se estimulador da participação. Vale lembrar, que o movimento de incentivo para que as atividades e experiências educacionais ultrapassem os muros da escola,

ocupando novos lugares e ambientes, tem o potencial de gerar processos de enriquecimento cultural que transpõem práticas tradicionais escolarizadas.

As visitas ao Museu, em todas as turmas acompanhadas, puderam ser desdobradas em inúmeras atividades realizadas posteriormente em sala de aula. Processo de memorização de cantigas, atividades com desenhos e técnicas de moldagem de barro, reedição das brincadeiras, são algumas das atividades que puderam ser trabalhadas em sala de aula após a visitação. Em algumas das visitas os responsáveis que acompanhavam a visita não se contiveram e deram seus testemunhos sobre formas dos fazeres ali representados nos "bonequinhos de Vitalino", ou sobre as variações das brincadeiras nas suas localidades de origem, contribuindo, de alguma maneira, para a valorização e o reconhecimento das crianças naquelas memórias dos migrantes desterritorializados e subalternizados.

Certamente, a identificação autêntica dos meninos e meninas com a cultura popular brasileira, a própria cultura, exposta no Museu Casa do Pontal, serve como comprovação dos

resultados positivos em relação aos conceitos de educação museal adotados pela instituição. O teatro, as músicas, brincadeiras e o diálogo nesse ambiente são recursos de um processo inovador, para além da educação formal, na direção da transformação da sociedade e suas relações.

### Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. *A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018. *E-book*.

BRASIL. Lei 11.904 de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 jan. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_At\\_02007-2010/2009/Lei/L11904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_At_02007-2010/2009/Lei/L11904.htm). Acesso em: 21 ago. 2020.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. O público infantil nos museus. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v.41, n. 3, jul./set. 2016; Epub June 07, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000300911#B7](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300911#B7). Acesso em: 5 jan. 2020.

CHAGAS, Mario. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. *Revista Musas*, n. 1, p. 134-146, 2004. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/04/Musas1.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2019.

CHAGAS, Mario. O seminário regional da Unesco sobre a função educativa

dos museus (1958): sessenta anos depois. In: CHAGAS, Mario; RODRIGUES, Marcus Vinicius Macri (org.). *A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019, p. 13.

COSTA, Heloisa Helena Fernandes Gonçalves da; WAZENKESKI, Verlaíne Fátima. A importância das ações educativas nos museus. *Revista de História e Geografia Ágora*, v. 17, n. 2, p. 64-73, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/6336/4837>. Acesso em: 4 jun. 2019.

FREINET, Célestin. *Um olhar sobre a práxis Freinetiana: aprendizagem em diferentes perspectivas: uma introdução*. 2015. Disponível em: [https://educimat.cefor.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livros/Livro-1-Aprendizado-em-diferentes-perspectivas\\_2015.pdf#page=116](https://educimat.cefor.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livros/Livro-1-Aprendizado-em-diferentes-perspectivas_2015.pdf#page=116). Acesso em: 10 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

IBRAM. Instituto Brasileiro de Museus. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: IBRAM, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

IBRAM. Instituto Brasileiro de Museus. *Diretrizes para a realização das práticas educativas – EIXO II – PNEM*. Disponível em: <https://pnem.museus.gov.br/sobre-o-pnem/diretrizes/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Educação Patrimonial*. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acesso em: 21 mar. 2020.

LOPES, Margaret Maria. A favor da desescolarização dos museus. *Educação & Sociedade*, n. 40, dez. 1991. Disponível em: <https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/A-favor-da-desescolariza%C3%A7%C3%A3o-dos-museus.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

MAE BARBOSA, Ana. *Arte, educação e cultura*. 2012. E-book. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MASCELANI, Angela. [Entrevista cedida a] Ivan Vieira. *A Casa*, 10 jul. 2014. Disponível em: <http://www.acasa.org.br/biblioteca/texto/514>. Acesso em: 15 set. 2019.

MASCELANI, Angela. *O mundo da arte popular brasileira*: Museu Casa do Pontal. Rio de Janeiro: Mauad. 2009.

MUSEU CASA DO PONTAL. Site institucional Disponível em: <http://www.museucasadopontal.com.br>. Acesso em: 9 nov. 2019.

POEL, Francisco Van Der. Arte e artista popular. *Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares*, v. 9, n. 2, 2012.

ROLNIK, Suely. *Subjetividade em obra*: Lygia Clark artista contemporânea. 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/10571/7862>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SISEM-SP. *Conceitos-chave da educação em museus*. 2016. Disponível em: <https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/Bases-para-a-Pol%c3%adtica-Nacional-de-Museus.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

SOTO, M. *Quem educa no Templo das Musas?* Reflexões e caminhos ao pensar a formação dos educadores em museus. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; Departamento de Arquitectura, Urbanismo, Geografia e Artes, Lisboa, 2010.

## **"Quem Sabe de Mim Sou Eu": práticas culturais e comunicacionais como instrumentos pedagógicos junto a jovens em vulnerabilidade**

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.45794>

**Flora Daemon<sup>1</sup>**

**Kleber Mendonça<sup>2</sup>**

**Marildo José Nercolini<sup>3</sup>**

**Resumo:** O presente artigo propõe uma reflexão teórico-metodológica a partir da experiência acumulada no âmbito de um projeto universitário de caráter extensionista que, ao longo dos últimos oito anos, promove atividades voltadas para jovens em situação de vulnerabilidade social. Ao apresentar as ferramentas usadas e refletir sobre as questões e desafios enfrentados, buscamos desenvolver uma metodologia que seja capaz de acessar esses jovens. Nossa meta é explicitar como é possível articular práticas culturais e ferramentas comunicacionais, capazes de contribuir para um processo de subjetivação emancipador, com a finalidade de desarmar "profecias autorrealizáveis", comuns às trajetórias desses jovens. Acionamos, ao longo de nossa atuação, modos potentes de trazer para o plano do visível a experiência, a memória, a corporalidade e a fala como possibilidades de expressão das subjetividades singulares desses jovens, ainda assim constantemente atravessadas por relações de poder estruturais, violentas e hierárquicas.

**Palavras-Chave:** Cultura e educação; favela; juventude; universidade; extensionismo.

---

<sup>1</sup>Flora Côrtes Daemon de Souza Pinto. Doutora em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense, professora Adjunta do curso de Jornalismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Email: [floradaemon@yahoo.com.br](mailto:floradaemon@yahoo.com.br) - <https://orcid.org/0000-0001-9652-1748>

<sup>2</sup>Kleber Santos de Mendonça. Doutor em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense, professor Associado do Departamento de Estudos Culturais e Mídia e dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) e em Cultura e Territorialidades (PPCULT) da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil. Email: [klebermendonca@id.uff.br](mailto:klebermendonca@id.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0001-8055-7447>

<sup>3</sup>Marildo José Nercolini. Doutor em Ciência da Literatura (UFRJ 2005), Professor Associado do Departamento de Estudos Culturais e Mídia (GEC/IACS) e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades (PPCULT) da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil. Email: [mjnercolini@gmail.com](mailto:mjnercolini@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-0465-0011>

**Texto recebido em 06/09/2020, aceito para publicação em 24/11/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.**



## "Quem Sabe de Mim Sou Eu": práticas culturais y comunicativas como herramientas pedagógicas para jóvenes vulnerables

**Resumen:** Este artículo propone una reflexión teórico-metodológica a partir de la experiencia acumulada en el ámbito de un proyecto universitario de extensión que, durante los últimos ocho años, promueve actividades dirigidas a jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Al presentar las herramientas utilizadas y reflexionar sobre los problemas y desafíos enfrentados, buscamos desarrollar una metodología que sea capaz de acceder a estos jóvenes. Nuestro objetivo es explicar cómo es posible articular prácticas culturales y herramientas de comunicación, capaces de contribuir a un proceso de subjetivación emancipatorio, con el propósito de desarmar "profecías autocumplidas", comunes a las trayectorias de estos jóvenes. A lo largo de nuestro trabajo, hemos activado formas de acercar la experiencia, la memoria, la corporeidad y el discurso como posibilidades de expresión de las subjetividades singulares de estos jóvenes, que todavía son atravesados constantemente por estructuras, violencia y jerárquico.

**Palabras clave:** Cultura y educación; favela; juventud; universidad; extensionismo.

## "Quem Sabe de Mim Sou Eu": cultural and communicative practices as pedagogical tools for vulnerable young people

**Abstract:** This article proposes a theoretical-methodological reflection based on the accumulated experience in the field of a university extension project that, during the last eight years, promotes activities aimed at young people in social vulnerability situations. By presenting the tools used and reflecting on the problems and challenges faced, we seek to develop a methodology that could be able to access these young people. Our goal is to explain how it is possible to use cultural practices and communication tools as a support for an emancipatory process of subjectivation, with the purpose of dismantling "self-fulfilling prophecies" common to the trajectories of these young people. Throughout our work, we have activated ways of bringing experience, memory, corporeity and speech as possibilities of expression of the unique subjectivities of these young people, who are still constantly traversed by structures, violence and hierarchy.

**Keywords:** Culture and education; favela; youth; university; extensionism.

## "Quem Sabe de Mim Sou Eu": práticas culturais e comunicacionais como instrumentos pedagógicos junto a jovens em vulnerabilidade

### 1. Introdução

Propomos uma reflexão a partir da experiência acumulada no âmbito de um projeto universitário de caráter extensionista que, ao longo dos últimos oito anos, promove atividades voltadas para jovens em situação de vulnerabilidade social. Objetivamos

apresentar as ferramentas usadas, questões e desafios enfrentados, bem como desenvolver um referencial teórico metodológico norteador das ações. Nossa meta é pensar como articular práticas culturais e ferramentas comunicacionais capazes de contribuir para um processo de

subjetivação emancipador que desarme as chamadas “profecias auto realizáveis”, comuns às trajetórias desses jovens.

Ao longo de nossa atuação com jovens em favelas cariocas, pudemos constatar na vivência pedagógica as dificuldades de elaborar e implementar ferramentas educacionais capazes de mobilizar e engajar tal público-alvo. Fomos nos deparando, gradualmente, com o que chamamos de armadilhas estruturais que, ao mesmo tempo, ordenam a complexa e desigual sociedade brasileira, e se atualizam no plano dos indivíduos perpetuando os processos de marginalização social e de sujeição criminal de determinados grupos.

As experiências profissional e educacional dos integrantes do projeto, bem como suas capacidades de atuação junto aos jovens, se situam na interface entre o uso de ferramentas comunicacionais e as práticas culturais locais. Dessa forma, nos dedicamos a construir uma linha de atuação que pudesse usar ferramentas diversas (a fotografia, o audiovisual, a música e os relatos pessoais memoráveis locais, por

exemplo) como argumentos pedagógicos de transformação.

Assim, elaboramos uma metodologia que une reflexão teórica, observação participante e prática horizontalizada de reconhecimento e troca de saberes múltiplos. Com isso, passamos a implementar ações de capacitação destinadas à transformação, tanto dos jovens moradores de favelas cariocas, como dos estudantes universitários que participaram do projeto ao longo dos últimos oito anos. Partimos do entendimento de que para que a universidade "se pinte de negro, se pinte de mulato, não somente entre os alunos, mas também entre os professores; que se pinte de trabalhador e de campesino, que se pinte de pueblo"<sup>4</sup>, conforme defendeu Ernesto Guevara, é necessário que esta instituição se volte para esses indivíduos, não somente na condição de objetos ou interlocutores de pesquisas científicas, mas fundamentalmente como potenciais ocupantes de posições relevantes em sua estrutura.

---

<sup>4</sup>Trata-se de discurso proferido em 28/12/1959, no recebimento do título de doutor *honoris causa* na Faculdade de Pedagogia da Universidad Central de Las Villas, Cuba.

Durante o desenvolvimento do trabalho nos deparamos com a dificuldade dos jovens de vislumbrar-se como parte do ensino superior público. Para além da questão concreta das barreiras de seleção baseadas em controversos critérios de acúmulo e competência, como o rendimento no ENEM, identificamos um sentimento recorrente de não pertencimento *a priori* àquele lugar que, embora mais próximo em função do contato com o projeto de extensão, ainda conservava distância no que se refere à ideia de fazer parte.

A vivência sistemática do projeto apontou, no entanto, para dois movimentos elementares na mudança de entendimento do papel e lugar - político e simbólico - da universidade por parte dos jovens: o primeiro se refere à ideia de revelação. Para quase a totalidade dos participantes do projeto, a universidade pública se apresentava como uma abstração. Neste sentido, tomar contato com uma instituição de ensino de reconhecida relevância por meio de um projeto que sustenta práticas horizontais pode ter contribuído de maneira significativa para o desejo de desvelar um espaço

que, até então, não parecia seu, por direito e por princípio.

O segundo movimento, decorrente do anterior, refere-se à introjeção do olhar do outro sobre si. Sabemos que cotidianamente esses jovens são interpelados como criminosos - concretos ou em potencial - a partir de conformação da sujeição criminal (MISSE, 2008). O entendimento deste mecanismo perverso, por parte de meninos e meninas pretos, pardos e pobres, efetiva no próprio corpo uma interdição que impossibilita postulações de ocupação de lugares com os quais não são identificados em função do caráter racista e classista da sociedade. Acreditamos que ao tomarem contato com um novo olhar sobre si, partindo de indivíduos associados ao Estado e à coisa pública - aqui materializados pela ideia de universidade, seus estudantes e professores -, sem se sentirem interpelados pelo que supostamente falta ou pela referência ao risco, esses jovens começam a se enxergar possíveis.

Uma das evidências de tal embaralhamento de lugares político-sociais é a perceptível motivação de vários jovens que faziam parte do

projeto de extensão a se tornarem, eles também, estudantes na universidade pública. Foi dessa maneira que alguns ingressaram no ensino superior e, também, passaram a desafiar a ideia de presença do Estado nas favelas e periferias apenas como instrumento repressor das populações.

A partir de tais postulados e posturas ético-políticas o projeto *Quem Sabe de Mim Sou Eu* atuou, desde 2012, em favelas como Chapéu Mangueira, Babilônia, Cantagalo e Pavão-Pavãozinho, bem como em escolas públicas próximas às comunidades da zona norte do Rio de Janeiro. Decidimos, atualmente, ampliar o escopo e passar a trabalhar também junto aos jovens que cumprem medidas socioeducativas, na cidade de Niterói. Essa ação passa a ser desenvolvida no Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente de Niterói (CRIAAD), envolvendo parceria entre a UFF e a Prefeitura.

Quanto à equipe, o projeto contou, ao longo desses anos, com 25 bolsistas de extensão, seis bolsistas Pibic/CNPq e duas bolsistas PIBIC-Ensino Médio/CNPq. Alguns, inclusive,

moradores de favelas. Além disso, é coordenado por três professores que são docentes de duas universidades federais e que possuem experiência nos campos da Violência, da Juventude, da Comunicação, da Música e dos Estudos de Gênero. *Quem Sabe de Mim Sou Eu* foi financiado por diferentes agências, tendo sido contemplado, entre outros, pelos editais PROEXT 2015 (CAPES/MEC) e Humanidades 2013, da FAPERJ. Ressalta-se, ainda, as fundamentais parcerias com iniciativas de base comunitária tais como o projeto *Dá Teu Papo*, a *Orquestra de Percussão Mirim do Mestre Dá*, o projeto de passinho desenvolvido por Key Tetra, o *Núcleo de Comunicação Popular* (Nucopo), além de instituições parceiras, como o *CIEP 205 Frei Agostinho Fincias* e alguns equipamentos culturais do Rio de Janeiro.

## **2. Aspectos estruturais da sociedade brasileira e as profecias auto realizáveis**

"Favela tem história. Uma longa batalhadora história. E eu ainda espero escrever relatando o dia em que esses dois mundos forem um só, com os mesmos direitos, oportunidades e respeito. Eu não

terei palavras para descrever o sentimento. Mas espero um dia que pessoas como vocês enxerguem a gente."  
(Thayná Rodrigues, Bolsista Pibic Ensino Médio - Quem Sabe de Mim Sou Eu)

Uma vez que propomos uma metodologia educacional de atravessamento e de (re)construção de subjetividades no momento mesmo em que os jovens se apoderam de ferramentas da comunicação e das práticas culturais, é fundamental levar em conta dois pontos de partida que se inter-relacionam: as características específicas das localidades desses jovens e a forma desigual e violenta com a qual a sociedade brasileira historicamente se organiza.

Notamos, assim, como as potências criativas desses jovens, ainda pouco percebidas por eles mesmos e não reconhecidas socialmente, acabam sendo silenciadas por uma complexa trama de agenciamentos e de controles sociais. Tal modo de funcionamento dos aparatos estatais de administração de conflitos e de vigilância articula aspectos ligados ao estigma (GOFFMAN, 2008) atribuído a esses jovens, por meio de marcadores raciais e de classe de modo a torná-los

alvos preferenciais de um complexo mecanismo de sujeição criminal (MISSE, 2008). Este processo se apresenta de maneira dissimulada a partir do estabelecimento de determinados tipos ideais que se tornam, desde sempre, "suspeitos" de condutas criminais antes mesmo da prática de qualquer ação, característica que não só justificaria como demandaria a vigilância constante por parte dos agentes do Estado. Uma combinação de invisibilidade (dos sujeitos, de seus direitos fundamentais e de suas capacidades) com uma visibilidade acionada apenas para inserir esses jovens no aparato repressor e punitivo das instituições de vigilância, punição e encarceramento (quando não das ações de extermínio).

Em cada favela onde o projeto aconteceu buscou-se sempre inserir a discussão a respeito dos saberes locais conjuntamente com o seu processo histórico de formação. Tal estratégia se apresenta como um antídoto ao risco de homogeneizar realidades a respeito da complexidade inerente aos diferentes sítios que compõem grandes cidades. Esta preocupação é uma forma eficiente de

problematizar o debate acerca da implicação juvenil, bem como de seus modos de instrumentalizar aparatos comunicacionais a favor de suas táticas e práticas culturais.

Do contrário incorreríamos no erro, bastante habitual conforme ressalta Valladares, de acreditar que ter contato com uma favela é conhecer a realidade de todas:

A favela é obrigatoriamente um morro, uma zona ocupada ilegalmente, fora da lei, um espaço subequipado, lugar de concentração dos pobres na cidade. Numa mesma denominação genérica, a palavra favela unifica situações com características muito diferentes nos planos geográfico, demográfico, urbanístico e social (VALLADARES, 2005, p. 152).

Percebe-se, assim, como instrumento fundamental de mobilização e diálogo a preocupação de levar em conta as especificidades históricas, geográficas e culturais dos diferentes lugares bem como as características singulares de seus jovens moradores. É tarefa prioritária do educador atentar para o que é diverso e múltiplo. Sem perder de vista, igualmente, o caráter agenciador de alguns padrões que acabam por se replicar, uma vez que a estrutura perversa da sociedade brasileira, por razões políticas e históricas, direciona

sua *máquina de moer gente* (RIBEIRO, 1995) prioritariamente àqueles mesmos cidadãos postos, violentamente, à margem do processo produtivo e, portanto, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e expostos cotidianamente à sociabilidade violenta (MACHADO SILVA, 2008).

Por conta da natureza da atuação do poder público que falhou sistematicamente em garantir o acesso a condições fundamentais de subsistência, uma das facetas da inclusão precária capitalista apenas pelo acesso a bens de consumo não essenciais, as favelas foram associadas historicamente à ideia de berço de um certo tipo de violência. Partilhamos da premissa de Misse (2008) de que a emergência de grupos de extermínio, nos anos 1950, que buscavam eliminar criminosos de baixa periculosidade, efetivou a impossibilidade de monopólio da violência pelo Estado e fez insurgir, a partir de suas ações, reações violentas que culminaram no crescimento da criminalidade, gerando o efeito denominado pelo sociólogo como *acumulação social da violência*.



Ao analisar a forma peculiar como se dá, historicamente, a administração dos conflitos no Brasil, Kant de Lima mostra como os princípios igualitários do ideal republicano esbarram em múltiplas práticas hierárquicas que no Brasil se mantêm e se perpetuam em virtude de nossa herança colonial ainda presente e atuante. Neste arranjo paradoxal, a ordem pública, que

seria o resultado do conflito oriundo da oposição de interesses entre iguais, de uma sociedade igualitária, se transforma, no modelo brasileiro, numa reunião de diferentes práticas jurídicas cujo objetivo principal é manter implícitos o conflito e a estrutura desigual da sociedade (KANT DE LIMA, 1996, p. 167).

Nossa experiência no campo também identificou a recorrência do entendimento, por parte de alguns moradores, de que o sentimento de orgulho da história de resistência da favela muitas vezes se situava ao lado do discurso velado de (auto)culpabilização pelo abandono do poder público. Sinteticamente, estas falas pareciam apontar para uma assunção de certa responsabilidade pela concentração espacial da violência no chão da favela que teve início no momento de ocupação

territorial dos espaços outros da cidade:

A favela ficou também registrada oficialmente como a área de habitações irregularmente construídas, sem arruamentos, sem plano urbano, sem esgotos, sem água e sem luz. Dessa precariedade urbana, resultado da pobreza de seus habitantes e do descaso do poder público, surgiram as imagens que fizeram da favela o lugar da carência, da falta, do vazio a ser preenchido pelos sentimentos humanitários, do perigo a ser erradicado pelas estratégias políticas (ZALUAR; ALVITO, 2006, p. 6)

Parece-nos central a percepção das artimanhas capitalistas historicamente forjadas no processo de gestão territorial das favelas. Incapaz de garantir à totalidade de seus cidadãos condições dignas, o Estado brasileiro inverteu esta interpretação por meio de discursos de ascensão pelo esforço individual. A consequência visível deste projeto político de cidade se materializou nas diversas gerações de jovens que encontraram nos mercados ilegais, sobretudo aquele voltado para o narcotráfico, a condição "ideal" (às vezes única) de subsistência.

Concordamos com a perspectiva da Criminologia Crítica de que se o crime é parte constitutiva das sociedades, inevitavelmente este faz

parte de sua sociabilidade. Ainda assim, jogar luz sobre isso não significa fazer apologia ao crime, mas compreender que não há sociedade livre do delito e que definir quais ações serão tipificadas ou criminalizadas é também um gesto político. A questão que se coloca é que muitos que enveredaram pelas atividades ilegais não o fizeram num cardápio justo de oportunidades.

A história se repete pelo país: sem escola, primeiramente, e sem trabalho, num segundo momento, seguem rumo às opções mais perigosas e, por isso, proporcionalmente, mais rentáveis. O desenvolvimento desta narrativa parece evidente: ao longo de décadas, moradores das favelas assistiram a emergência, ascensão e declínio fatal de diversos jovens – seus filhos, companheiros e vizinhos –, por terem se tornado parte da cadeia do comércio ilegal de entorpecentes.

Torna-se ainda mais urgente desenvolvermos metodologias pedagógicas que consigam estabelecer diálogo com essa parcela da população de modo a conseguirmos desarmar tal poderosa armadilha histórica. Nesse sentido,

concordamos com Faustini de que a potência do trabalho junto à juventude é, definitivamente, transformadora, especialmente quando exercita a alteridade: "Imagine a cabeça de um jovem que sabe da sua potência, mas só encontra enquadramentos na sua frente. É um crime histórico, com raízes nas estruturas elitizadas e escravocratas da nossa cidade, mas que não pode ser naturalizado" (FAUSTINI, 2012, p. 169).

O caminho seria, então, fortalecer uma nova chave conceitual que permita "a invenção de um espaço/tempo que potencialize sobretudo a novidade – a capacidade desse jovem, considerado por muitos como inorgânico, de promover invenções de formas de se estar na vida e expressões estéticas" (*ibidem*). Nesse cenário, focar parte das ações utilizando ferramentas comunicacionais contemporâneas e de fácil manuseio (como o celular e os aparatos de audiovisual) cumpre, como veremos adiante, a função de articular, ao mesmo tempo, as singularidades com as quais nos deparamos e as possibilidades de práticas culturais específicas que

serão tematizadas pelos jovens em suas produções.

É evidente o peso dos processos históricos que fazem a manutenção da exclusão de pobres neste país e que limitam as possibilidades de agência dos sujeitos focalizados em nossas ações. Ainda assim, nos alinhamos com a perspectiva de Enne e Passos que defendem ser importante considerarmos que

as estruturas são estruturantes, mas também estruturadas, não perdendo de vista o papel de sujeitos ativos, agentes sociais, dessas múltiplas juventudes. Entendemos que mesmo diante de campos de possibilidades diferenciados, sujeitos projetam e constroem realidades, disputando sentidos, se reapropriando e ressignificando o mundo. Mas, para além das idiosincrasias das subjetividades, compreendemos que estruturas sociais diferenciadas vão requerer estratégias e táticas também múltiplas para que essas várias juventudes agenciem e se coloquem como sujeitos de suas realidades (ENNE; PASSOS, 2018, p. 130).

É justamente por entendermos os jovens como sujeitos das próprias narrativas e trajetórias, passíveis de autorreflexão e dotados de capacidade de agência e mobilidade, que desenvolvemos as ações do projeto. Foi possível perceber vários momentos nos quais rompeu-se o ciclo

perverso que acomete jovens em posição de vulnerabilidade que, por sua vez, poderiam se tornar vetores da sociabilidade violenta como uma profecia autorrealizável (SOARES; BILL; ATHAYDE, 2005).

Uma das condições prioritárias para o sucesso dessa empreitada, que mereceu um olhar teórico mais detido de nossa parte, foi justamente problematizar lugares de poder que atravessam, institucional e subjetivamente, a forma como os saberes agenciam professores e hierarquizam sujeitos e possibilidades de existência.

### **3. Embaralhando hierarquias: a importância de descentrar o olhar**

Foucault, ao mapear o funcionamento das instituições disciplinares e os modos como os discursos se organizam, aponta como as formas de saber, historicamente produzidas, engendram estruturas hierárquicas de poder (FOUCAULT, 1987). Assim, os grupos que ocupam o lugar daqueles que detém saber sobre outrem autorizam-se a exercer sobre seus *objetos do conhecimento* relações de dominação e controle.

Aspectos dos agenciamentos presentes na articulação entre saber e poder se reproduzem, muitas vezes, no funcionamento cotidiano das instituições de ensino, em seus diferentes níveis. Não raro, de modo mais ou menos inconsciente, tais relações hierárquicas acabam norteando e se atualizando, mesmo em práticas pedagógicas que buscam, de forma bem intencionada, intervenções empoderadoras junto aos jovens atendidos.

Uma reflexão que pode ajudar a explicitar essas matrizes hierárquicas do pensamento e das práticas de ensino e aprendizado é desenvolvida por Doreen Massey (2008). A autora propõe uma relação entre geografia, política e estratégias de legitimação dos saberes para pensar criticamente a proliferação mundial de tecnopolos universitários (*Science Parks*) nos moldes do Vale do Silício. A geógrafa defende que tais espaços de conhecimento atualizam historicidades porque "articulam, de forma física, tanto a espacialidade social da produção do conhecimento quanto uma espacialidade imaginada da relação do conhecimento" (MASSEY, 2008, p. 209). Nos tecnopólos há uma

atualização de três trajetórias do pensamento hegemônico ocidental que dizem respeito aos modos como a ciência e a educação são pensadas hoje, quem pode praticá-la e quais os saberes "legítimos" em nossa sociedade.

A primeira trajetória materializa uma ciência que se instaura pela divisão e pela distância geográfica, na medida em que as universidades se organizam em amplos espaços confinados à margem das cidades (ou, quando próximas, geograficamente, ainda assim alijadas da vida cotidiana local). Uma atualização contemporânea da fuga monástica medieval para o deserto como condição de buscar e manter o conhecimento.

É a recapitulação de uma velha estória da história ocidental: a reclusão espacial do deserto para os primeiros pensadores cristãos, o surgimento de mosteiros como lugares de elite e produção de conhecimento, as universidades medievais. Todos eles lugares que cristalizaram, através da espacialização, uma separação entre mente e corpo. (MASSEY, 2008, p. 207)

Esse saber como produto do afastamento do mundo se desdobra na cesura entre *sujeito* conhecedor e *objeto* do conhecimento, não por

acaso o mesmo solo onde Foucault viu florescer relações hierárquicas de saber/poder. Além da objetividade como paradigma, tal fuga estabelece ainda outra paisagem na geografia do saber: a distância dos homens em relação às mulheres. A hegemonia masculina nos lugares de saber é “resultado de uma história mais longa e mais profunda da construção do gênero que, ela própria foi/é incluída espacialmente na construção de “lugares de conhecimento” defensivos, especializados” (*ibid.*, p. 208). Consolida-se uma gestão da produção de conhecimento calcada não só nas oposições sujeito/objeto e vida cotidiana/isolamento reflexivo, mas também na naturalização da hierarquia entre “legítimos” pensadores fundada em uma distinção (discriminação) histórica de gênero: pensar não seria, evidentemente, “coisa de mulher”.

Há uma última trajetória nas instituições de saber contemporâneas: a questão de classe: “esses lugares de produção de conhecimento são, também, lugares de elite, da produção de conhecimento legítimo, reconhecido, autorizado” (*ibidem*). Tal costura de objetividade distanciada, masculinidade do pensamento e

legitimação dos saberes sedimenta um amplo silenciamento de outras possibilidades de conhecimento e práticas. Tais formas outras, mesmo situadas “para além dos muros”, são constantemente aprimoradas, repartidas e multiplicadas por parcelas importantes e heterogêneas da população.

Defendemos ser impossível estabelecer atuações de fato efetivas junto a jovens moradores de favelas que não sejam capazes de colocar em diálogo os saberes universitários - quase sempre impregnados dessa tripla relação de poder e distinção - , com a sabedoria local, polifônica, sedimentada e constantemente atualizada por práticas culturais e trocas cotidianas muitas vezes silenciada como as formas de conhecimento que são.

Reside igualmente na proposta de desarmar as armadilhas de classe, raça e gênero dessa geografia do conhecimento o esforço pedagógico proposto por bell hooks<sup>5</sup> (2013), em diálogo com Paulo Freire, na defesa de uma educação para a liberdade. Um dos desafios pedagógicos

<sup>5</sup> Nota do editor: a grafia em letras minúsculas é escolha da própria autora.

enfrentados em nossa atuação foi justamente criar condições de colocar em diálogo saberes diversos (locais e universitários) ao mesmo tempo em que desconstruíamos, pela prática crítica coletiva, o que hooks define como "voz privilegiada da autoridade". Ela defende que uma das possibilidades mais potentes de atuação é abrir espaços para que a experiência se converta em elemento facilitador dos processos ativos de ensino e aprendizagem:

o ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz. Esse exercício ressalta a experiência sem privilegiar as vozes dos alunos de um grupo qualquer. Ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade de nossas experiências e proporciona uma certa noção daquelas experiências que podem informar o modo como pensamos e que dizemos. (...) Esse exercício transforma a sala de aula num espaço onde a experiência é valorizada, não negada nem considerada sem significado (HOOKS, 2013, p. 114-115).

A eficácia da incorporação da experiência como ferramenta de atuação pedagógica, capaz de horizontalizar as relações nas ações extensionistas, ficou evidenciada em diversos momentos ao longo desses oito anos do projeto. Podemos destacar dois aspectos fundamentais:

os espaços de troca e de conversa e os acionamentos memoráveis por parte dos integrantes. O estabelecimento de rodas de debate, mais do que momentos de catarse ou relaxamento, permitem a todas as pessoas em contato naquela ação (estudantes universitários, professores e jovens moradores de favelas) a explicitação de singularidades no mesmo gesto em que pressupõe o contato com diferentes formas de conhecimento, possibilidades-outras de trajetórias pessoais e modos singulares de compartilhamento e reconhecimento de saberes.

Já as atividades que demandavam o acionamento da memória (individual e coletiva) faziam emergir a interface entre as vivências pessoais de cada um dos jovens e os acontecimentos históricos importantes para a localidade. Em uma das ações, por exemplo, uma capacitação em audiovisual propunha que os jovens se dividissem em grupos que teriam a função de caminhar pela favela e buscar ouvir pessoas mais velhas consideradas importantes nas suas localidades. O objetivo era ouvir de algumas seus saberes específicos que desejassem compartilhar e, em outra



frente, recolher relatos sobre acontecimentos memoráveis da favela que atribuíssem sentidos coletivos aos diferentes sítios que constituem sua região. Assim, mais do que meramente ensinar os jovens a filmar e a gravar registros para um documentário, o objetivo era percebermos, todos, como cada comunidade se constitui de uma riqueza e pluralidade de vivências, lugares, gestos, pessoas, conflitos, contradições, memórias e trajetórias, bem como promover o exercício de uma escuta qualificada.

Esse exemplo de atividade evidencia como articulamos os pilares teórico-pedagógico acionados de modo prático ao longo da atuação extensionista. É por essa razão que o objetivo principal da metodologia, centrada na interface entre ações culturais locais e uso de ferramentas comunicacionais, não é o resultado artístico final dos conteúdos. Queremos, isso sim, acionar modos potentes de trazer para o plano do visível a experiência, a memória, a corporalidade e a fala como possibilidades de expressão das subjetividades singulares desses jovens, ainda assim constantemente

atravessadas por relações de poder estruturais, violentas e hierárquicas.

Após esse primeiro movimento de expressão, o contato dos jovens com os saberes universitários pode ser melhor convertido em ferramenta de transformação. Especialmente porque a troca horizontalizada materializa condições que reduzem o seu potencial repressor-disciplinador (usualmente materializado no corpo invisibilizado no gesto constante e paradoxal de vigilância e na voz silenciada de possibilidades de expressão da experiência e da memória singulares). Para entendermos melhor esse acionamento, cabe explicitar alguns outros aspectos teóricos bem como relacioná-los aos relatos críticos da nossa experiência no campo.

#### **4. Pilares teóricos e análise do funcionamento da metodologia de atuação**

Um caso emblemático da complexidade envolvida na atuação junto a jovens moradores de favelas foi vivenciado pelos integrantes do projeto em uma ação ocorrida no ano de 2014. Estávamos, então, realizando uma série de registros em vídeo com

alguns adolescentes dos Morros do Cantagalo e Pavão Pavãozinho que fariam relatos sobre as visitas guiadas que aconteceram em diferentes centros culturais do município do Rio de Janeiro. A ideia era construir uma memória sobre tais ações, bem como refletir sobre os modos de apropriação de tais equipamentos de cultura por sujeitos que, até então, não haviam tido experiência similar.

Neste sentido, nos direcionamos ao Instituto de Arte e Comunicação da UFF juntamente com quatro jovens da referida favela. Coincidentemente, acontecia naquele momento um evento organizado por alunos. Ao ingressarmos no ambiente nos deparamos com um show de uma banda de rock estudantil, o que mobilizou a atenção dos participantes do projeto e postergou nossa entrada no estúdio. Percebendo um vislumbre de encantamento diante da cena festiva, um dos coordenadores do projeto perguntou sobre o que estavam achando da experiência inédita de estar nas dependências de uma universidade. A resposta de uma das integrantes surpreendeu: "Tô

amando. Parece que eu estou dentro de um episódio de *Glee*<sup>6</sup>".

Após o susto inicial diante da associação da experiência universitária com uma série estadunidense, considerada inusitada pelo professor que havia feito a pergunta (em parte por seu desconhecimento a respeito do que tratava a referida produção audiovisual), fomos apresentados a uma rica complexidade que, evidentemente, compunha a subjetividade daquela jovem. A resposta explicitava, de certa forma, aquilo que Martin-Barbero (1997) define como "competência comunicacional". Percebemos uma geração de jovens moradores das favelas das grandes cidades plenamente capazes de reconhecer, assimilar e negociar os códigos compartilhados e veiculados por uma cultura de massa global.

Estávamos diante de uma jovem que, em sua localidade de residência, exercia a função de mediar

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma série musical americana na qual estudantes de ensino médio vivem suas peripécias e dão os primeiros passos artísticos, especialmente ligados à dança e à música, o que explica a associação feita pela adolescente. No momento da pergunta, a banda tocava uma música de Lady Gaga.

as instruções do professor de uma orquestra de percussão mirim e que, simultaneamente, consumia, entre outros conteúdos, a série que descrevia as agruras e peripécias de jovens estudantes americanos de sua idade. Em resumo, o momento de surpresa ofereceu uma oportunidade de aprendizado, também para os integrantes do projeto: derrubar por terra eventuais resquícios que ainda existissem do equívoco iluminista de considerar o fato de trazer os jovens "excluídos" para a Universidade como um gesto que apresenta o esclarecimento e o lugar do saber a alguém desprovido de recursos simbólicos.

Ficava evidente de que forma tal visão simplista não dava conta da complexidade desses sujeitos. É um fato que esses jovens são atravessados pela falta, fruto da inclusão precária num processo de consumo que regala a muitos o papel do extermínio, da sujeição criminal ou de permanecer à margem das possibilidades de formação educacional de qualidade. A breve resposta, no entanto, também jogava luz a subjetividades que praticam a cidade em seus mais diversos

espaços, que consomem e se identificam com conteúdos globais de comunicação de massa e que negociam esses sentidos veiculados com suas práticas cotidianas, igualmente em diálogo com uma miríades de informações e estímulos.

O episódio ensinava para os integrantes do projeto como as negociações entre tais jovens e os saberes acadêmicos poderia assumir aspectos mais ricos e contraditórios do que simples modos de esclarecimento e apresentação a eles dos lugares de erudição. Assim, competência comunicacional associada aos gestos identitários estabelecidos a partir de práticas culturais locais se articulam e se entrelaçam naqueles jovens. Cabia, então, ao projeto, estimular essas potências já em funcionamento e acrescentar, nessa mistura, elementos dos saberes universitários que estavam, por sua vez, sendo também afetados pelos curtos circuitos que esses (des)encontros passaram a acionar.

Após essa conversa, fomos para o estúdio de gravação apresentar as técnicas de registro e de edição utilizadas por profissionais de comunicação. Após a entrada no

espaço de saber ter sido "suavizada" por práticas culturais negociáveis simbolicamente pelos jovens, o contato com o conhecimento formal se realizou de forma mais potente. Sabemos, todos, como estar diante do saber institucionalizado pode ser violento e excludente.

O episódio ilustra bem, portanto, os três eixos que dão sustentação à metodologia aqui proposta e que se entrelaçam: a) articulação, nos jovens, da noção de projeto e de construção de futuro; b) de modo a deslocar o entendimento de suas localidades do lugar prioritário da violência na cidade para um lugar legítimo de saber; c) no qual se desenvolvem práticas culturais que podem se tornar instrumentos potentes, especialmente quando postos em diálogo com práticas comunicacionais resultando na produção de conteúdos informativos e artísticos.

Estimulamos, em síntese, um processo de capacitação técnica e transformação de suas subjetividades ao mesmo tempo em que nos alimentamos da convergência entre os conteúdos já consumidos pelos jovens

e as práticas culturais às quais têm acesso prévio.

#### **4.1 Das profecias que se autocumprem aos projetos de futuros-outros**

A constatação da importância de um dos principais pilares norteadores de nossas ações se deu ao longo dos primeiros anos de atuação junto aos jovens. Era comum, ao propormos exercícios de reflexão sobre si e de questionamentos a respeito do futuro, a ausência nas falas e nas práticas desses jovens da noção de *projeto*. A temporalidade dos discursos sustentados nas rodas de conversa, bem como nos exercícios propostos, tendia a congelar-se no agora e, quando muito, em eventuais lembranças pontuais de momentos marcantes das trajetórias individuais. O futuro era uma ausência tão incômoda, para nós, como constante nos relatos.

Sabe-se que a construção da identidade pressupõe a articulação entre presente, passado e futuro, em um jogo interconectado de resgate e articulação de vivências e aprendizados já vividos ou adquiridos, feitos no presente, tendo em vista a

elaboração de projetos de vida para o futuro. As temporalidades, portanto, enredam-se de forma a darem uma certa conformação identitária, sempre sujeita a novos rearranjos.

Resgatando Gilberto Velho (1994), e dialogando também com Pollak (1992) e Halbwachs (1990), passamos a ressaltar e aprofundar junto a esses jovens esse processo de construção do eu, da própria identidade. Se, por um lado, o resgate da memória permite uma visão retrospectiva, criando uma narrativa de si que seleciona, ordena e dá coerência à trajetória pessoal, ela, em continuação, precisa vir articulada com a ideia de *PROJETO*, isto é, o exercício de antecipar o futuro, organizar os meios necessários para atingir os fins. Se essa dimensão projetual não existe, a construção identitária se fragiliza, pois o sujeito não consegue estabelecer uma linha de continuidade que dá sentido ao seu agir no presente.

Defendemos, então, o uso constante de elementos pedagógicos que estimulem os processos de autorreflexão de modo a fomentar a análise da própria trajetória de vida por meio da atenção às dimensões de

presente, passado e futuro, sempre em relação causal. Aos poucos, a combinação entre a auto-reflexão e as atividades culturais e comunicacionais vão permitindo, nos jovens, o surgimento cada vez mais evidente de planos e desejos de transformação de si, além da construção de futuros-outros que não apenas a mera reprodução dos lugares sociais apresentados, até então, como únicos para aqueles jovens.

Antes, porém, de apresentar concretamente a universidade como um desses sítios de futuros-outros possíveis, trabalhamos ações que promovem a releitura das suas próprias localidades como igualmente potentes e não apenas sítio onde residiria a carência e a falta (material, de horizontes e de perspectivas).

#### **4.2 Da dor da perda à potência dos saberes locais**

Vimos de que forma uma centralidade colonialista e ocidental organizou, historicamente, um duplo processo que permitia a legitimação de determinadas formas de conhecimento, no mesmo movimento em que silenciava outras possibilidades de saber, especialmente aqueles

cotidianos e locais. Um desdobramento, às vezes involuntário, de tal gesto de enquadramento pode ser percebido na eventual dificuldade de algumas rotinas pedagógicas de incorporar, como elementos centrais, aspectos da vida cotidiana dos jovens moradores de favela. Percebemos que dialogar de modo mais aberto com as ferramentas habituais dos jovens, como o uso ativo do celular e das redes sociais, suas danças e manifestações musicais e poéticas (como o rap, o funk e o hip hop), facilita o acesso às diferentes propostas de aprendizagem sugeridas nas nossas atividades.

Ao relacionar os processos de letramento no Brasil com a luta dos sujeitos pelo direito de construir espaços de significação (e de vida), Orlandi lança um olhar sobre as estratégias desenvolvidas por pichadores e grafiteiros nos muros das cidades. Para além do debate sobre criminalização da prática e levando em conta a dificuldade de acesso aos bancos das escolas, esses jovens "têm, no muro recém pintado, a página em branco onde inscrever-se simbolicamente, onde escrever" (ORLANDI, 2004, p. 107).

Trata-se de uma grafia urbana que muitas vezes se converte em rara possibilidade para determinados sujeitos, ao elaborarem conteúdos próprios, estabelecerem processos de comunicação, protagonismo e reconhecimento com seus pares. Diante da emergência desses traços compartilhados, produz-se, ainda, uma (re)significação dos espaços locais a partir do olhar dos próprios moradores. Nesse sentido, nossa proposta de metodologia busca estimular, nos jovens, o mesmo gesto autoral de potencializar as capacidades de inscrição de si na vida da cidade.

Um exemplo dessa potência pôde ser visto durante uma caminhada no Cantagalo e Pavão-Pavãozinho. Poucos dias antes, o dançarino Douglas Rafael da Silva Pereira, o DG, morador e cuja carreira já havia transcendido os limites da favela, havia sido assassinado durante uma ação policial. Ao passarem por um grafite recém pintado por Acme, um artista local consagrado no Brasil, participantes do projeto silenciaram para contemplar. Em seguida começaram a entoar, quase em uníssono, os versos de um funk composto por outro artista local, MC



Cabelinho, em homenagem ao DG. Ficou claro para os bolsistas do projeto que aquela ferida, ainda aberta, estava sendo elaborada por meio da arte nos muros e das palavras incorporadas aos demais sons da favela.

#### **4.3 Comunicação e Cultura como elementos da prática pedagógica**

Vimos como estamos diante de jovens que convivem, cotidianamente, com ferramentas de comunicação e delas fazem uso para se conectar e se expressar, inclusive artisticamente. Nesse sentido, o gesto de utilizar recursos audiovisuais e comunicacionais nas ações têm um caráter *meio* e não *fim*. O ensino das técnicas de registro e compartilhamento de conteúdos artísticos e comunicacionais, bem como as visitas aos laboratórios e demais espaços da Universidade, buscam mais a transformação das subjetividades do que a excelência artística.

Tal opção se justifica ao acionarmos os usos contemporâneos da artes, incluindo as de origem periférica, como instrumentos de sociabilidade. Entendemos a cultura como campo de embate a partir do qual práticas, valores e significados

(do mundo e de si mesmo) se (re)constroem de modo dinâmico a partir de relações de forças, sempre desiguais (WILLIAMS, 2011). Trata-se do terreno privilegiado no qual os sujeitos buscam narrar-se e narrar o espaço em que vivem, contribuindo assim para a criação de memória e identidade sociais, cujas teias de significados estão constantemente em disputa (GEERTZ, 1989).

Ao entendermos o território como espaço construído histórico-socialmente, o que implica tanto uma apropriação simbólica/cultural (em seu sentido mais imaterial), quanto um "domínio" político/econômico (com traços mais propriamente materiais), trabalhamos a dimensão das práticas culturais de modo a contribuir para transformação individual a partir de estímulos diversos. Norteamos, assim, tanto a oferta de oficinas como a busca da ampliação de referências dos jovens, sem perder de vista o estímulo à expressão.

Tal junção entre saberes e práticas culturais locais e modos de produção de territorialidades específicas, bem como os demais pilares que fundamentam nossa metodologia de atuação foram

observados de modo bastante evidente em uma atividade realizada junto com os jovens nas dependências da universidade.

### **5. "Hoje o Cantagalo é aqui": corpos e práticas que deslocam sentidos e mobilizam saberes**

Nas etapas anteriores apresentamos um percurso teórico-metodológico a partir do qual foram idealizadas as ações do projeto de extensão. Cabe, agora, refletir sobre uma série de atividades desenvolvidas no âmbito da ação intitulada como "Hoje o Cantagalo é Aqui", em referência ao nome da favela de onde partiram os jovens músicos da Orquestra Mirim de Percussão do Mestre Dá e os dançarinos de passinho, e ao movimento de ocupação das dependências da UFF, em setembro de 2014.

Durante dois dias, o Instituto de Arte e Comunicação se tornou, conforme as palavras do Mestre Dá, "um pedacinho da favela". Essa fala, embora poética, poderia apresentar contradições reveladoras justamente do que o projeto de extensão não gostaria de ser. O pressuposto de nosso trabalho parte da ideia de que

tanto os polos distintivos, quanto os muros invisíveis, precisam ser evidenciados para que seja possível promover uma intervenção efetiva nas perversas inclusões precárias de pretos, pobres e periféricos. Para tanto, não bastava ser um "pedaço" da favela ou um dia em sua referência. Era necessário que nossa atuação incluísse a consciência de seus limites, tanto quanto o desejo de gerar afetações profundas em todos os presentes, de modo a implicá-los num projeto de transformação da própria ideia de universidade.

Dessa forma, para pensar a presença de jovens oriundos da favela na qualidade de corpos da exceção num campus universitário, a equipe do projeto debateu intensamente sobre o lugar que essas pessoas teriam durante a ação. O cuidado era, justamente, não resvalar numa exotização de tais figuras ou em contatos objetificados. Assim, chegamos à conclusão de que o princípio norteador das ações deveria ser a reafirmação do caráter pedagógico da universidade. Desta vez, com a contribuição de sujeitos que, não raro, são observados a partir do viés da desconfiança. Dito de outra

forma, determinamos que a presença dos jovens deveria reafirmar, precisamente, seu lugar e capacidade de promover saberes.

Foi dessa maneira que foram desenhadas três atividades complementares em que moradores das favelas figuravam na posição de educadores junto ao corpo discente, docente e administrativo da UFF. A primeira era uma oficina de percussão com cerca de 25 jovens que ensinaram o manuseio dos instrumentos, as diferenças entre ritmos e sonoridades e, principalmente, demonstraram ao público presente formas diversas de ocupar o espaço "canônico" do saber, entremeando o som seco do surdo, a estridência do tamborim, com histórias das favelas e movimentos de quadril.

Na segunda atividade, uma oficina de passinho, percebemos que os limites espaciais originalmente estabelecidos para concentrar o olhar do público e, assim, forjar um palco, eram, na verdade, restritivos da potência daquela ação. Em poucos minutos, jovens de idades diversas, oriundos de favelas, tomando posse de seus lugares de professores, quebraram o protocolo idealizado, e passaram a orientar os participantes a

transitar por todo campus fazendo o uso de seus corpos a partir de movimentos atípicos ao local. A cena, emblemática, revelava mais do que eventuais dificuldades de mover os pés com destreza e graça ao som do funk. Ela demonstrava aos presentes que todos os corpos que habitam - cotidiana ou excepcionalmente - a universidade são inevitavelmente políticos e por isso, passíveis de reflexão a seu respeito e, fundamentalmente, inclusão efetiva.

Ainda no esteio das revelações proporcionadas pela oficina de passinho, a equipe se deparou com um acontecimento desestabilizador. Num dado momento, olhar para o IACS-UFF era visualizar a possibilidade de quebra de rígidas estruturas que historicamente instituíram valorações e exclusões diversas. Os corpos dedicados à seriedade no ensaio dos movimentos e a batida do funk instigaram, também, o olhar de dois meninos negros que passavam pela rua. Possíveis moradores da favela vizinha, as crianças permaneceram interessadas por tudo o que era aquela universidade que elas até então não enxergavam. Embora próxima e corriqueira, a UFF

dos muros invisíveis e eficientes, se tornara um espaço possível para aqueles corpos. Ainda assim, diante do convite de um dos coordenadores do projeto, os meninos titubeantes, declinaram do gesto político de permanecer. Talvez por saberem, com algum grau de consciência possível a crianças, que aquilo se tratava de uma exceção.

A última atividade era uma mesa intitulada como "O fazer cultural na favela, saber midiático e protagonismo social". Sua composição contou com Anderson José Ribeiro, do projeto *Dá Teu Papo*, Beatriz Pimentel, produtora cultural, Eduardo Baptista, da *Maneh Produções*, Key Tetra, coreógrafo de *passinho* e produtor cultural, além dos coordenadores do projeto.

O debate girou em torno da politização daquelas presenças externas à UFF. Num dado momento, uma aluna que estava na plateia apresentou sua história, na qualidade de mulher negra e moradora de favela, e falou da importância da constituição de reflexões e práticas que partam da favela para pensar a universidade e não o contrário. Tal provocação se alinha com o que norteia o projeto

*Quem Sabe de Mim Sou Eu*. Não à toa, esse nome permanece como uma diretriz no estabelecimento dos princípios de nossa atuação, assim como lembrete das armadilhas de tutela e exotização das quais buscamos desviar.

## 6. Conclusões (provisórias)

"Do alto da favela a gente enxerga o mundo lá embaixo e sonha que um dia aquele mundo enxergue a gente como gente que é humano. A gente sonha em um dia tudo ser uma coisa só, sem desvalorizar e diminuir ninguém. A gente sonha em ser valorizado e respeitado. A gente sonha em ter voz. Mas a gente não quer só sonhar, a gente quer ter, fazer, realizar..."  
(Thayná Rodrigues, Bolsista Pibic Ensino Médio - Quem Sabe de Mim Sou Eu)

O projeto *Quem Sabe de Mim Sou* completou oito anos. Ao longo dessa trajetória ainda em curso, acumulamos histórias felizes, equívocos e, principalmente, o desejo de colocarmo-nos disponíveis para rever o que fosse necessário. Trabalhar com gente demanda um esforço contínuo de não acomodação, capacidade inventiva e, sobretudo, de se perceber como sujeito relacional.

Foi dessa forma, inclusive, que nos deparamos com um dos episódios

mais marcantes de nossa caminhada. Durante anos tivemos como parceiro um rapaz morador da Babilônia. Sempre implicado com questões de cunho social, mobilizador de atividades comunitárias, ele se apresentava como uma liderança, especialmente para os mais jovens. O início dessa relação, porém, não foi simples justamente porque ele nos enxergava como o Estado, com o qual estava acostumado a lidar, que ora rompia as portas das casas da favela sem licença ou respeito, ora se aproximava para usá-los enquanto objetos e não tratá-los como interlocutores.

Acreditamos que a forma que escolhemos para entrar, permanecer e nos relacionar nas favelas foi determinante para que esse olhar de desconfiança se desvanecesse a partir das interações implicadas. Com respeito às temporalidades de todos, os vínculos se fortaleciam, as relações se embaralhavam e geravam impactos até então inéditos. Foi dessa maneira que recebemos as palavras do tal rapaz, liderança da Babilônia, com um misto de surpresa e alegria. Ele nos procurou para dizer que sua visão sobre o que era a universidade havia mudado em função do que nós

apresentamos para ele. Ainda que soubesse que, de alguma maneira, não éramos a regra da instituição, mostrávamos o que ela poderia ser, sobretudo se mais pessoas como ele tivessem condições de transformá-la.

Disse-nos, ainda, que passou a se pensar possível no ensino superior porque viu, em nossos olhos, que o enxergávamos dessa maneira. E foi assim que resolveu voltar a estudar, finalizou os estudos referentes ao ensino médio num supletivo e se inscreveu no ENEM. Conseguiu, na segunda tentativa, uma vaga no curso de Pedagogia na UFF. O contato com Paulo Freire, sobretudo com o livro *Pedagogia da Autonomia*, impactou profundamente nessa decisão.

Valladares desenvolveu uma pesquisa sobre mobilidade social de moradores de favelas por meio do ingresso ao ensino superior. A socióloga, identificou a ênfase recorrente no “ser alguém” e “ser diferente dos outros” como agente motivador. “Lembremo-nos de que, no Brasil, obter um diploma universitário é indicador de ascensão social. (...). Ser detentor de um título universitário permitiria, assim, a alguns moradores de favelas, sobressair em meio a uma

multidão de 'iguais'" (VALLADARES, 2010, p. 168).

Essa tendência distintiva se choca, justamente, com o olhar desse jovem universitário, morador da Babilônia, para si. Comumente celebrado na favela como alguém que "chegou lá" por ter ingressado no ensino superior público ele repete, como uma espécie de mantra politizado, que ele não é a exceção da favela, mas a regra. Tal posição, embora quantitativamente contraditória no que diz respeito à ainda minoritária presença de pretos e pobres nos bancos universitários, reitera justamente o que mobiliza e justifica nossa atuação no sentido de fomentar o desejo de transformação.

O rapaz, antes parceiro por ser um morador mobilizado da favela é, atualmente, integrante do projeto de extensão na qualidade de aluno da UFF. Ele continua sendo uma liderança comunitária, pai e mototaxista. Não raro é possível encontrá-lo, no intervalo de seu trabalho de traslado, lendo um livro ou equilibrando páginas xerocadas dos conteúdos das aulas. A vida dele é, atualmente, mais complexa do que era antes. Mas ele se tornou alguém que

pensa a universidade a partir da favela e não o contrário. E busca, assim, disputar, inclusive, os sentidos do que é ser um intelectual.

Jailson de Souza e Silva, professor da UFF nascido na periferia do Rio de Janeiro, reflete sobre o desafio posto para jovens das favelas diante do sonho de acessar e permanecer no ensino superior. Ele apresenta uma fábula popular para refletir sobre as dificuldades de mobilidade social num país desigual, racista e classista como o Brasil:

O corvo, insatisfeito com sua condição, admirava à distância a comunidade dos pombos - marcada pela elegância, pela cultura e pela beleza. Até que, certo dia, toma uma posição radical: pega uma lata de tinta branca e pinta-se inteiramente. Com essa nova roupagem, dirige-se ao pombal; lá chegando, é rapidamente identificado pelos pombos originais, que não permitem seu ingresso na sociedade. Decepcionado, decide voltar ao convívio dos seus pares - os corvos. Lá chegando, todavia, a decepção se faz mais profunda: seus antigos irmãos não o reconhecem e repudiam. Assim, sem ter o que tinha e não alcançando o que desejava, ficou o pobre corvo só, lamentando sua singular condição. (SOUZA E SILVA, 2011, p. 137)

Partimos da ciência de tais muros invisíveis e eficientes que ainda restringem o acesso e permanência de jovens periféricos nas universidades,



bem como do impacto das políticas de ação afirmativa, como as cotas, para pleitear uma defesa: acreditamos que a renovação da universidade não deva passar pela adaptação dos indivíduos que a compõe e justificam. Ao contrário, se a universidade quer ser, de fato, um lugar de potencialização do conhecimento e de formação de quadros necessários para a sociedade, será ela quem precisará se adequar. A questão que permanece é: afinal, quem é a universidade? As ainda minoritárias, porém insurgentes presenças periféricas, alinhadas com aqueles que, mesmo não partindo das mesmas condições de vulnerabilidade, têm um papel histórico nesta luta. *Quem Sabe de Mim Sou Eu* parte e permanece alinhado a esse desafio.

### Referências bibliográficas

ENNE, Ana Lucia;. PASSOS, Pâmella. Juventudes e apropriações urbanas em uma leitura polissêmica. *Políticas Culturais em Revista*, Salvador, v. 11, n. 2, p. 123-145, jul./dez. 2018.

FAUSTINI, Marcus Vinícius. Considerações iniciais sobre juventude, cultura e território. In: SOUZA E SILVA, Jailson; BARBOSA, Jorge; FAUSTINI, Marcus (orgs.). *O novo carioca*. Rio de Janeiro: Mórula, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HOOBS, bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KANT DE LIMA, Roberto. A administração dos conflitos no Brasil: a lógica da punição. In: Velho, Gilberto; ALVITO, Marcos (orgs.). *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.

MACHADO SILVA, Luiz Antônio. *Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MASSEY, D. *Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MISSE, Michel. Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro. *Civitas*, Porto Alegre, No 8, Vol. 3; set-dez. 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, 10, 1992/1. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf>.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SOARES, Luiz Eduardo; BILL, MV; ATHAYDE, Celso. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SOUZA E SILVA, Jailson. *"Por que uns e não outros?"* Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

VALLADARES, Lícia. *A invenção da favela: do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro FGV, 2005.

VALLADARES, Lícia. Educação e mobilidade social nas favelas do Rio de Janeiro: o caso dos universitários (graduandos e graduados) das favelas. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*. Vol. 2 – no 5-6 - jul-dez 2010.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: UNESP, 2011.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs.). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

## “Meu filho, minhas regras”: o caso do Escola sem Partido em Belo Horizonte

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.45789>

Leandro de Paula<sup>1</sup>

João Victor Iglesias<sup>2</sup>

**Resumo:** No ano de 2019, o município de Belo Horizonte tornou-se a primeira capital brasileira a aprovar um projeto de lei baseado no movimento Escola sem Partido (ESP). Este artigo analisa em detalhe o processo desde a apresentação do projeto de lei, em 2017, até sua aprovação em primeiro turno, destacando os antagonismos performados na cena parlamentar. Sondamos os vínculos do ESP com a tese do “marxismo cultural” e sua transformação em ativo político no Brasil recente, analisando como grupos conservadores têm acionado novas concepções de sujeitos de direitos fundamentais. Metodologicamente, o trabalho se apoia nas ferramentas da análise de controvérsias públicas.

**Palavras-chave:** Escola sem Partido; marxismo cultural; guerras culturais

### “Mi hijo, mis reglas”: el caso “Escola sem Partido” en Belo Horizonte

**Resumen:** En 2019, Belo Horizonte se convirtió en la primera gran ciudad brasileña en aprobar un proyecto de ley basado en el movimiento Escola sem Partido (ESP). Este artículo analiza el proceso empezado con la presentación del proyecto de ley en 2017, hasta su aprobación en la primera ronda, destacando los antagonismos presentes en el ambiente parlamentario. Examinamos las conexiones de ESP con la tesis del “marxismo cultural” y su transformación en un activo político en el Brasil reciente, analizando cómo los grupos conservadores han planteado nuevas ideas sobre temas de derechos fundamentales. El artículo se basa en las herramientas metodológicas propuestas por el análisis de las controversias públicas.

**Palabras clave:** Escola sem Partido; marxismo; guerras culturales

### “My son, my rules”: the “Escola sem Partido” case in Belo Horizonte

**Abstract:** In 2019, Belo Horizonte became the first big Brazilian city to pass a bill based on the Escola sem Partido movement (ESP). This paper deals with the process that took place since the

<sup>1</sup> Leandro de Paula Santos. Doutor em Comunicação e Cultura pela UFRJ (2016). Professor Adjunto da UFBA, no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Pós-Cultura), UFBA, Bahia, Brasil. E-mail: psleandro@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-1373-8007>

<sup>2</sup> João Victor Iglesias. Graduando do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal da Bahia/UFBA, Brasil. [jviglesias98@gmail.com](mailto:jviglesias98@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-0354-0788>

Texto recebido em 06/09/2020, aceito para publicação em 12/10/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.

presentation of the bill in 2017, until its approval in the first round, highlighting the antagonisms performed in the parliamentary scene. We examine ESP's connections with the "cultural Marxism" thesis and its transformation into a political asset in recent Brazil, by analyzing how conservative groups have set new ideas of fundamental rights subjects. The article is based on the methodological tools proposed by controversy analysis.

**Keywords:** Escola sem Partido; cultural marxism; cultural wars.

## "Meu filho, minhas regras": o caso do Escola sem Partido em Belo Horizonte

### I. Introdução

No início da década de 1980, a Universidade Stanford, uma das mais prestigiadas dos EUA, decidiu reelaborar os moldes de um curso que oferecia a todos os seus calouros, desde os anos 1930, sobre a história da civilização no Ocidente<sup>3</sup>. Foi assim que o Conselho Acadêmico aprovou a criação de uma nova disciplina obrigatória, baseada em um programa de leitura de 15 clássicos da filosofia e da literatura. O objetivo do curso, chamado "Cultura Ocidental", era situar os ingressantes em um mesmo solo epistemológico, apresentando uma introdução à tradição intelectual que seria comum a todos. Decorridos sete anos de sua implementação, contudo, uma marcha contra o curso mobilizou cerca de 500 estudantes e

chegou a contar com a presença do reverendo Jesse Jackson, ícone da luta antirracista nos EUA. O grupo protestava contra a bibliografia da "Cultura Ocidental", que previa obras de pensadores como Platão, Homero, Lutero, Voltaire, Marx e Freud, mas não contemplava textos de mulheres, autores não-europeus ou contemporâneos. (PRATT, 1999)

Nas décadas anteriores, Stanford havia se tornado uma das instituições de ensino pioneiras em políticas de ação afirmativa nos EUA, tendo adotado medidas que pluralizaram o perfil social, étnico e racial de seu alunado e de seu próprio corpo docente<sup>4</sup>. Essa nova comunidade acadêmica engajou-se na

<sup>3</sup>Ver: <https://web.stanford.edu/dept/news/stanfordtoday/ed/9705/9705ncf1.html>. Acesso em: 22 ago. 2020.

<sup>4</sup>Já nos anos 1970, jovens doutores e doutoras negros/as e latinos/as ingressaram no quadro docente da instituição, novidade que seria percebida com o surgimento de programas e centros de pesquisa dedicados a estudos feministas, africanos/afro-americanos e latino-americanos. Ver: PRATT, 1999.

crítica ao curso "Cultura Ocidental" e promoveu um extenso debate sobre a importância de serem diversificadas as referências intelectuais oferecidas aos calouros. O resultado do tensionamento foi o desenho de uma nova disciplina, chamada "Cultura, Ideias e Valores", baseada em uma bibliografia que preservava obras canônicas, mas incluía livros como "Me chamo Rigoberta Menchú e assim me nasceu a consciência", testemunho da ativista indígena guatemalteca Rigoberta Menchú.

O que poderia ser um debate interno à Universidade foi capaz de precipitar uma polêmica nacional. Grupos conservadores do país, representados por autoridades como o Secretário de Educação do governo de Ronald Reagan, William Bennett, abraçaram uma campanha contrária à proposta de Stanford, sob a acusação de que a mudança do currículo correspondia a uma ameaça aos marcos civilizatórios do Ocidente. A incorporação de leituras heterodoxas em um curso obrigatório, no contexto de uma universidade de ponta, levou acadêmicos e políticos conservadores do país a sentirem "a perda do monopólio como a perda do todo"

(PRATT, 1999, p. 183). Assim, embora a iniciativa tenha se consolidado em Stanford e influenciado outros *campi* nos anos seguintes, as escolhas e estratégias pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino vieram a se tornar um candente tópico da agenda política dos EUA ao longo das últimas décadas.

\*\*\*

Recuperamos este caso, ocorrido no fim dos anos 1980, buscando realçar as tramas entre os campos da cultura e da educação que se refletem no currículo e nas práticas das instituições de ensino. Utilizando o exemplo da Universidade Stanford, queremos introduzir a discussão de um fenômeno que não se restringe à cena norte-americana de décadas atrás, mas, pelo contrário, parece ter sinuosas repercussões na atualidade de nosso país.

A polêmica em torno do curso "Cultura Ocidental" é considerada um dos pontos-chave das *guerras culturais* nos EUA. Esse termo foi cunhado pelo sociólogo James Hunter (1991) com o intuito de descrever a cena de conflito instaurada na

sociedade norte-americana ao longo da década de 1980, em virtude de uma inflexão nos modos de percepção do antagonismo político. A tese central de Hunter poderia ser assim resumida: se as cisões políticas haviam sido historicamente sobredeterminadas por diferentes concepções da ordem econômica, a oposição entre direita e esquerda estaria se tornando crescentemente subordinada a disputas no campo da cultura.

Esse fenômeno decorria da consolidação das pautas emancipatórias trazidas à tona pelos movimentos civis dos anos 1970, mas também pela reação conservadora expressa por grupos como a Maioria Moral<sup>5</sup>, que impulsionou a formação de uma bancada cristã no Congresso norte-americano. Tais acontecimentos acabaram por dar visibilidade aos dissensos sociais nos modos de compreensão da autoridade moral, bem como do papel do Estado diante da diversidade das formas de vida e de sua inscrição nos quadros sociais

---

<sup>5</sup>Fundada em 1979 pelo pastor batista Jerry Falwell e encampada por poderosas correntes do Partido Republicano, a "Moral Majority" se organizava em comitês estaduais nos quais lideranças e leigos conservadores de diferentes denominações militavam em prol da "moralidade cristã", tida como representante da maioria dos cidadãos estadunidenses.

de reconhecimento. Assim, questões de natureza religiosa, étnica, racial, sexual e de gênero, dentre outras, passaram a protagonizar os debates que mobilizavam a nação e, por consequência, condicionavam as disputas eleitorais.

Se esse filtro analítico fez sentido para a cena norte-americana, diversos autores vêm apontando a pertinência da chave da guerra cultural também para a leitura da paisagem brasileira recente (NUNES, 2020; GALLEGO; ORTELLATO; MORETTO, 2014). Isso porque, já há ao menos meia década, o esgarçamento de nossa vida política vem se traduzindo no fenômeno que temos chamado genericamente de "polarização". A imagem de um país cindido em dois polos se difundiu como sugestão de certa experiência de acirramento dos antagonismos político-ideológicos, processo histórico que teve no impeachment de Dilma Rousseff seu momento catalisador e na ascensão de Jair Bolsonaro um explícito desdobramento.

Dado o perfil do atual Presidente da República e das pautas comportamentais que defende, sua vitória nas urnas parece exemplificar



como o foco das lutas políticas tem sido modificado também no Brasil por meio das guerras culturais. Podemos considerar que as questões que dividem o país hoje dizem respeito especialmente à forma como a sociedade imagina a si própria no terreno dos valores morais e das crenças que lhe seriam inegociáveis. É assim que, apelando a premissas nacionalistas e religiosas, o mote do projeto Bolsonaro - "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos" - traduz um ideal de uniformidade sociopolítica que, para ser cumprido, demanda o permanente controle das diferenças e dos entendimentos do que são o país, sua história e sua sociedade.

Neste texto, queremos chamar atenção para os condicionantes culturais que atravessam essa cena política complexa, e para seus efeitos sobre o debate em torno da educação e do papel da escola. Propomos para o texto dois objetivos centrais. O primeiro consiste em apresentar uma breve genealogia do movimento Escola sem Partido (ESP), destacando seu vínculo com a tese do "marxismo cultural", sintomaticamente surgida em meio àquela atmosfera de dissenso instalada nos EUA das últimas

décadas. O segundo intuito é observar a transformação do ESP em um ativo político no panorama brasileiro atual, ressaltando sua presença em diferentes instâncias legislativas e descrevendo o caso específico de sua aprovação, como projeto de lei, no município de Belo Horizonte.

Nosso esforço mira, portanto, o trajeto cumprido por uma convicção político-ideológica até sua institucionalização: acessamos o problema das guerras culturais observando como um discurso de traços conspiratório e difusos originado na cena norte-americana veio a se afirmar como projeto de política pública em uma grande capital brasileira. No percurso dessa abordagem, discutiremos elementos que cooperam para a disputa em torno do campo da educação hoje, desde as guinadas de atuação do espectro da direita até o ambiente político em torno do ESP em Belo Horizonte.

Para perseguir esses objetivos, dividimos o texto em duas seções principais. Na primeira, apresentaremos o ferramental metodológico que sustenta nossa investigação e algumas transições ocorridas no modelo de engajamento

político do campo conservador nas últimas décadas, comentando o surgimento da tese do marxismo cultural nos EUA e sua divulgação no Brasil por ideólogos e formadores de opinião. Na segunda seção, descrevemos o fortalecimento da pauta legislativa do ESP e analisamos os embates parlamentares que rondaram sua apreciação em BH. No fim, comentamos como os argumentos em torno do projeto mobilizam uma mesma linguagem jurídica, em benefício de diferentes concepções de sujeitos de direitos fundamentais.

## **II. Marxismo cultural: história e desdobramentos de uma tese**

Com o objetivo de sondar a vocação beligerante presente na atualidade política brasileira, a metodologia aplicada na construção deste artigo esteve pautada na *análise de controvérsias públicas*, instrumento derivado da Teoria Ator-Rede de Bruno Latour e sistematizado por Tommaso Venturini (2009). Tal pressuposto metodológico aponta que, frente aos fenômenos a serem examinados, o protagonismo em geral exercido pelas premissas teóricas do pesquisador deve ser transferido para

as racionalidades dos próprios atores envolvidos no processo de disputa. Noutros termos, mais do que nossos juízos como analistas, o que importa enquanto procedimento heurístico é a investigação das vozes implicadas no embate e dos meios empenhados em sua performance pública.

Um dos compromissos a que esse aporte nos constrange então é que não limitemos a interpretação de um fenômeno social complexo a apenas um referencial teórico, pelo qual seríamos capazes de descortinar lógicas inacessíveis aos atores em disputa. Ao contrário, a análise de controvérsias estipula que devemos levar a sério o que eles dizem, por mais contrastantes que seus valores e ideias pareçam a nosso próprio repertório político, cognitivo e moral. Na construção do objeto de estudo, essa metodologia nos exige admitir como legítimos todos os pontos de vista trazidos pelos atores do conflito, já que não desempenhamos o papel de juízes da disputa, mas de observadores das parcialidades que formam a controvérsia e de seus embates jurídicos, políticos, midiáticos etc.

Quando perguntado sobre as regras para bem se cartografar tais situações de confronto, Bruno Latour resumiu: “apenas olhe para a controvérsia e diga o que vê” (VENTURINI, 2009, p. 799)<sup>6</sup>. A sugestão nada tem de trivial: ela orienta que devemos evitar que a análise assuma tons crítico-prescritivos, a fim de que as racionalidades das diferentes partes de um litígio possam de fato vir à tona. Essa predisposição não significa, contudo, que advogemos posição de neutralidade diante dos fenômenos. Antes, que suspendamos a urgência em classificar os pleitos em disputa pelos parâmetros que já portamos, optando, a contrapelo, por narrar a ação situada em sua máxima amplitude, à procura de suas ambiguidades.

Esse conjunto de princípios nos guiou na realização do presente estudo, levando-nos a um exame da batalha em torno do Escola sem Partido na Câmara dos Vereadores de Belo Horizonte, que chegou a saltar do campo dos debates ideológicos aos termos da agressão física entre

parlamentares, em um processo repleto de reviravoltas e manobras legislativas. Para descrever esse caso, significativo por se tratar da primeira capital brasileira a aprovar um projeto de lei nos moldes do ESP, perscrutamos um conjunto variado de fontes, como atas de sessões legislativas, pareceres de comissões parlamentares, materiais de imprensa, declarações de autoridades e documentos de órgãos oficiais de governo.

No processo de investigação, notamos que as disputas em torno do ESP eram fortemente influenciadas por aquilo que atores do espectro da direita vêm chamando de *marxismo cultural*, o que nos demandou uma revisão da literatura a respeito dessa tese. Para exemplificar sua pregnância no campo conservador hoje, lembramos que o plano de governo<sup>7</sup> da candidatura de Jair Bolsonaro ao Planalto, submetido ao Tribunal Superior Eleitoral em 2018, afirmava que “nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações como o

<sup>6</sup>No original: Just look at the controversies and tell what you see.

<sup>7</sup>Disponível em:  
[http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

gramscismo, se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira". O diagnóstico era seguido do compromisso do então candidato, grafado em caixa alta: "PRECISAMOS NOS LIBERTAR!VAMOS NOS LIBERTAR!".

Segundo Žižek (2018), a tese do marxismo cultural consistiria no ponto nevrálgico da coalizão que envolve as "novas direitas" surgidas após a década de 1990 nos EUA, e que, hoje, ganham considerável espaço na cena política de muitos países ao redor do mundo, dentre eles o Brasil. Assim, reconhecemos a importância de recuperar a genealogia dessa ideia, reconstituir sua chegada ao Brasil e descrever sua tradução em um projeto de política pública de expressivo impacto para o campo da educação.

Para fins terminológicos, vale definir, primeiramente, o que chamamos de "novas direitas". Ao analisar a emergência de grupos políticos que culminaram na eleição de Donald Trump nos EUA, Angela Nagle (2017) detecta que a crença na tese do marxismo cultural é um elemento-chave para a consolidação dessa nova

militância. Já Camila Rocha (2018) aponta que, no Brasil recente, uma corrente de pensamento ultraliberal em termos econômicos e conservadora nos costumes articulou-se de forma quase silenciosa desde meados dos anos 2000. Esse perfil político, contudo, traria heranças da história nacional, já que, em meio à ditadura militar, liberais ortodoxos e conservadores morais compuseram uma aliança sólida com o intuito de combater o que entendiam ser uma ameaça comunista a rondar o Brasil. Esse pacto aos poucos foi perdendo sentido frente aos consensos que originaram a Constituição de 1988, daí decorrendo uma separação provisória entre as duas vertentes de pensamento.

Segundo Rocha, o arranjo social que modelou a Nova República foi responsável por tornar invisíveis no debate público os grupos que se identificavam com a antiga aliança ultraliberal-conservadora.

Imediatamente conectados às memórias repressivas do regime militar, esses grupos acabaram por se tornar uma espécie de "direita envergonhada", sem expressividade frente ao pêndulo que condicionou a

política brasileira a partir dos anos 1990 com a oposição entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT). Contudo, o caso do "mensalão" durante o primeiro mandato de Lula suscitou uma reativação dessa aliança, agora mobilizada contra as práticas e ideologias encampadas pelo Governo Federal da época. Somava-se a esse contexto a disseminação no Brasil de plataformas de comunicação como fóruns e comunidades virtuais, que permitiram uma articulação horizontal desses anseios políticos e sua gradativa consolidação sob a forma de um movimento.

Tanto no Brasil quanto nos EUA, as novas direitas sinalizam um realinhamento do espectro político conservador, cuja batalha teria deixado de ser travada nos altos andares das corporações e gabinetes políticos, para se dirigir ao território que entendem ser dominado pela esquerda: o *Estado Ampliado*. Ideia cunhada por Gramsci, essa expressão indica que as lutas políticas não são disputadas apenas no interior dos aparelhos burocráticos do Estado, mas também no terreno da sociedade civil e no campo das mentalidades. Logo,

instituições como igrejas, escolas, universidades, teatros e outras organizações que produzem e difundem ideias seriam parte fundamental de todo processo de transformação sociopolítica (BUCKEL; FISCHER-LESCANO, 2009). A partir desse entendimento, que entendem ser uma estratégia orquestrada pela esquerda na luta por hegemonia, as novas direitas passam a alargar seu campo de militância, buscando influenciar as políticas educacionais, os conteúdos midiáticos, os movimentos religiosos, dentre outras arenas de atuação.

A tese do marxismo cultural corresponde a um empreendimento teórico feito por *think tanks*<sup>8</sup> atrelados a lobistas e políticos conservadores dos EUA da década de 1990, tendo sido a Convenção do Partido Republicano de 1992 um evento significativo para a difusão da tese (NAGLE, 2017). Na ocasião, Pat Buchannan, influente político

---

<sup>8</sup>A expressão em inglês "think tank" define o perfil de instituições que atuam na produção de pesquisas e no levantamento de dados com o intuito de influenciar o debate público e subsidiar governos e outras organizações na tarefa de elaboração e implementação de suas políticas.

conservador, proferiu um discurso<sup>9</sup> no qual afirmava que um possível governo Bill Clinton, candidato Democrata, representaria para o país um ciclo caracterizado por “aborto sob demanda”, “direitos homossexuais”, “discriminação de escolas religiosas” e “mulheres em guerra”. A partir dessa época, ganhou maior circulação, no debate público norte-americano, a ideia de uma campanha oculta em prol da instauração de um regime comunista por meio do ataque ao que seriam os pilares da civilização ocidental, incluindo a religião judaico-cristã e a família tradicional.

No Brasil, o principal vocalizador da tese do marxismo cultural foi Olavo de Carvalho, autor de grande influência no processo de ideologização das novas direitas locais. O debate sobre o tema pode ser encontrado em alguns de seus livros que se tornaram sucesso de venda, como “O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota”, obra presente na mesa de Jair Bolsonaro em seu primeiro discurso à

nação após eleito<sup>10</sup>. Embora abordasse a ideia em seus cursos desde o fim dos anos 1980<sup>11</sup>, foi em um artigo publicado no jornal O Globo em 2002 que o autor introduziu a tese para a audiência brasileira mais ampla.

Segundo Carvalho (2002), os teóricos marxistas teriam abandonado suas convicções acerca da necessidade de uma revolução armada após constatarem que, durante a Primeira Guerra, o proletariado lutara em defesa do Estado burguês, mesmo sendo ciente de suas opressões. Esses intelectuais teriam então avançado um conceito de batalha silenciosa, direcionada à conquista das mentes dos cidadãos, por meio do controle das organizações sociais difusoras do conhecimento. Para o autor, a Escola de Frankfurt<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup>Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/colunistas/biblioteca-da-vivi/2018/11/conheca-o-livro-que-foi-mostrado-por-bolsonaro-no-discurso-apos-ser-eleito-presidente.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2020.

<sup>11</sup>Ver: <https://olavodecarvalho.org/a-nova-era-e-a-revolucao-cultural-capitulo-ii/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

<sup>12</sup>Sediada na Universidade de Frankfurt e impulsionada a partir dos anos 1920, essa “Escola” consistiu na reunião de diversos intelectuais com o objetivo de reler a tradição do marxismo e propor novos parâmetros de análise social, dentre os quais se destacam Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas.

---

<sup>9</sup>Discurso disponível em: <https://buchanan.org/blog/1992-republican-national-convention-speech-148>. Acesso em: 23 ago. 2020.



teria sido um *think tank* que, abandonando a ilusão de um levante universal dos proletários, passara a dedicar-se ao único empreendimento viável que restaria, “destruir a cultura ocidental”.

Os homens de Frankfurt, especialmente Horkheimer, Adorno e Marcuse, tiveram a idéia de misturar Freud e Marx, concluindo que a cultura ocidental era uma doença, que todo mundo educado nela sofria de “personalidade autoritária”, que a população ocidental deveria ser reduzida à condição de paciente de hospício e submetida a uma “psicoterapia coletiva”. Estava portanto inaugurada, depois do marxismo clássico, do marxismo soviético e do marxismo revisionista de Eduard Bernstein (o primeiro tucano), a quarta modalidade de marxismo: o marxismo cultural. (CARVALHO, 2002)

Nos anos subsequentes ao artigo de Carvalho, houve, sobretudo durante o segundo mandato de Lula, um crescimento orgânico das novas direitas brasileiras. Como mostra Rocha (2018), esses grupos em ascensão, articulados em comunidades digitais, difundiam ideias que, naquele momento, ainda não encontravam tanto espaço no debate público brasileiro. Movimentos como o “Endireita Brasil”, compostos por jovens estudantes, advogados e empresários - como o atual Ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles -, foram

se tornando cada vez mais comuns e cooperando para a assimilação da tese do marxismo cultural no país. Um exemplo desse processo é um vídeo divulgado na página desse grupo no Facebook<sup>13</sup>, no qual o padre Paulo Ricardo, líder religioso conhecido por suas posições reacionárias, afirma que as escolas brasileiras estariam empenhadas na tarefa da “lenta e gradual imbecilização” dos alunos, para que se tornassem presas fáceis das ideias marxistas. Como sabemos, a crise política desdobrada no governo de Dilma Rousseff impulsionou a disseminação de ideias afins sob a forma do *antipetismo*, pulsão social corresponsável pela difusão da tese do marxismo cultural e da proposta do ESP no país, conforme abordaremos na seção seguinte.

### III. Escola Sem Partido: contexto e discussão em Belo Horizonte

Esboçadas a tese do marxismo cultural e sua trajetória dos EUA dos anos 1990 à cena brasileira da última

<sup>13</sup>Em sua página do Facebook, o movimento Endireita Brasil compartilhou, por exemplo, uma palestra do padre Paulo Ricardo, sustentando que em: <https://www.facebook.com/endireitabrasil/videos/10154247999097344>. Acesso em: 15 jul. 2020.

década, buscamos agora compreender um de seus efeitos em nossa atualidade histórica analisando o caso do ESP. O movimento surgiu no ano de 2003, na cidade de São Paulo, quando o advogado e procurador do Estado Miguel Nagib se revoltou ao saber que um professor da escola de sua filha havia comparado São Francisco de Assis ao líder revolucionário Che Guevara (BEDINELLI, 2016). A partir desse fato, Nagib decidiu realizar uma campanha, dentro da própria escola, em defesa de uma “desideologização” das salas de aula. Inconformado com a baixa repercussão da iniciativa, o advogado resolveu criar um site que visava a receber denúncias, por parte de alunos e pais, acerca de um possível monopólio do discurso de esquerda nas escolas.

Seguindo a trilha de Moura (2016), podemos identificar a existência de três grandes divisores de águas para que o ESP tenha se tornado pauta no panorama político do Brasil. O primeiro aconteceu em 2007, com um artigo assinado por Ali Kamel, um dos principais nomes do jornalismo das Organizações Globo, publicado no

jornal impresso do grupo<sup>14</sup>. Kamel criticava o conteúdo da coleção “Nova História Crítica - 8ª série, distribuída gratuitamente pelo MEC a 750 mil alunos da rede pública” (KAMEL, 2007), afirmando que os livros não passariam de “uma tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo, que só fracassou até aqui por culpa de burocratas autoritários”.

O movimento de Nagib, que se dirigia a questões afins, acabou ganhando repercussão nas mídias à época, como demonstra, por exemplo, um texto do jornalista Reinaldo Azevedo de 2008, intitulado “Por uma Escola sem Partido” (AZEVEDO, 2008). O artigo fazia menção direta ao texto de Kamel e ressaltava a importância de uma escola livre da manipulação de informações em prol do Partido dos Trabalhadores, chamando a atenção dos pais para o tema, “como fazem aqueles que hoje colaboram com o site Escola Sem Partido”. Esses textos de dois importantes agentes da imprensa

---

<sup>14</sup>Disponível em:  
<http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php>. Acesso em: 15 jul. 2020.

levaram a públicos mais amplos a narrativa de uma ideologização/doutrinação da esquerda nas salas de aula brasileiras.

O segundo momento crucial para o ESP aconteceu em 2011, após o Ministério da Educação anunciar o Programa Brasil sem Homofobia, conjunto de materiais didáticos para combater a discriminação contra pessoas LGBTs, que foi apelidado pelo então deputado Jair Bolsonaro de "kit gay" (LEITE, 2019). O ESP ganhou notoriedade ao criticar o conteúdo dos materiais, por sua suposta tentativa de influenciar um campo da formação que caberia apenas à família. Marcava presença ali, pela primeira vez, o discurso contrário à "ideologia de gênero", o que correspondia a uma importante guinada do movimento: se, antes, sua pauta estava vinculada a uma perspectiva político-ideológica, agora a agenda se tornara moral, assumindo maior apelo junto a diferentes camadas da população. (MIGUEL, 2016)

O terceiro momento importante para o movimento teria sido o período de radicalização política ocorrido nas eleições de 2014, quando os apoiadores do candidato Aécio Neves

acusaram o governo Dilma de estimular uma doutrinação "comunista-homossexual" nas escolas do Brasil, reproduzindo forma e conteúdo denunciados que caracterizaram as eleições presidenciais nos EUA de 1992<sup>15</sup>. Nesse contexto político-histórico, o então Deputado Estadual (RJ) Flavio Bolsonaro convidou Miguel Nagib a redigir um projeto de lei, batizado pelo próprio filho do Presidente da República de "Lei do Escola sem Partido", que visava a positivar a proteção às crenças morais dos estudantes frente ao perigo da doutrinação (MOURA, 2016). Após a proposta ser encaminhada à Assembleia Estadual do Rio de Janeiro, Carlos Bolsonaro, vereador da cidade do Rio de Janeiro, também submeteu a pauta para votação na Câmara Municipal, assim como ocorreu em outros estados e municípios, além do Senado Federal.

Essas repercussões fizeram o movimento iniciado por Nagib, um assumido entusiasta das ideias de

<sup>15</sup>Conforme comentamos anteriormente, essa foi a campanha na qual a tese do marxismo cultural despontou com mais evidência, por meio da atuação de Pat Buchanan e outros agentes do Partido Republicano.

Olavo de Carvalho<sup>16</sup>, tornar-se instrumento central da guerra declarada pelas novas direitas brasileiras ao "marxismo cultural". Ao se transformar em projeto de política pública e ganhar linguagem jurídica, prescrevendo ações e deveres, o ESP exemplifica como aquela tese, gerada por *think tanks* dos EUA e importada para o Brasil nas produções de Carvalho, têm produzido efeitos concretos na realidade recente.

Antes de iniciarmos a análise do caso de Belo Horizonte, ressaltamos os desdobramentos das propostas submetidas ao Senado Federal e à Assembleia Legislativa de Alagoas, ambas em 2016. Na Câmara Alta, o projeto<sup>17</sup> de autoria do Senador Magno Malta foi apresentado, mas o Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado à época, Cristovam Buarque, emitiu parecer contrário, alegando sua

inconstitucionalidade<sup>18</sup>. Já no Estado de Alagoas, o projeto intitulado "Escola Livre" chegou a ser aprovado, porém jamais entrou em vigor, já foi vetado pelo governador Renan Calheiros Filho. A Câmara, então, optou por derrubar o impedimento, medida que exigiu voto favorável da maioria absoluta dos parlamentares e demonstrou a importância do projeto para os deputados e a força eleitoral da pauta<sup>19</sup>. Logo depois, o Ministro da Educação Aloizio Mercadante protocolou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), analisada no Supremo Tribunal Federal pelo Ministro Luiz Roberto Barroso, que entendeu que os preceitos do projeto já eram previstos pela Constituição, e que, mais do que estimular o pluralismo ideológico, a proposta vedaria certas opiniões e correntes de pensamento, não se

---

<sup>16</sup>Ver: <https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/nao-quer-pregacao-anticomunista-diz-nagib-do-escola-sem-partido>. Acesso em: 25 ago. 2020.

<sup>17</sup>Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 15 jul. 2020.

---

<sup>18</sup>Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7268020&ts=1593930178001&disposition=inline>. Acesso em: 15 jul. 2020.

<sup>19</sup>Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/04/deputados-de-alagoas-decidem-derrubar-veto-ao-projeto-escola-livre.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.

coadunando com os pilares da democracia<sup>20</sup>.

Na esteira dessas iniciativas anteriores, o projeto da "Lei da Escola Sem Partido" foi submetido à Câmara Municipal de Belo Horizonte em junho de 2017. Cabe assinalar que, no plano das inclinações político-eleitorais, a rejeição à agenda do PT começou a se notabilizar na capital mineira já em 2010, quando Dilma Rousseff recebeu menos votos do que José Serra<sup>21</sup>. Nos pleitos seguintes, o percentual de votos recebidos pelo partido só fez diminuir<sup>22</sup>, e em 2018 Bolsonaro recebeu em BH 65% dos votos válidos, contra 34% para Fernando Haddad<sup>23</sup>. Se podemos inferir algo desses breves dados, diríamos que os

humores políticos na cidade acompanharam a deriva nacional do antipetismo e da negação da política tradicional, ideia que pode ser reforçada quando lembramos da vitória, em 2016, do prefeito Alexandre Kalil (PHS). Em sua primeira candidatura a um cargo público, o ex-dirigente do Atlético Mineiro, conhecido pelo temperamento falastrão e polêmico, derrotou João Leite, que contava com a máquina do PSDB e o apoio de Aécio Neves.

Em meio a esse contexto político, a apreciação do ESP na capital mineira envolveu a sociedade civil e a classe política em uma controvérsia em torno das noções de "ideologia de gênero" e de "doutrinação em sala de aula". No texto do projeto de lei<sup>24</sup>, duas concepções de direitos fundamentais se colocavam como rivais: a *liberdade de ensinar* do docente, contraposta à *liberdade de consciência e de crença* do estudante, ou seja, o direito de "que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos

<sup>20</sup>Disponível em:

<https://www.conjur.com.br/2017-mar-22/liminar-suspende-lei-alagoas-criou-programa-escola-livre>. Acesso em: 15 jul. 2020.

<sup>21</sup>Disponível em:

<http://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010/noticia/2010/11/veja-votacao-de-dilma-e-serra-nas-cidades-com-mais-de-200-mil-eleitores.html>. Acesso em: 30 ago. 2020.

<sup>22</sup>Ver:

[https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/10/27/interna\\_politica,584070/aecio-venceu-em-bh-e-na-maioria-dos-municipios-da-regiao-metropolitana.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/10/27/interna_politica,584070/aecio-venceu-em-bh-e-na-maioria-dos-municipios-da-regiao-metropolitana.shtml). Acesso em: 30 ago. 2020.

<sup>23</sup>Ver:

[https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/10/28/interna\\_politica,1000942/em-belo-horizonte-bolsonaro-teve-65-6-dos-votos-validos-e-haddad-34.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/10/28/interna_politica,1000942/em-belo-horizonte-bolsonaro-teve-65-6-dos-votos-validos-e-haddad-34.shtml). Acesso em: 30 ago. 2020.

<sup>24</sup>Ver:<http://cmbhsdownload.cmbh.mg.gov.br/silinternet/servico/download/documentoVinculado?idDocumento=2c907f765c8e8a2d015cc59a860d1711>. Acesso em: 30 ago. 2020.

professores". Isso porque seria "fato notório que professores e autores de livros didáticos" vinham utilizando suas aulas e obras para fazer com que os alunos "adotem padrões de julgamento e de conduta moral - especialmente moral sexual - incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis".

A autoria do projeto de lei foi dividida por 21 vereadores de 9 diferentes partidos, fato que denota a singularidade do caso mineiro, já que, tradicionalmente, projetos de lei possuem apenas um proponente. De imediato, fica nítida a força da pauta e a sua capacidade de congregar políticos de diversos perfis, tornando-se uma espécie de consenso suprapartidário em Belo Horizonte. A Câmara Municipal possui ali 41 assentos, e apenas os 21 signatários do programa já garantiriam quórum para aprová-lo.

No entanto, o que se viu nos trâmites relacionados à sua votação, ou seja, a passagem pelas Comissões Parlamentares pertinentes a seu mérito<sup>25</sup>, foi uma sequência de

reviravoltas em razão de mecanismos de obstrução realizados pela oposição. Isso contribuiu para o adiamento da votação e o aquecimento da controvérsia, coma mobilização de novos atores ao redor do debate. Analisaremos a seguir o percurso do projeto de lei pelas Comissões de: 1. Legalidade e Justiça; 2. Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura, Desporto, Lazer e Turismo; 3. Direitos Humanos e Defesa do Consumidor; e, por fim, 4. Administração Pública, até que fosse encaminhado para votação em primeiro turno. Veremos que, durante o processo que se estendeu de junho de 2017 a outubro de 2019, os ânimos em torno da matéria foram se acirrando e configurando uma inflamada disputa.

Após a apresentação do projeto, sua primeira análise foi de responsabilidade da Comissão de Legalidade e Justiça, sendo o relator designado para a tarefa o teólogo e advogado Irlan Melo (PSD), eleito vereador pela primeira vez em 2016. Em seu parecer, Melo enfatizou que o

<sup>25</sup>Nesse sentido, vale observar o Título X do regimento interno da Câmara Municipal de Belo Horizonte, que versa acerca do funcionamento das comissões e de como

---

funcionam os critérios para a escolha das comissões de acordo com a natureza do projeto de lei. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/regimento-interno-belo-horizonte-mg>. Acesso em: 15 jul. 2020.



projeto teria amparo constitucional e estaria respaldado por forte demanda popular, sob a justificativa da “descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”<sup>26</sup>. Para que se fizesse valer o preceito constitucional do pluralismo na questão da educação, o relator recomendava a transformação do projeto em lei.

A próxima apreciação se deu por parte da Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura, Desporto, Lazer e Turismo, que, tradicionalmente na Câmara dos Vereadores de Belo Horizonte, fica sob o comando de partidos à esquerda. Foi a partir desse momento que o ambiente em torno da proposta passou a ganhar nuances tensas, já que a ala de esquerda da Câmara maneja diversos recursos previstos pelo regulamento para postergar a sua apreciação, fazendo também com que professores vinculados a sindicatos e movimentos coletivistas passassem a acompanhar a questão de forma mais próxima.

---

<sup>26</sup>Ver: <http://cmbhsildownload.cmbh.mg.gov.br/silinter/net/servico/download/documentoVinculado?idDocumento=2c907f765d425300015d570a18ad095b>. Acesso em: 30 ago. 2020.

O nome indicado pela Comissão para realizar a relatoria foi do vereador Professor Wendel Mesquita, do partido Solidariedade. Conforme o regulamento da Câmara, caso o relator designado não apresente o parecer no prazo de 30 dias, o presidente da Comissão pode solicitar a outro parlamentar que o faça. E assim ocorreu: após decorrido o prazo sem apresentação do parecer, Gilson Reis, vereador pelo PCdoB, foi nomeado como o novo responsável pela tarefa em agosto de 2017. Eis que tomou forma outra manobra por parte da oposição: ao solicitar um pedido de diligência<sup>27</sup> para a Secretaria de Educação do Município, o relator conseguiu adiar em 60 dias o prazo para a apreciação da proposta. Em outubro de 2017, Gilson Reis, professor de biologia e ex-presidente do Sindicato de Professores de Minas Gerais, apresentou relatoria expressamente contrária ao projeto, que chamou de “lei da mordaza”<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup>Ver: <http://cmbhsildownload.cmbh.mg.gov.br/silinter/net/servico/download/documentoVinculado?idDocumento=2c907f765dd2bd0a015df52962221022>. Acesso em 2 set. 2020.

<sup>28</sup>Ver: <http://cmbhsildownload.cmbh.mg.gov.br/silinter/net/servico/download/documentoVinculado?id>

Nesse ínterim, o Ministério Público Federal (MPF) encaminhou ofícios à Câmara Municipal de Belo Horizonte e aos presidentes das comissões responsáveis pela apreciação do projeto, reforçando a inconstitucionalidade da legislação nos moldes do ESP, conforme posicionamento prévio do Supremo Tribunal Federal<sup>29</sup>. Contudo, mesmo sob o alerta e a rejeição de uma das Comissões, o projeto rumou para nova análise, dessa vez na Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor, sendo encarregado da relatoria o vereador Mateus Simões, do Partido Novo. O parlamentar deu parecer<sup>30</sup> favorável ao projeto, massugeriu emendas em alguns artigos, que acarretaram na rejeição de sua relatoria pela Comissão. Em seu lugar, foi designada a vereadora Áurea Carolina, do PSOL, cujo parecer vetou a proposta, sob o argumento de que os estudantes deveriam receber

“uma educação plena, plural e democrática, não podendo estar restrita às convicções de seus familiares”<sup>31</sup>.

Por fim, na Comissão de Administração Pública, a relatoria ficou sob encargo de Pedro Bueno, então membro do Podemos, que recorreu ao artifício da apresentação de diligências para adiar o prazo de apresentação da relatoria. O projeto deixou essa Comissão em fevereiro de 2018 sem ter seu parecer apreciado, retornando à Presidência da Câmara, para votação em primeiro turno. A fase inicial da controvérsia na capital mineira representou assim um embate interno à Câmara, envolvendo representantes políticos e manobras institucionais.

O projeto de lei só retornaria à pauta para votação em setembro de 2019, após o período das eleições majoritárias no país. Uma bancada progressista na casa congregou os parlamentares Bella Gonçalves (suplente da Deputada Federal eleita Áurea Carolina) e Cida Falabella, do

---

Documento=2c907f765ecd6939015ef2f558d61bd0. Acesso em: 2 set. 2020.

<sup>29</sup>Ver: <https://veja.abril.com.br/politica/mpf-diz-a-camara-de-bh-que-escola-sem-partido-e-inconstitucional/>. Acesso em: 2 set. 2020.

<sup>30</sup>Ver: <http://cmbhsildownload.cmbh.mg.gov.br/silinter/net/servico/download/documentoVinculado?idDocumento=2c907f765f0848d8015f5474deaa2f1b>. Acesso em: 2 set. 2020.

---

<sup>31</sup>Ver: <http://cmbhsildownload.cmbh.mg.gov.br/silinter/net/servico/download/documentoVinculado?idDocumento=2c907f765f786e7f015f9cb0eb181062>. Acesso em: 2 set. 2020.

PSOL; Pedro Patrus e Arnaldo Godoy, do PT; Gilson Reis, do PCdoB; e Pedro Bueno, eleito pelo PTN, à época da votação no Podemos. Tais vereadores compuseram uma frente de oposição, empenhada no que definiram como "processo de obstrução democrática ao projeto Escola Sem Partido"<sup>32</sup>, ensejado por requerimentos e outros recursos que adiaram a votação por 13 dias.<sup>33</sup>

Nas sessões ocorridas nesse período, foram registrados gritos, xingamentos e tumultos, com os assentos destinados a membros da sociedade civil totalmente preenchidos por professores, estudantes, membros de sindicatos e instituições relacionadas à educação, além de apoiadores do ESP<sup>34</sup>. O estopim do conflito deu-se em 9 de outubro daquele ano, quando, nas galerias, os opositores do projeto se

desentenderam com os seguranças da Câmara, logo após o vereador Gilson Reis ser ofendido por manifestantes apoiadores da proposta<sup>35</sup>. A Guarda Municipal foi convocada para auxiliar os seguranças, e um docente membro do Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Belo Horizonte (SindRede) foi acometido por um golpe, ficando desacordado<sup>36</sup>. Comentando o caso na sessão do dia seguinte, a vereadora Cida Falabella reverberou o sentido apaixonado da controvérsia: "o Escola com Mordança é um projeto que nos fere de morte, e por isso estamos dando a vida por ele"<sup>37</sup>.

Por recomendação do departamento de segurança da Câmara, a vereadora Nelly Aquino, presidente da Casa, ordenou que todos os civis da galeria fossem retirados para que se desse sequência

<sup>32</sup>Ver: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/debate-sobre-o-projeto-escola-sem-partido-gera-confusao-na-camara-de-bh-veja-o-v%C3%ADdeo-1.748418>. Acesso em: 2 set. 2020.

<sup>33</sup>Ver: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/10/14/interna\\_politica,1092707/escola-sem-partido-bh-e-a-primeira-capital-a-aprovar-projeto-na-camar.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/10/14/interna_politica,1092707/escola-sem-partido-bh-e-a-primeira-capital-a-aprovar-projeto-na-camar.shtml). Acesso em: 2 set. 2020.

<sup>34</sup>Idem à nota anterior.

<sup>35</sup>Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/10/09/votacao-do-escola-sem-partido-tem-confusao-na-camara-de-bh.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2020.

<sup>36</sup>Disponível em: <https://www.facebook.com/gilsonreis65/photos/a.528915523807421/2662577833774502/?type=3&theater>. Acesso em: 15 jul. 2020.

<sup>37</sup>Disponível em: <https://www.brasildefatombg.com.br/2019/10/10/votacao-do-escola-sem-partido-provoca-agressoes-na-camara-de-vereadores-de-bh>. Acesso em: 15 jul. 2020.

à votação<sup>38</sup>. Em seu site, o SindRede definiu a atitude nos seguintes termos: "presidente da Câmara manda bater em professores para aprovar Escola com Mordaça"<sup>39</sup>. A sessão foi retomada com portões fechados e o acirramento do clima de antagonismo: vereadores contrários ao projeto ressaltavam o gesto antidemocrático da presidente da Câmara, que simbolicamente excluía a presença do povo do processo decisório. Enquanto isso, os parlamentares favoráveis ao projeto bradavam contra os recursos utilizados pelos oponentes para dilatar o prazo para início da votação, já que as manobras impediam que outros projetos entrassem na pauta até que todos os órgãos se posicionassem quanto à matéria.<sup>40</sup>

Na fila para subir à tribuna e arguir um dos requerimentos

apresentados, os vereadores Bella Gonçalves, do PSOL, e Mateus Simões, do Partido Novo, digladiaram pela posse do microfone do plenário; Gilson Reis interveio na confusão e travou com Mateus Simões uma troca de empurrões<sup>41</sup>. Após mais dois adiamentos, finalmente a votação ocorreu no dia 11 de outubro de 2019: com 33 parlamentares presentes, o placar foi de 25 votos a favor do projeto e 8 contrários<sup>42</sup>. O SindRede organizou, para a data, uma paralisação de professores da rede municipal de ensino, alegando que 80% das escolas de Belo Horizonte haviam suspendido as aulas. Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação afirmou que 94% das escolas estavam funcionando normalmente<sup>43</sup>. Foram registrados protestos de importantes instituições

---

<sup>38</sup>Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/debate-sobre-o-projeto-escola-sem-partido-gera-confus%C3%A3o-na-c%C3%A2mara-de-bh-veja-o-v%C3%ADdeo-1.748418>. Acesso em: 15 jul. 2020.

<sup>39</sup>Disponível em: <http://redebh.com.br/nely-manda-bater-em-professor/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

<sup>40</sup>Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/primeiro-plano/pauta-congelada-escola-sem-partido-impede-tramita%C3%A7%C3%A3o-de-propostas-no-legislativo-de-bh-1.748713>. Acesso em: 6 set. 2020.

---

<sup>41</sup>Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/10/10/interna\\_gerais,1091825/mateus-simoes-pede-desculpas-mas-gilson-reis-pretende-acionar-justica.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/10/10/interna_gerais,1091825/mateus-simoes-pede-desculpas-mas-gilson-reis-pretende-acionar-justica.shtml). Acesso em: 6 set. 2020.

<sup>42</sup>Ver: <http://cmbhsdownload.cmbh.mg.gov.br/silinter/net/servico/download/documentoVinculado?idDocumento=2c907f766d980c0c16dcc86eb11232a>. Acesso em: 15 jul. 2020.

<sup>43</sup>Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/professores-protestam-contra-escola-sem-partido-e-fechamento-de-galeria-1.2248020>. Acesso em: 15 jul. 2020.

de ensino da capital mineira, e, na porta da Câmara Municipal, manifestações da União Nacional dos Estudantes, da Central Sindical e Popular, do Movimento por uma Universidade Popular e do Coletivo Para Todos<sup>44</sup>.

Tendo sido aprovado apenas em primeiro turno, o projeto "Lei do Escola Sem Partido" permanece na pauta da Câmara, onde voltará a passar por comissões temáticas que apreciarão emendas à proposta, antes que volte a plenário para votação final. Se aprovado, o projeto deverá ser encaminhado à sanção do prefeito da cidade. Alexandre Kalil, cujo primeiro mandato à frente de Belo Horizonte termina em 2020, já se mostrou crítico dos vereadores que apoiam a proposta, classificando o projeto de lei como "estúpido e idiota".<sup>45</sup>

No momento em que elaboramos este artigo, a controvérsia em torno do Escola Sem Partido em

Belo Horizonte parece ainda longe de um desfecho, sendo capaz de engajar novos atores em torno de si, com visões contrastantes. O objetivo em descrever uma parte dessa disputa não é, obviamente, delimitar seu sentido histórico final, mas observar como o conflito tem configurado diferentes partes e antagonismos, fazendo com que os argumentos em pauta mobilizem afetos, protestos, medidas jurídicas e capitais políticos.

Em abril de 2020, ao julgar de forma colegiada uma ADIN acerca de um projeto de lei semelhante, aprovado no município de Nova Gama (GO) em 2015, o STF voltou a determinar que apenas a União teria competência para editar leis atinentes ao currículo escolar no Brasil<sup>46</sup>. A medida foi um golpe ao movimento Escola Sem Partido, cujos perfis oficiais se pronunciaram com um alerta sobre o risco que a decisão do STF representava à classe docente do país:

Ao declarar a inconstitucionalidade de leis q proibem ideologia de gênero no ensino fundamental, STF pode acabar levando país a fazer justiça c/as próprias mãos p/defender

<sup>44</sup>Disponível em:

[https://www.em.com.br/app/noticia/90anos/2018/10/18/interna\\_90\\_anos,998196/conheca-as-escolas-publicas-que-contam-a-historia-de-belo-horizonte.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/90anos/2018/10/18/interna_90_anos,998196/conheca-as-escolas-publicas-que-contam-a-historia-de-belo-horizonte.shtml). Acesso em: 15 jul. 2020.

<sup>45</sup>Ver:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/10/14/vereadores-aprovam-em-1-turno-escola-sem-partido-em-bh.htm>. Acesso em: 5 set. 2020.

<sup>46</sup>Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF457.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

a integridade psíquica e moral dos seus filhos e o direito sagrado de educá-los. Professores que se cuidem.<sup>47</sup>

#### IV. Considerações Finais

Entendemos que, independentemente do encaminhamento formal que o projeto do ESP venha a tomar em Belo Horizonte, a mera aprovação da proposta em primeiro turno é significativa pelos ânimos e interesses que revela. Como buscamos demonstrar, a eficácia da tese do marxismo cultural e sua conveniência enquanto plataforma política podem ser verificadas pela repercussão legislativa do ESP no Brasil, pauta que, mesmo após o encerramento do ciclo do PT no Governo Federal, parece seguir produzindo diferentes rendimentos políticos.

A despeito dessa popularidade, interessa destacar que a proposta do ESP não é consensual sequer entre as novas direitas. O próprio Olavo de Carvalho já se manifestou contrário à urgência que caracteriza o movimento na atualidade brasileira, uma vez que lhe faltariam subsídios concretos para

positivar em lei as medidas de proteção à suposta doutrinação da esquerda nas escolas. Em entrevista de 2018, o escritor afirmou que

à medida que o movimento evolui na direção de um projeto de lei, a coisa se complica, porque o projeto de lei é prematuro, pelo fato de que não existe documentação científica a respeito do problema (do esquerdismo nas escolas e universidades). Você não pode começar um debate legislativo sem ter o debate científico primeiro. Acho que colocaram a carroça na frente dos bois. Nós não temos uma visão quantitativa da hegemonia comunista no ensino, e ainda estamos na esfera do argumento retórico.<sup>48</sup>

A declaração do tradutor da tese do marxismo cultural para a audiência brasileira demonstra que o "argumento retórico" que ajudou a difundir no país assumiu vida própria, chamando atenção para o que acontece no interior da sala de aula. Assim como a bibliografia daquele curso da Universidade Stanford foi capaz de desavir os EUA nos anos 1980, sob a alegação de que o livro de uma indígena guatemalteca seria uma ameaça à civilização ocidental, a livre circulação de ideias no espaço escolar parece representar hoje também um risco para segmentos da população

---

<sup>47</sup>Disponível em:  
<https://twitter.com/escolasempartid/status/1254168786699255812>. Acesso em: 15 jul. 2020.

---

<sup>48</sup>Ver:  
<https://catracalivre.com.br/cidadania/olavo-de-carvalho-critica-escola-sem-partido/>. Acesso em: 20 fev. 2020.



brasileira e uma oportunidade para diferentes projetos políticos.

Como vimos, o movimento criado por Miguel Nagib nasceu em um momento no qual a aliança ultraliberal-conservadora, hoje aparentemente hegemônica na cena política brasileira, ainda ensaiava sua reativação. Foi na sucessão de acontecimentos que se deram a partir do segundo mandato de Lula que a pauta pôde se consolidar, sendo decisivamente impulsionada pela roupagem moralizante que fez do ESP uma plataforma de denúncia à suposta presença da "ideologia de gênero" nas escolas (MIGUEL, 2016). Esse elemento-chave para o êxito do movimento, em suas implicações com o fortalecimento das posições conservadoras no país, aponta para as oscilantes concepções de laicidade que estruturam as políticas educacionais brasileiras.

Vale lembrar que, pelo Decreto 7.107/2010, o próprio governo Lula concedeu benefícios jurídicos à Igreja Católica no país e predispôs uma perigosa abertura ao modelo de ensino religioso confessional nas escolas públicas. Esse acordo firmado com a Santa Sé foi um dos mais recentes eventos de uma longa história de

transações que fizeram o cristianismo, e mais especialmente o catolicismo romano, ser naturalizado como referência de religiosidade e moralidade no cotidiano das escolas brasileiras. No período imperial, por exemplo, a oferta da disciplina obrigatória "Instrução Religiosa" sancionava a difusão didática dos simbolismos e valores católicos, em detrimento de outros credos e perspectivas morais.

Tal presença foi combatida no contexto de elaboração de nossa primeira Constituição, promulgada em 1891, no qual a determinação da laicidade do ensino público no Brasil resultou de uma ampla oposição: "liberais e maçons, que bem podiam ser católicos, se juntaram aos protestantes e aos positivistas na formação de uma frente laica" (CUNHA, 2017, p. 213). Esse feito, que Cunha qualificou como nossa *primeira onda laica*, tornou-se objeto de diversos retrocessos ao longo do século XX. Segundo o autor, apenas com a Assembleia Nacional Constituinte, na década de 1980, o Brasil assistiria a uma *segunda onda laica*, fundamentada nos anseios

inclusivos e pluralistas que pautaram a elaboração da Carta Cidadã.

O contexto em que esses ideais parecem se colocar *sub judice* forma o pano de fundo da apresentação do ESP em uma capital como Belo Horizonte. Cabe notar, a partir do que vimos, como as diferentes partes do conflito se colocam como defensoras da Constituição de 1988, mobilizando a linguagem dos direitos fundamentais para defender causas distintas.

É assim que o projeto de lei<sup>49</sup>, evocando a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, postula sobre “o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”, sendo vetado ao professor “o direito de dizer aos filhos dos outros o que é a verdade em matéria de religião ou moral”. Já em sua apreciação do projeto<sup>50</sup>, a então vereadora Áurea Carolina enfatizaria o direito do

estudante aprender e do professor ensinar, havendo “limites do direito dos pais no que concerne à escolha do tipo de educação que deverá ser ministrada aos seus filhos”. Como se vê, o que parece estar em jogo é uma disputa a respeito do *sujeito dos direitos fundamentais*: se, por um lado, prevalecem as liberdades garantidas aos indivíduos, sejam eles docentes ou alunos, ou se, por outro, é o personagem da família que detém a prerrogativa de definir sozinho o horizonte da formação dos menores de idade.

Não deve assim parecer um gesto casual o surgimento de um ramo de atuação dedicado à noção de “Família” dentre as funções do Ministério dos Direitos Humanos, no quadro do governo Bolsonaro. Sob o comando da advogada e pastora Damares Alves, a pasta parece acenar àquele imperativo de produzir entendimentos do que são o país e sua sociedade, organizado pelo ideal da uniformidade política, cultural e religiosa. Em 2019, na cerimônia de lançamento da Frente Parlamentar em Defesa do Homeschooling (ensino domiciliar), a Ministra defendeu a adoção da prática, já que seria “direito

---

<sup>49</sup>Ver:

<http://cmbhsildownload.cmbh.mg.gov.br/silinter/net/servico/download/documentoVinculado?idDocumento=2c907f765c8e8a2d015cc59a860d1711>. Acesso em: 4 set. 2020.

<sup>50</sup>Ver:

<http://cmbhsildownload.cmbh.mg.gov.br/silinter/net/servico/download/documentoVinculado?idDocumento=2c907f765f786e7f015f9cb0eb181062>. Acesso em: 4 set. 2020.

dos pais decidir sobre a educação dos seus filhos, é uma questão de direitos humanos<sup>51</sup>. Aos esforços de pesquisa cabe então o acompanhamento de como as concepções das liberdades fundamentais - dentre elas as de ensinar e aprender - tendem a continuar a ser desafiadas em controvérsias públicas, nas quais a figura da família desponta como novo sujeito privilegiado de direitos.

### Referências bibliográficas

AZEVEDO, Reinaldo. Por uma Escola sem Partido. *Veja*, São Paulo, 19 nov. 2008. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/or-uma-escola-sem-partido/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BEDINELLI, Talita. A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica. *El País Brasil*, Política. 26 de junho de 2016. Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/26/politica/1466631380\\_123983.html?id\\_externo\\_rsoc=FB\\_CM?rel=mas](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/26/politica/1466631380_123983.html?id_externo_rsoc=FB_CM?rel=mas). Acesso em: 15 jul. 2020.

BRIDI, Carla; BERALDO, Paulo. O que é 'marxismo cultural' e por que ele é debatido? *Estadão*, São Paulo, p. 1-2, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,o-que-e-marxismo-cultural-e-por-que-ele-e-debatido,70002786682>. Acesso em: 21 fev. 2020.

<sup>51</sup>Ver: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/abril/ministram-damares-defende-educacao-domiciliar-como-um-direito-humano>. Acesso em: 6 set. 2020.

BUCKEL, Sonja; FISCHER-LESCANO, Andreas. Reconsiderando Gramsci: hegemonia no direito global. *Rev. direito GV*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 471-490, dez. 2009.

CARVALHO, Olavo. Do marxismo cultural. *O Globo*, Brasil, 8 jun. 2002. Disponível em: <http://olavodecarvalho.org/do-marxismo-cultural/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GALLEGO, Ester; ORTELLADO, Pablo; MORETTO, Márcio. Guerras culturais e populismo antipetista nas manifestações por apoio à Operação Lava-Jato e contra a Reforma da Previdência. *Em Debate*, v. 9, n. 2, p. 35-45, ago. 2017.

HUNTER, James Davison. *Culture Wars: the Struggle to define America*. New York: Basic Books, 1991.

KAMEL, Ali. O que ensinam às nossas crianças. *O Globo*, 18 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LEITE, Vanessa. "Em defesa das crianças e da família": Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos "conservadores" em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Sex., Salud Soc. (Rio J.)*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 119-14, ago 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero"- Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, ed. 15, p. 590-621, 2016.

MOURA, Fernanda. *"Escola Sem Partido": Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no ensino de história*.

Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NAGLE, Angela. *Kill All Normies: Online Cultural Wars From 4chan and Tumblr to Trump and the Alt-Right*. UK: Zero Books, 2017.

NUNES, Rodrigo. Todo lado tem dois lados. *Revista Serrote*, junho de 2020. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2020/06/todo-lado-tem-dois-lados-por-rodrigo-nunes/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PRATT, Mary Louise. Me llamo Rigoberta Menchú y sus críticos en el contexto norteamericano. *Debate Feminista*, v. 20, p. 177-197, outubro 1999.

ROCHA, Camila. *"Menos Marx mais Mises": Uma gênese da nova direita brasileira (2006-2018)*. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

VENTURINI, Tommaso. Building on faults: how to represent controversies with digital methods. *Public Understanding of Science*, 21 (7), p. 796-812, 2012.

ŽIŽEK, Slavoj. Aula ministrada em 10 de novembro de 2018 na Cambridge Union. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yn-Vf1-1hrU>. Acesso em: 16 jul. 2020.

## O espetáculo da escola em movimento: conversas sensíveis, temas invisibilizados e corpos pulsantes

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.45787>

Patricia Gama Temporim Cansi<sup>1</sup>

Maria Inês Rocha de Sá<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo trata-se de um recorte na pesquisa de Mestrado em Educação (CANSI, 2019), centrada na perspectiva dos Estudos com os Cotidianos e referenciada, principalmente, nos trabalhos acadêmicos de Nilda Alves (2015; 2017), Nívea Andrade (2011) e Michel de Certeau (2014). A pesquisa foi realizada com um grupo de dança de uma Escola Municipal, no estado do Espírito Santo, no Brasil, adotando como metodologia *conversas* com os praticantes do grupo, com a intenção de analisar os movimentos plurais de artes e/ou inventividades presentes na escola. As conversas permitem perceber as potencialidades existentes nos processos de *'teoriapráticateoria'* e os caminhos incertos e potentes produzidos nesses encontros. Portanto, este artigo discute os conhecimentos em redes que ocorrem nas práticas de *'aprenderensinar'* tecidas na escola, como a proposta de contribuir para o campo da educação, em busca de uma reflexão sobre a possibilidade do currículo em rede como um "caminho possível" (ANDRADE, 2014) dentro da escola.

**Palavras-chave:** Currículos em redes; corpos em movimento; conversas.

### El espectáculo de la escuela en movimiento: conversaciones sensibles, temas invisibles y cuerpos palpitanes

**Resumen:** Este artículo es un extracto de la investigación del Máster en Educación (CANSI, 2019), centrado en la perspectiva de los Estudios con la Vida Cotidiana y referenciado principalmente en los trabajos académicos de Nilda Alves (2015; 2017), Nívea Andrade (2011) y Michel de Certeau (2014). La investigación se realizó con un grupo de danza de una Escuela Municipal, en el estado de Espírito Santo, en Brasil, adoptando como metodología *conversaciones* con los practicantes del grupo para un análisis de los movimientos plurales de las artes y de las creaciones presentes en la escuela. Las *conversaciones* nos permiten percibir las potencialidades existentes en los procesos de *'teoriapráticateoria'* y los caminos inciertos y potentes que se producen en estos encuentros. Por lo tanto, este artículo analiza el conocimiento en redes que se pasa en las prácticas de *'aprender/enseñar'* tejidas en la escuela, con la propuesta de contribuir al campo de la educación, en

<sup>1</sup>Patricia Gama TemporimCansi. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense em 2019. Pedagoga efetiva da Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim-ES, Brasil. E-mail: [patriciagamatemporim@hotmail.com](mailto:patriciagamatemporim@hotmail.com) – <https://orcid.org/0000-0002-1795-7453>

<sup>2</sup> Maria Inês Rocha de Sá. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2013 e professora do Colégio Pedro II, Campus Humaitá I/RJ, Brasil. E-mail: [ines.rdsa@gmail.com](mailto:ines.rdsa@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-4593-9751>

Texto recebido em 06/09/2020, aceito para publicação em 12/10/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.

busca de una reflexión sobre la posibilidad del plan de estudios en red como un “camino posible” (ANDRADE, 2014) en la escuela.

**Palabras clave:** Plan de estudios en red; cuerpos en movimiento; conversaciones.

### **The school show in movement: sensitive conversations, invisible themes and pulsing bodies**

**Abstract:** This article is a clipping of the research done during the masters research (CANSI, 2019) focused on the perspective of studies of everyday life and mainly referred in the works of Nilda Alves (2015; 2017) Nívea Andrade (2011) and Michel de Certeau (2014). The research was done with a dance group from a public county school from the State of Espírito Santo, Brazil, adopting as methodology *conversations* with the participants from this group. It raised attention to the plurality in the art movements and/or in the inventiveness present in the school. These *conversations* allow us to notice potentialities found in the process of *'theorypractisetheory'* and in the uncertainty and potent paths built in these meetings. Thus, this article discusses about the knowledge in net that occurs in the practice of *'teachinglearning'* weaved in the school, with the proposal to contribute to the field of education, in search of a reflection on possibility of networks curriculums as a “possible way” (ANDRADE, 2014) in the school.

**Keywords:** Networks curriculums; body in movement; conversations.

## **O espetáculo da escola em movimento: conversas sensíveis, temas invisibilizados e corpos pulsantes**

### **Introdução**

Este texto é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação defendida na Faculdade de Educação da UFF<sup>3</sup>/RJ (CANSI, 2019) e realizada com o grupo de dança de uma escola pública no estado do Espírito Santo, no Brasil. Pretendemos tratar as narrativas produzidas a partir dos encontros com esse grupo de dança e marcar a importância do reconhecimento dos fluxos das redes de conhecimento dentro da escola,

ressaltando-os como “caminhos possíveis” (ANDRADE, 2014) para as vivências na escola. As narrativas dos encontros com o grupo de dança trouxeram a potência de temas geralmente invisibilizados no contexto escolar como: preconceito, *bullying*, gordofobia, xenofobia, racismo e poder e é esse poder que nós evidenciamos neste texto.

O desenho metodológico da pesquisa se consolidou em *conversas*, na perspectiva de Nilda Alves (2015; 2017) e do cineasta Eduardo Coutinho (2008). Essas redes de conversa,

<sup>3</sup> Universidade Federal Fluminense – UFF.



'teoriapráticacateoria'<sup>4</sup> se produziram também com os estudos e pesquisas das autoras, como Regina Leite Garcia (2003) e Nívea Andrade (2011; 2014). Seguia, especialmente, nos pensamentos de Michel de Certeau (2014), e no diálogo com *bell hooks*<sup>5</sup> (2017), Azoilda Trindade (2008; 2010), Espinosa (2015), entre outros.

Com este texto, nos propomos a contribuir para o campo da educação, refletindo sobre as possibilidades de propostas de trabalho através dos currículos em redes, observando as riquezas que acontecem nas escolas. Assinalamos, tal como Ailton Krenak (2019), um "paraquedas colorido" para despertar atenção aos movimentos plurais de artes e/ou inventividades, referente ao que acontece nas escolas.

## Encontro com o grupo e com as pesquisas com os cotidianos

*Vou lhe contar uma história  
com começo, meio e fim,  
de um caso acontecido*

<sup>4</sup> Nota do Editor: alguns termos aparecem propositalmente grafados juntos, denotando seu sentido articulado e interdependente.

<sup>5</sup> Nota do Editor: o pseudônimo da autora bell hooks aparece grafado em minúscula tal como argumentado pela própria autora, de modo a dar destaque ao conteúdo de suas escritas e não à sua pessoa.

na cidade de Hamelin!<sup>6</sup>

*Sempre fui destaque nas apresentações. Gravei todas as frases do prefeito do "Flautista misterioso". Era bem difícil, pois a adaptação era em forma de cordel. O grupo me oportunizou a vivência com a arte (Conversa com Marcelo<sup>7</sup>, ex-componente do grupo de dança).<sup>8</sup>*

Ao narrar sua experiência, o ex-componente do grupo de dança e também ex-estudante da escola foi pontual: "aquela foi a melhor época da minha vida!". Essa narrativa imprime significados sobre a potência dos encontros no espaço da escola.

Um grupo de dança que iniciou sua trajetória no início dos anos 2000, dentro de uma Escola Municipal<sup>9</sup>, no estado do Espírito Santo e que conserva estudantes que fizeram parte da formação inicial do grupo até hoje, quase vinte anos depois, como

<sup>6</sup> Texto do espetáculo de dança, uma adaptação do livro "O flautista misterioso e os ratos de Hamelin", recontada em cordel, por Bráulio Tavares, publicado em 2009. Este livro foi baseado na história "O Flautista de Hamelin", recolhida pelos irmãos Grimm e pelo poeta Robert Browning no século XIX.

<sup>7</sup> Todos os nomes dos estudantes e integrantes do grupo de dança citados neste texto são fictícios.

<sup>8</sup> Relato de Marcelo, ex-componente o grupo de dança, em uma conversa com pesquisadora em 15/01/2018.

<sup>9</sup> Optamos por não fazer referência à escola e ao nome do grupo, como forma de preservar os nomes de estudantes e professores envolvidos.

componentes e atuantes na produção técnica de novos espetáculos. Essa permanência, nos diz dos vínculos formados nesse grupo e dos encontros que nele aconteceram e ainda acontecem. Um grupo que produz peças teatrais, musicais, que produz Arte com o corpo, produz movimento.

A pesquisa aqui em recorte se propôs a dialogar na perspectiva dos cotidianos escolares. Pesquisar com os cotidianos é uma proposta de potencializar as riquezas que existem na escola, é ter sensibilidade para enxergar ações simples ou quase invisíveis que ocorrem com estudantes e professores no contexto escolar. Esse movimento de entender os sentidos que circulam na escola nos provoca a pensar sobre as formas das redes de conhecimento produzidas nesse espaço.

Assim, pensar com os cotidianos é um ato político, desafiador, inseparável de sentidos e apontamentos no campo educacional. Cotidianos pesquisados formam movimentos plurais, feitos com e por pessoas, com vidas que produzem conhecimentos e sentidos na escola.

Acreditar na conversa como campo metodológico para caminhar

com os cotidianos escolares é assumir uma metodologia que se constitui no encontro com as potencialidades, os desafios e as dobras invisíveis das pessoas e na educação. Por que as conversas são flexíveis, podem mudar a qualquer momento, levam a novos caminhos e possibilitam uma aproximação com o outro.

Assim como nos ensina Eduardo Coutinho (2008), todas as vezes que assistimos a seus filmes-documentários e lemos seus registros sobre os sentidos produzidos em uma conversa, neste texto a conversa é um atravessamento, uma produção de redes conectadas a pensamentos em que forma e sou formada por redes em que vivemos, trazendo a dimensão de um compartilhamento de sentidos e possibilidades socializantes, para Certeau (2014) a arte de conversar se produz na seguinte maneira:

as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. (CERTEAU, 2014, p. 34)

Deste modo, as conversas com o grupo de dança provocaram situações inesperadas, enrique-

cedoras, surpreendentes. As dúvidas tornaram-se companheiras e outras diversas possibilidades foram encontradas, como a compreensão de que o grupo de dança é um complexo artístico que envolve dança, música, teatro e muitas discussões temáticas que se desdobram às salas de aula da escola.

Ao longo dos anos o grupo de estudantes consolidou-se em uma rede de amizade e companheirismo, produzindo a partir dos textos dos espetáculos, um movimento extremamente mergulhado nos conhecimentos em redes. Não fixando as intenções no currículo escolar e sim nos interesses e desejos dos jovens que participam do grupo. Como definido pela professora Nívea Andrade, ao estudar os currículos em redes:

Os currículos não como documentos que ditam os conteúdos e os parâmetros do processo de '*ensinoaprendizagem*', mas uma composição de redes de conhecimentos e de significações necessárias para o desenvolvimento das diversas subjetividades que nos compõem. Rede porque não é linear e não parte de um ponto específico basilar. (ANDRADE, 2011, p. 16).

O movimento de conhecimentos em redes se distancia de classificações ou hierarquizações

entre os conteúdos do currículo. A partir dos textos, músicas, danças e encenações dos espetáculos, assuntos normalmente invisibilizados são narrados pelos componentes do grupo e tomam proporção de protagonismo pela emergência dessas discussões. Alves (2002, p. 119) nos faz refletir:

[..] ao contrário do que as falas oficiais vêm fazendo – desqualificar a escola, seus profissionais, seus alunos – deveríamos buscar entender por que caminhos (linhas de força) as novas tecnologias e os novos conhecimentos estão entrando na escola, o que a escola faz com isso e o que cria a partir daí.

Nesse sentido, assuntos como racismo, xenofobia, discriminação e gordofobia se constituem em abordagens para as produções musicais do grupo e que não se isolam, mas conduzem a novas problematizações e tecem outros conhecimentos entre os componentes do grupo de dança. Isto é, os textos dos espetáculos com essas temáticas são estudados, analisados e apresentados, tecendo, assim, discussões necessárias entre os jovens do grupo, produzindo novos conhecimentos e significações, nem sempre reconhecidos como essenciais na constituição da vida humana e

estudantil. Temas tão silenciados e que foram abordados nos espetáculos do grupo trazendo à tona conversas sensíveis e reveladoras, constitutivas da subjetividade do grupo. Nesse contexto, lembramos do texto “Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo” das professoras Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2002, p. 86):

Se o mundo é cheio de conhecimentos, de toda ordem e origem e que nos aparecem sob múltiplas formas, nem todos eles estão na escola, quer dizer, alguém (aqueles que têm poder) faz a escolha dos conhecimentos que vão estar na escola e que nela devem ser ensinados. Ou seja, há a seleção daqueles conhecimentos que na escola serão chamados conteúdos pedagógicos e que todos deverão aprender. Isto nos leva a reconhecer que outros conhecimentos tiveram a sua entrada proibida na escola pelo menos oficialmente.

Essa forma do grupo viver na escola se apresenta astuciosa, articulada, politizada, inesperada, não autorizada e traz à tona a riqueza de pensar sobre as redes de conhecimentos e como ela se reinventa e se desdobra cotidianamente. E não deixa de se configurar como Andrade (2011), inspirada em Certeau, propõe acerca dos usos dos espaços escolares “há

sempre uma manobra, uma astúcia que permite sobreviver nos cotidianos, e neles criar outras formas de usos, de consumos e ideias, diferentes das que são impostas” (ANDRADE, 2011, p. 32). Dito de outra maneira, é pensar nos “procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades” (CERTEAU, 2014, p. 40) em uma discussão provocativa e desconcertante que desconstrói a clássica hierarquização de conhecimentos trabalhados pela escola.

### **Redes de conhecimento na escola**

Nos encontros com os praticantes, que estão dentro da escola, temas como alteridade, diferença, cuidado, afeto, ou seja, uma cultura de respeito à coletividade, em um projeto democrático que está na prática de vida dos estudantes na escola, constituem os currículos em redes. Currículos vividos pelo grupo, tratados nas conversas, assuntos sobre a escola, sobre os cotidianos e a vida no grupo dos estudantes.

A pesquisa teve como proposta algumas conversas iniciais com os estudantes da escola que também faziam parte do grupo de dança, como por exemplo: Quais motivos levam

esse grupo a demonstrar tanto envolvimento nos ensaios e apresentações? O motivo pelo qual ex-estudantes não conseguem deixar o grupo de dança? O que atrai estudantes de outras instituições<sup>10</sup> para solicitarem acesso a esse corpo de dança?

Conversas que buscaram perceber os movimentos presentes no cotidiano, como nos estimula Garcia (2003, p. 204): "Mergulhar na prática com @s prático@s, descobrir a riqueza da teoria em movimento que se atualiza nos cotidianos, enriquecida pelo que a cada dia se revela como novo. O cotidiano, portanto, é um rico espaço de construção de conhecimentos."

Pensar as relações produzidas em um espaço onde os conhecimentos vão além do preestabelecido pela força da lei: Quais sentidos são produzidos nas relações entre os estudantes que tornam a sociabilidade seu currículo escolar? Haveria melhor maneira para trabalhar com os estudantes a alteridade e a emancipação do que nesse campo de relações? Nessa perspectiva de

visibilizar uma narrativa das potências desse espaço – escola – como um lugar para enunciação do conhecimento e seus sentidos, é necessário afinar o olhar, amplificar a escuta para essa complexidade.

Krenak (2019) nos provoca a pensar nas quedas da humanidade ao longo da história como inevitáveis, abismos já postos. Como as guerras, as cisões entre países, a própria destruição do planeta pelo ser humano, porém ele nos convoca a criarmos "paraquedas coloridos" para que possamos viver com prazer aqui na Terra.

Os paraquedas são possibilidades de saída, podem ser como sonhos que nos abrem "para outras visões da vida não limitada" (KRENAK, 2019, p. 66). Aqui, também estamos fazendo uma provocação às nossas leitoras e leitores: Por que a escola tem medo daquilo que está fora da grade curricular? Por que não evidenciamos os fluxos das redes de conhecimento constituídas dentro da escola?

Na perspectiva deste texto, o grupo de dança subverte o movimento, quase "esquizofrênico" da escola e cria "*paraquedas coloridos*" com os seus espetáculos, com as suas discussões,

<sup>10</sup> De outras escolas públicas, de escolas particulares e de faculdades.

significam os currículos e marcam profundamente suas subjetividades, como dito pelo ex-estudante, que encenou o *Flautista misterioso*: a melhor época da minha vida!

O intenso movimento vivido no currículo em redes transcende as prescrições curriculares, como afirma Andrade (2011) que “os currículos existentes nas escolas se configuram como um conjunto infinito de conhecimentos e significações que se localizam em ‘*espaçotempos*’ de fronteiras de saberes e experimentações culturais” (p. 143).

Nesse sentido, Andrade (2014) nos ajuda a compreender melhor sobre redes de conhecimentos:

Dialogando com o pensamento de Michel de Certeau, a noção de conhecimentos em redes nos mostra que os processos de aprender e ensinar fazem parte de um mesmo movimento e só existem na relação entre as pessoas, sempre em mão dupla, sempre na relação entre os processos culturais. Os conhecimentos são, portanto, tecidos em várias mãos. Por isso, falamos que *aprender ensinamos* em diferentes *espaçotempos*, portanto, em redes com fluxos permanentes e sem lugares de origem e de destino de um conhecimento seja ele materializado em um livro, ou pintura, seja ele configurado como uma prática ou um modo de pensar. (ANDRADE, 2014, p. 28).

A sociabilidade que compõe as relações no grupo é evidenciada em caminhos que buscam composição de aprendizados com a vida. Com os musicais, os participantes são convocados a vivenciar experiências com o corpo, por meio da música, com os pares, na medida em que se relacionam em grupo, além de discutirem assuntos tratados nos textos e assim tecerem posicionamentos e produzirem novas aprendizagens.

Nívea Andrade nos provoca – a inventar um *paraquedas colorido* – com uma perspectiva de levar à escola vários percursos, caminhando e tecendo redes de conhecimento,

Uma escola perambulante não tem percursos pré-estabelecidos, pois ela acompanha as demandas e curiosidades do viajante. Por outro lado, esta escola perambulante não se movimenta apenas pelas redes do viajante, já que ela é permanentemente móvel e lhe apresenta novos caminhos a todo instante. Há sempre novas curvas e outras pinceladas que indicam outros percursos. Quando se encontra um caminho, esta escola perambulante busca evidenciar que há outros caminhos possíveis, que há sempre outros percursos, outros conhecimentos e sentidos possíveis. (ANDRADE, 2014, p. 28).

Na busca de outros caminhos possíveis, a força das produções autorais protagonizadas pela



juventude, fortalece estudantes criativos e autônomos. O grupo de dança se expandiu. Passou a se apresentar em teatros, festas, academias e a receber jovens que não eram estudantes da escola municipal e em 2018, o grupo se desvinculou da rede municipal de ensino e constituiu organização independente.

### **Corpos pulsantes, movimento na escola**

*Temos mudanças! E vocês serão obrigados a se adaptar! Esse espaço aqui na escola chama-se detenção (apresenta a sala), agora são 07:06... Vocês têm exatamente até 7h e 54 min para pensar por que estão aqui e o que fizeram de errado. Ficarão sem conversar, sem se mexer, nem se levantar... (Texto da personagem, esposa do diretor, no espetáculo "Brasil").*<sup>11</sup>

Nessa advertência da personagem da esposa do diretor, no musical "Brasil", apontando para os personagens-estudantes em cena, demonstra uma visão distanciada do respeito, dos direitos, da democracia, das redes de conhecimentos, das inventividades, da coletividade e da cooperação, esse fragmento de um musical mostrou que a escola de

dança (onde as cenas se passavam) virou um palco de batalhas entre o bem coletivo e o jogo de interesses pessoais.

Na tensão da disputa pelo poder, os estudantes, ao longo do musical, apresentam coreografias e textos que remetem a lutas, burlam a "detenção" e combatem o racismo. Fazem também uma crônica da política nacional, refletida em sua vida cotidiana. Fazem redes que rompem a dicotomia entre uma macro e micropolítica.

Nas conversas com o grupo, sobre a atitude da personagem da esposa do diretor, os estudantes incansáveis, lembrando a apresentação, disseram:

*teve uma cena muito forte, foi quando a vilã, a esposa do novo diretor, apontou o dedo para um dos alunos, olhando nos olhos. Ela quase chamou um menino de preto, como xingamento. Mas foi interrompida pelo antigo diretor da escola! (Conversa com três componentes do grupo de dança).*<sup>12</sup>

Na conversa com a pesquisadora uma estudante completou: *"Tem muita gente que*

<sup>11</sup> Recorte do diálogo entre a personagem da esposa do diretor e os personagens-estudantes, em uma cena do musical "Brasil".

<sup>12</sup> Recorte de uma das conversas entre componentes do grupo de dança e a pesquisadora, em 18/06/2018.

*sofre bullying na escola!*<sup>13</sup>

Provocada pela conversa do grupo, uma outra estudante, quebrou o seu silenciamento. Suspirou e disse: *Foi assim...*<sup>14</sup> A estudante iniciou seu relato, mas não suportou, parou de falar e chorou, chorou muito. Trindade (2010), alerta-nos, preocupantemente, quanto à postura dos educadores:

Infelizmente, ainda há muita insensibilidade para com as crianças negras. Estas, ao serem discriminadas, ficam acuadas, envergonhadas, inibidas em denunciar. Professores e professoras, acreditem, a criança pode não saber expressar oralmente a discriminação, mas ela sente, sofre, seu corpo fica marcado, com a discriminação e com a omissão, com o silêncio conivente, com a falta de acolhida do adulto que ela tem como referência no momento (TRINDADE, 2010, p. 32).

O engasgo da estudante apresentou toda sensibilidade de uma menina que sofre com preconceitos. Aquela imagem não era cena, não era ficção, era real. É preciso ter atenção ao que nos passa, ao que nos acontece. As pesquisas com os cotidianos não apresentam roteiros ou manuais para lidar com situações que ardem na pele todos os dias das

pessoas. Para Garcia (2003, p. 193), o cotidiano assusta, dá medo, intriga e fascina.

Em outro momento, Felipe, componente do grupo, também diante da cena da esposa do diretor, colocou: *"fiquei puto de verdade, nos ensaios, nas apresentações [...] Era complicado"*<sup>15</sup>. E nesse momento ele rememorou o musical do filme *"Hairspray – Em busca da Fama"*<sup>16</sup>, de Adam Shankman, encenado pelo grupo no ano de 2017. No filme, Tracy Turnblad, a personagem principal, consegue destaque no musical da televisão que se passa na década de 1960 rompendo com padrões de beleza da época. A luta de Tracy se encontra com a luta do povo negro nos Estados Unidos da América. Os negros buscavam equidade aos brancos nas apresentações do programa televisivo.

Nessa conversa sobre a proposta do musical com a questão racial e da estética corporal, as respostas do grupo se dividiram:

*ser gordo é complicado pelo julgamento, as pessoas olham e falam: vai pra academia, vai fazer dieta... também, vive comendo!*

<sup>13</sup> Conversa entre pesquisadora e a componente Aline, em 18/06/2018.

<sup>14</sup> Conversa entre pesquisadora e a componente Luana, em 18/06/2018.

<sup>15</sup> Afirmação de Felipe, em conversa com a pesquisadora, dia 18/06/2018.

<sup>16</sup> A montagem do musical *Hairspray* foi baseada no filme *"Hairspray – Em busca da fama"* de Adam Shankman.

*Olham com desprezo; já a questão da cor, não tem jeito, não tem como mudar* (Conversa com Aline).<sup>17</sup>

A personagem principal, Tracy, que não era considerada apta a ser bailarina devido à sua forma física, superou essa discriminação e ainda apoiou e lutou junto a um grupo de jovens bailarinos negros para que estes se apresentassem na televisão. A temática de romper duplamente as discriminações, na sociedade norte-americana, provoca nos estudantes aprendizagens e conhecimentos que se fazem necessários ainda nos dias atuais.

Ainda conversando sobre as formas de discriminação, Luana manifestou sua opinião sobre a temática do espetáculo:

*Racismo e gordofobia são assuntos que precisam ser falados na escola, e muito! As pessoas não sofrem discriminação só porque é gordinho, sofrem discriminação por tudo: se é magrinho, baixo, alto, gordão, negro ou "leitinho", branquinho demais! As pessoas precisam parar com isso! Isso é muito ruim! As pessoas sofrem em todo lugar, nas escolas, no bairro... Eu mesma já sofri racismo e sei como é!* (Conversa com Luana)<sup>18</sup>

No final das apresentações,

<sup>17</sup> Conversa entre Aline, bailarina do grupo e a pesquisadora, em 18/06/2018.

<sup>18</sup> Conversa entre Luana, bailarina do grupo e a pesquisadora, em 18/06/2018.

uma estudante, que viveu a protagonista do espetáculo, revelou que não tinha intenção de emagrecer, por ser essa uma imposição estética. Estabelecer conversas sobre a imposição de padrões de beleza e a discriminação racial, situações que ocorrem todos os dias nas escolas, manifesta o empenho e envolvimento nas causas que não pertencem apenas a uma pessoa, mas sim ao coletivo. Em busca de práticas democráticas, esses textos e espetáculos consolidam a importância do trabalho com as redes estabelecidas.

O movimento de amizade, companheirismo e cuidado de uns para com os outros se estende para fora da escola. Dessa maneira, a concepção '*prácticateoriaprática*' não é representada somente nas palavras escritas juntas em itálico como uma proposição diferenciada no campo das pesquisas com os cotidianos, mas sim um movimento que acontece diariamente na escola e que não é dado como "importante" no campo do conhecimento. Incluímos aqui a forma com que Alves (2015) destaca esse pensamento:

estamos lutando permanentemente contra o esquecimento, já que elas

(as pesquisas complexas com os cotidianos) e seus praticantes são tão pouco importantes que não se percebem e não são percebidas como informantes indispensáveis porque criadores de conhecimentos necessários à vida. (ALVES, 2015, p. 139).

O grupo traz para a conversa, os praticantes, os conhecimentos vividos em seus corpos, na sua pele, na sua dor. E quem os assiste, seu público, é capaz de comentar, de forma casual e despretensiosa, durante o espetáculo "Deixa isso pra lá", performance artística ao som de *funk* remixado com a música de Jair Rodrigues, a professora Laura<sup>19</sup> expõe sua percepção sobre os corpos:

*achei um absurdo aquela dança. Mexe com o corpo todo. Fala para o grupo não mexer com o corpo, por favor! Deixa o corpo em paz! O corpo tem que ficar quieto!* (Comentário de Laura).



Figura 11: menos cenário, mais corpo - espetáculo "Deixa isso pra lá"

Fonte: Acervo pessoal de Patrícia Cansi.

A questão da dissociabilidade da aprendizagem entre corpo e mente, historicamente produzida no modelo hegemônico é visivelmente colocada pela professora Laura na fala anteriormente destacada. Como se corpos quietos e dóceis fossem o único jeito para uma aprendizagem de forma ordenada, planejada e desejada, acreditando-se que com essa quietude a capacidade de aprendizagem fosse alcançada de maneira plena. Nesse caminho, o corpo fica impedido de experimentar as possibilidades de aprendizagem.

Em uma outra situação, por exemplo, quando uma bailarina do grupo afirma para sua mãe que mesmo sentindo dor da cãibra, após seis horas de ensaio, precisava ensaiar no dia seguinte, a estudante indica que existe um desejo maior em estar com o grupo, mesmo sentindo dores em seu corpo. Ou como o vivido por outra componente, que levou os movimentos que aprendeu com o grupo de dança para seus estudos do Direito: a marcação de palco, a desenvoltura com o corpo nos gestos, voz, respiração, olhares.

O apontamento ríspido e

<sup>19</sup> Nome ficcional da professora.

desesperado da professora Laura se apresenta como um grito contra a subversividade de jovens que ousam em aprender de outras maneiras. Isso é, aprender com o corpo e a mente de maneira associada.

Nesse sentido, *Baruch* de Espinosa, filósofo holandês do século XVII, aponta-nos a seguinte proposição: “Nem o corpo pode determinar a mente a pensar, nem a mente pode determinar o corpo ao movimento. A mente e o corpo são uma só e a mesma coisa que é concebida ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão” (2015, EIII, P. II, p. 241). Reflexão expressa por um dos líderes do grupo: *dançar não é o que eles fazem, é quem eles são*<sup>20</sup>. Dito de outra forma, corpos que estudam, são os mesmos corpos que dançam.

Inspirada nos estudos de Espinosa, a professora Paola Zordan (2013) aborda os corpos e os afetos em uma proposta relacional:

Como aglomeração infinda de partes que pertencem ao mundo extenso, um corpo reúne incontáveis partículas que se movimentam de modos diversos, estabelecendo formas e funções, ordens de composição e decomposição que

afetam toda a natureza e que o instauram enquanto relação. Composto de partes individuadas, que constituem desde grandes superfícies, reuniões de corpos distintos que apresentam dimensões que variam do imensurável tamanho do universo até partes corpóreas invisíveis e infinitesimais, não existe corpo que não esteja afetando e sendo afetado, ou seja, corpos só existem em relação. (ZORDAN, 2013, p. 182).

A busca pelo controle dos corpos na escola, nos ‘*espaçotempos*’ é como se fosse uma garantia da ordem. “Muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Credo nisso, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo” (*hooks*, 2017, p. 253).

Assim, Trindade (2008) nos alerta:

O cotidiano escolar é complexo, sobretudo ao pensá-lo na perspectiva da diferença; afinal, fomos formados como docentes tendo como raízes uma visão universalista e convergente do pensamento humano. Nós nos iludimos com unanimidade, com respostas únicas, presentes únicos, tempos únicos, imagens padronizadas que representam os alunos ideais, provas objetivas, o discurso da normalidade, da ordem, da evolução, do progresso, do desenvolvimento evolutivo, da família estruturada num padrão que não corresponde à diversidade de organizações familiares existentes. Muitos de nós fomos formados na perspectiva de que educação, escola era para moldar os alunos, controlar,

<sup>20</sup> Conversa entre um dos líderes do grupo com a pesquisadora, em 24/11/2018.



preparar para a vida (Estranho, não? O que acontece no aqui - agora do cotidiano não é vida?), dar aula, ou preencher o ser vazio com o conhecimento acumulado pela humanidade e socialmente valorizado, ou permitir que este conhecimento preexistente neste aluno possa se desenvolver, se expandir com a intervenção do professor. Uma formação na qual o controle parece ser uma das palavras-chave. (TRINDADE, 2008, p. 13).

Os próprios meninos e meninas grupo de dança saberiam responder àquela professora. Certa vez, em uma roda de conversa, uma estudante que compõe o grupo de dança narrou que foi parar na coordenação da escola porque sambou em sala de aula, quando acertou uma atividade proposta pela professora. A professora não quis ouvir a justificativa da estudante, foi enfática *vai sambar na coordenação*<sup>21</sup>, disse. De outro modo, a professora revelou que a sala de aula é um espaço de ordem institucional onde a alegria é irresponsável e se aproxima de desrespeito ou deboche.

Dentro de padrões de muitas escolas, o corpo não pode falar, é necessário conter e distanciar a alegria. Com a dança, o grupo exercita

uma subversão, tornando-se um espaço de produção de vida alegre, onde é possível se movimentar, sorrir, gargalhar, compartilhar ideias e coreografias, entendendo que, coletivamente, a vida fica mais leve. Assim, Espinosa explica: "O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, e também de outras que não tornam sua potência de agir nem maior nem menor" (2015, EIII, 1 post. p. 237). No grupo, quanto mais os componentes se sentem alegres na companhia uns dos outros, mais adquirem potência na criatividade e na imaginação ante as produções dos musicais.

Nessa conversa, Bruno<sup>22</sup> disse que as pessoas se incomodam com o envolvimento dele com o grupo de dança:

*... se estou com dor de cabeça, falam: mas também, você não para de dançar, se estou com dor no corpo, mas também você não para de dançar. As pessoas não percebem que o grupo não é só a dança, são as amizades, a alegria, às vezes, estamos com problemas e é no grupo que encontramos apoio dos amigos (Conversa com Bruno)*<sup>23</sup>.

Em tempos ríspidos e cruéis, a

<sup>21</sup> Fala de Carol, componente do grupo em conversa com a pesquisadora, em 18/06/2018.

<sup>22</sup> Nome ficcional de um dos bailarinos.

<sup>23</sup> Relato de Bruno e a pesquisadora em conversa no dia 18/06/2020.



escola pode ser um espaço acolhedor e propositor de relações mais humanas e solidárias.

### Último ato

Por mais que ao final de um texto esperam-se arremates, fechamentos e conclusões, anunciamos aqui “caminhos possíveis”. Trazemos, novamente, a provocação posta neste artigo – é preciso valorizar os fluxos das redes de conhecimento constituídas dentro da escola e convocamos todos nós, educadores, a pensar que um movimento imbricado nas ações cotidianas deve superar a lógica da separação dos conhecimentos entre vida e escola.

Neste artigo, as redes existentes no grupo de dança, estão tecidas como no musical “*Hairspray* - em busca da fama” ou como no espetáculo “Brasil” e no “Deixa isso pra lá<sup>24</sup>”. Gordofobia e racismo são os temas principais de discussão do musical, tal como xenofobia e diferenças culturais foram temas do outro espetáculo. Diante da imensidão de proposições, diálogos, inquietações

sobre o texto do musical, não há como controlar o que foi ensinado ou aprendido pelas/pelos estudantes e sim entender que foram inúmeros ‘aprendizadosensinos’ com essas experiências.

Compreender que o discurso de uma “cultura de paz”, impresso no Projeto Político Pedagógico de uma escola, por exemplo, também está nas ações que despertam conhecimentos contra as formas de preconceito sociais, racistas, sexistas, homofóbicos, gordobóicos, entre muitos outros. Sem problematizar esses temas, transforma-se a expressão cultura de paz em um significante vazio. Uma pesquisa com os cotidianos leva-nos a perceber que as ações dos estudantes e da professora superam o discurso e tornam-se prática na escola.

A possibilidade de encontro com: a conversa; a risada; a surpresa; o susto; o incômodo; a alegria; os conhecimentos em redes; a aceitação e o acolhimento do estrangeiro; a sociabilidade que se transforma como elemento fundamental nas relações; a palavra que se faz pela confiança; do poder e das discriminações e o corpo como forma de conhecimento.

---

<sup>24</sup> Espetáculos produzidos e encenados pelo grupo de dança.

Assuntos que nunca se esgotam, mas sim permanecem e precisam ser evidenciadas e discutidas na escola.

Terminamos o texto dizendo: o grupo de dança é um espaço onde os conhecimentos em redes se tecem coletivamente através da solidariedade, do companheirismo e da colaboração. É um grupo que faz da sociabilidade o seu currículo escolar.

### Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; GARCIA, Alexandra (orgs.). *Nilda Alves: Praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRADE, Nívea. Por escolas perambulantes. In: ANDRADE, Nívea; ALVES, Nilda. (orgs.). *Sonhos de Escolas: conversas com Kurosawa*. Petrópolis: D P et Alii, 2014, v. 1, p. 298-313.

ANDRADE, Nívea. *Práticas escolares como táticas criadoras: Os praticantes nas tessituras de currículos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.

CANSI, Patrícia G. T. É escola ou espetáculo? Um grupo de dança que faz da sociabilidade o seu currículo escolar. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*, vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2014.

COUTINHO, Eduardo. Entrevista. In: BRAGANÇA, Felipe (org.). *Eduardo Coutinho*. Rio Janeiro: Azougue, 2008.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. São Paulo: EdUSP, 2015.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com os cotidianos. In: GARCIA, R. L. (org.). *Método; métodos; contra métodos*. São Paulo: Cortez, 2003.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TAVARES, Bráulio. *O flautista misterioso e os ratos de Hamelin*. São Paulo: Editora 34, 2006.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças. *Revista Fórum Identidades*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 13, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. (org.). *Caderno de atividades saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

ZARDON, Paola. Corpo: Conceituações e exemplificações com Spinoza. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade. *Performance e Educação*. (des) territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2013.

## O ensino de teatro e a construção de espaços heterotópicos no IFFluminense *campus Campos Centro*

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.44609>

Aline dos Santos Portilho<sup>1</sup>

Maria Siqueira Queiroz de Carvalho<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo propõe uma reflexão acerca da ocupação do espaço escolar não convencional em atividades teatrais realizadas no âmbito da disciplina de Artes no campus Campos Centro do IF Fluminense no ano letivo de 2018 e sua potência enquanto criadoras de heterotopias no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Pedagogia do teatro; heterotopia; ensino de artes; performance.

### La enseñanza del teatro y la construcción de espacios heterotópicos en IF Fluminense *campus Campos Centro*

**Resumen:** El artículo propone una reflexión sobre la ocupación del espacio escolar no convencional en las actividades teatrales realizadas en el ámbito de la disciplina de las Artes en el campus Campos Centro de la IF Fluminense en el curso académico de 2018 y su poder como creadores de heterotopias en el ámbito escolar.

**Palabras clave:** Pedagogía teatral; heterotopía; enseñanza de las artes; actuación.

### Theater teaching and the construction of heterotopic spaces in IF Fluminense campus Campos Centro

**Abstract:** The article proposes a reflection about the occupation of the unconventional school space in theater activities carried out within the scope of the Arts subject at the IF Fluminense campus Campos Centro in the academic year of 2018 and its power as creators of heterotopias in the school environment .

**Keywords:** Theater pedagogy; heterotopia; arts teaching; performance.

---

<sup>1</sup> Aline dos Santos Portilho. Doutora em História, Política e Bens Culturais (CPDOC/FGV). Produtora Cultural no IF Fluminense *campus Campos Centro*. E-mail: [aline.portilho@iff.edu.br](mailto:aline.portilho@iff.edu.br) - <https://orcid.org/0000-0003-0079-2565>

<sup>2</sup> Maria Siqueira Queiroz de Carvalho. Mestre em ensino de Artes cênicas (PPGEAC/UNIRIO). Professora de Artes-Teatro no IF Fluminense *campus Campos Centro*. E-mail: [maria.carvalho@iff.edu.br](mailto:maria.carvalho@iff.edu.br) - <https://orcid.org/0000-0001-7468-5151>

Texto recebido em 18/08/2020, aceito para publicação em 24/11/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.

## O ensino de teatro e a construção de espaços heterotópicos no IFFluminense campus Campos Centro

### Introdução

Aulas de Teatro fazem parte do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos de Eletrotécnica, Automação, Edificações, Mecânica e Informática no Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro em Campos dos Goytacazes, norte do estado do Rio de Janeiro. Um contexto interessante que rende reflexões potentes.

Apesar de se assemelhar a qualquer escola, o contexto do ensino médio integrado ao técnico é peculiar por diversas razões. Primeiro pelo acúmulo de disciplinas que os alunos cursam por ano - número que chega a 20 - e as muitas horas que passam na instituição em decorrência deste volume. Além do que, estamos falando de uma escola que atende aproximadamente a 7 mil alunos e conta com cerca de 500 servidores distribuídos em 32 cursos que incluem formação básica, técnica, superior e pós-graduação *lato e stricto sensu* e completa em 2019 110 anos de ensino técnico, carregando consigo uma longa história que em certos pontos

dialoga frontalmente com a contemporaneidade e em outros resiste aos tempos.

As aulas de Arte acontecem em grupos de interesse ofertados ao primeiro ano do ensino médio e contam com dois tempos semanais. Os alunos escolhem entre aulas de Artes Visuais, Dança, Teatro ou Música. Para todas as linguagens, contamos com laboratórios adaptados, potencializando a experiência de aprendizagem e criação artística.

Com o desenrolar das aulas de Artes-Teatro - que se baseiam em jogos teatrais, improvisações e montagem de espetáculos - emergem também questões individuais e coletivas que sensibilizam, incomodam, em suma, afetam os estudantes. Estas questões são não somente absorvidas pelo trabalho da disciplina, como se tornam também matéria-prima para a criação artística que dá sentido ao aprendizado da linguagem teatral. Tal diálogo entre os conhecimentos específicos da linguagem teatral e o universo dos

alunos é embasado na obra do autor Paulo Freire (1974). O autor defende que toda atividade pedagógica que se proponha dialógica e emancipadora pressupõe a absorção dos temas e questões propostos pelo grupo com que se trabalha.

A partir do momento que consideramos a escola enquanto um microcosmos deste fractal que é a sociedade e o aluno enquanto uma das classes mais subalternas na hierarquia escolar - especialmente quando na coisa pública, onde, em contraposição ao ensino privado, o aluno não é visto como cliente - faz-se necessário viabilizar estas vozes e reconhecer sua legitimidade. Nas palavras de Paulo Freire, dando-lhes possibilidade de "nomear o mundo" para que alguém não faça isto por eles.

Sendo a presença total, comprometimento corpo e mente, uma condição *si-ne-qua-non* do fazer teatral, cria-se uma dimensão de inserção no mundo experimentada em poucas situações do cotidiano do adolescente no contexto escolar. Sobre isso, em entrevista a Viviane Mosé, Rubem Alves discorre sobre a criança e estendemos ao adolescente:

"Uma frase que eu vejo constantemente repetida é a de que a criança é o futuro, detesto essa frase. Detesto porque acho que a criança é o presente, a criança não existe para ser o futuro, ela existe para ser criança, ela não está aqui para ser preparada para ser um adulto produtivo." (ALVES *apud* MOSÉ, 2013, p.103)

Analisaremos algumas experiências pedagógicas realizadas em espaços não convencionais na disciplina Artes-Teatro com turmas de ensino médio integrado do campus Campos Centro do Instituto Federal Fluminense entre 2017 e 2019, no intuito de encontrar na atividade de ensino-aprendizagem de Arte uma oportunidade para a concretização de espaços heterotópicos (cf. FOUCAULT, 2009).

A noção de heterotopia nos permite refletir sobre o espaço que os estudantes produzem ao realizarem exercícios, jogos teatrais e as intervenções performáticas analisadas neste artigo. Sendo a escola uma instituição de controle (cf. FOUCAULT, 1999), os usos de seus espaços estão estabelecidos em convenções, a maior parte das vezes tacitamente estabelecidas. Os estudantes, porém,

ao serem estimulados a ocupar os espaços para a prática teatral, o fazem de forma não convencional, produzindo o real invertido das heterotopias. Dedicamo-nos a seguir a analisar como ocorrem essas apropriações em diálogo com tais conceitos.

### **Ensino do teatro e a relação com o espaço**

Em diversos momentos das aulas de Teatro, transbordamos o espaço da sala de aula, aquele designado formalmente para a atividade de ensino-aprendizagem. Mesmo exercícios pensados com outros fins, quando levados para o espaço externo, produzem apropriação do espaço escolar que muitas vezes é apontada pelos alunos como a dimensão mais importante do trabalho.

Dentre as atividades que costumamos realizar no ambiente externo estão as que analisaremos a seguir. A partir delas, problematizaremos as relações de pertencimento e ressignificação que os estudantes da disciplina Artes-Teatro constroem com o espaço escolar.

#### ·Pular corda

O exercício de pular corda trabalha diversas habilidades inerentes ao fazer teatral, como ritmo, contracenação, prontidão e presença. O exercício costuma ser realizado uma ou duas vezes no ano e consiste em levar a turma para o ambiente externo e propor variações da brincadeira de pular corda: passar pela corda sem pular, pular um número pré-estabelecido de vezes e sair da corda, organizar o grupo para pular um número de vezes e deixar a corda bater vazia outro número, pular em duplas, em trios, organizar entradas e saídas alternando duplas e até mesmo fazer algumas brincadeiras de corda com música. Em geral é uma aula desafiante para uma parcela da turma, mas muito animada, onde alguns têm a oportunidade de aprender a pular corda, outros têm a oportunidade de auxiliar um colega, além de ser muito divertido. Neste caso, o objetivo inicial em levar o exercício para fora de sala era apenas a falta de espaço interno, mas os fatores exposição e subversão por ocupar o pilotis ou o estacionamento para uma atividade aparentemente lúdica e o fato de muitas vezes estarmos descalços



acabaram se mostrando muito relevantes e tais experiências são sempre abordadas nas discussões realizadas ao final de cada aula.

#### ·Cego-guia

Um exercício onde um fecha os olhos e outro guia é geralmente pensado no intuito de promover confiança entre os colegas de grupo e ampliar os demais sentidos que costumam ser menos utilizados que a visão. Porém, como geralmente as turmas são grandes, fazemos este exercício fora da sala, até mesmo para multiplicar as possibilidades de percursos e obstáculos. É um exercício difícil, muitos abrem os olhos tanto por insegurança quanto por vergonha e mais uma vez a dimensão da ocupação não convencional do espaço e mesmo da redescoberta do espaço a partir de sons, relevos, texturas e odores é sempre um dos tópicos abordados no debate ao fim da aula.

#### ·Observação de tipos

Outro exercício que é necessariamente realizado no ambiente externo é o de observação. Com um tempo determinado, os

alunos saem de sala com a intenção de escolher uma pessoa que julguem um "tipo interessante" para observar e imitar. A partir do material colhido, fazemos improvisações e trabalhamos a construção de personagem, mas mais uma vez nos debates a questão do espaço vem à tona. Tanto pela oportunidade de observação que no dia a dia acaba suprimida pela atribuição de tarefas, quanto pela busca de ocupar o espaço sem ser notado, o que leva à assunção de qualidades variadas do corpo e do comportamento. Uns demonstram desenvoltura e dialogam com o observado, outros mantêm distância, outros se escondem em tentativas de disfarçar a atitude observativa.

#### ·Jogo de ressignificação

Esse talvez seja o jogo mais potente de diálogo com a reflexão que queremos estabelecer. Divididos em grupos, os alunos saem pela escola em busca de espaços potentes de ressignificação. O espaço escolhido deve conservar apenas sua forma original, tendo sua utilidade transformada pela cena, ou seja, pela ação dos atores. Este exercício é apontado como o mais marcante do

ano na análise de muitos alunos. Enquanto professora é possível perceber que a concretude de diferentes espaços pode ser um potente indutor da cena e promotor da presença, enquanto a ocupação do espaço e a exposição são os fatores que eles apontam como mais desafiadores.

#### ·Da pergunta à ação

Dentre as experiências que relacionaram a criação cênica com o espaço externo à sala de aula, uma unidade de 5 aulas no último bimestre de 2018 mostrou-se bastante potente de reflexão. Cabe destacar que a aproximação dos grupos com a linguagem teatral já vinha sendo maturada desde o início do ano, passando inclusive - além de diversos jogos teatrais e exercícios de criação cênica - por uma apresentação no auditório da escola que foi muito importante no processo de experimentação da atividade de ator por parte dos alunos.

Começamos nosso processo criativo investigando questões a partir da seguinte metodologia: cada aluno munido de um papel e um hidrocor devia escrever uma pergunta; os

papéis foram embaralhados e cada um pegou um novo papel cuja pergunta deveria ser respondida com outra pergunta, este procedimento foi repetido 3 vezes, totalizando um diálogo de 4 perguntas em cada papel; no sorteio seguinte, eles deviam adicionar uma cor, depois um som, depois um lugar e depois um personagem. Cada papel passou a conter então um universo com lugar, som, personagem, cor e um debate de 4 perguntas. Uns apresentavam indicações mais realistas, outros menos lógicas.

Na aula seguinte, retomamos os papéis e depois de reler e debater as questões levantadas, cada grupo de 4 ou 5 alunos escolheu um papel e saiu pela escola em busca de um lugar no qual suas ações pudessem dialogar com o debate contido no papel escolhido. Eles retornaram e debatemos juntos as possibilidades de intervenção.

A terceira aula da unidade foi ministrada pelos estagiários Guilherme Florentino Lisboa, Pâmella de Almeida Figueiredo e Alice Mendonça de Souza. Eles são alunos do curso superior de Licenciatura em Teatro que compartilha conosco o campus do

IFF, salas, professores e mantém um estreito diálogo que tem se mostrado muito profícuo tanto para a formação básica quanto para os licenciandos. Foi deles a iniciativa de trazer o vídeo *Bodies in Urban Space* do coreógrafo Willi Dorner<sup>3</sup> (2014) ao qual tiveram acesso na disciplina Dança na Escola, ministrada pela professora Tatiana de Oliveira Almeida. Foi uma contribuição muito valiosa para o processo, uma vez que se configurou referência essencial para a proposta final.

O vídeo relativizou a noção funcionalista que os alunos costumam ter de suas cenas e ações e os fez questionar e até mesmo duvidar da pertinência do trabalho desenvolvido pelo grupo dirigido por Dorner. Pudemos ampliar o debate sobre a relevância de propor ocupações não convencionais dos espaços e a necessidade ou não de uma narrativa neste tipo de proposta, além de vislumbrar formas de fruição que não se restrinjam a “entender” a obra buscando uma narrativa linear, como em geral é objetivado pelo espectador menos socializado nestas linguagens

artísticas. O impacto do vídeo ficou evidente na realização do jogo de resignificação do espaço, também conduzida pelos estagiários. Os alunos foram menos narrativos e refletiram através da própria experiência cênica concreta sobre a eficácia da presença pura e simples do artista no espaço para configurar uma obra de arte.

Na aula seguinte, finalizamos a proposta de realização da performance. Decidimos que todos participariam de todas as intervenções, não estando mais separados em grupos. O roteiro desenhado foi: na recepção dos servidores e visitantes fazer estátuas de felicidade muito exagerada e falsa, em seguida, subir a rampa do bloco A (a mais movimentada da escola) e descer rolando duas vezes, depois seguir em direção ao ginásio enquanto um grupo de cinco alunos se dispersa e sobe num vão em cima do placar onde faz poses de coisas proibidas no interior do ginásio - namorar, comer, dormir e ficar deitado ouvindo música. Ao fim o grupo todo se dispersa e volta para sala.

Isto posto, com bastante euforia encerramos a aula com minha promessa de que me arriscaria com

---

<sup>3</sup>Willi Dorner é um renomado coreógrafo austríaco e o vídeo encontra-se disponível na web: <https://www.youtube.com/watch?v=DaMk8q0aJyE> (acesso em: 09 jul. 2019)

eles e não os deixaria “passar vergonha” sozinhos. Esta segurança foi essencial para que eles se dispusessem a embarcar na proposta.

A este respeito,

Costuma-se dizer que quando o coordenador do processo entra no jogo perde o olhar exterior, mas, se todos os membros do grupo jogam, por que ele não? A sua participação, entrando vez ou outra no jogo intensifica a relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que estes percebam e se contagiem com o seu prazer em participar das atividades. Além disso, surge sempre a curiosidade do participante, que quer que o professor também se exponha. Será que ele sabe jogar como nos pede para fazer? Uma relação diferente se estabelece, pois desmistifica a figura do coordenador no grupo, aproximando-o dos demais integrantes, que se sentem mais à vontade para jogar. (DESGRANGES, 2017, p. 98)

Este aspecto foi o que levou à parceria que culminou neste artigo, unindo as duas autoras já que a professora estaria envolvida na realização das performances, seria necessário um servidor que pudesse garantir a segurança dos *performers* e esclarecer possíveis mal entendidos. A segunda autora então, foi convidada a fazer este papel que os *performers* chamam de “anjo”, ou seja, a pessoa que garante a segurança dos artistas e auxilia na realização da performance.

Na quinta aula, realizamos as intervenções performáticas. Primeiro nos encontramos na sala, repassamos o roteiro e decidimos como faríamos as transições entre os espaços. A turma decidiu ir em fila, concentradamente sem interagir com os colegas e conhecidos que porventura estivessem no pátio, pois já estavam nervosos e tinham medo de se desestabilizar.

Fizemos um exercício de aquecimento do autor Augusto Boal chamado Mosquito Africano<sup>4</sup> no intuito de unir a turma em um só ritmo, gerar concentração e conexão. Depois repassamos o roteiro em sala, nos organizamos e fomos realizá-lo.

A única ação que não seguiu estritamente o combinado foi que nem todos conseguiram ou tiveram coragem de rolar duas vezes e desconfiamos que alguns (bem poucos) não tenham rolado nenhuma.

Depois de retornar à sala, a professora encaminhou-os para um momento introspectivo para que fosse

---

<sup>4</sup> Em roda, imagina-se um mosquito sobrevoando a cabeça de alguém. Este deve abaixar-se enquanto os dois que estão a seus lados batem palma sobre sua cabeça. O “mosquito” então passa a sobrevoar a cabeça da pessoa ao lado (uma das que bateu palma) e o mecanismo se repete no sentido da roda, criando um ritmo com as palmas.

mais fácil assimilar a experiência física, intelectual e emocionalmente. Deitados no chão, guiou uma respiração profunda com checagem do relaxamento do corpo. Depois sentamos em roda para falar sobre a experiência.

Foi bem curioso ver que a turma criou muitas relações que evidenciavam o caminho do processo. Os alunos *performers* consideraram que sua presença ressignificou a relação das pessoas com o espaço. Muitos alunos disseram que se sentiram livres. É pouco objetiva, mas muito compreensível esta sensação, posto que, especialmente no ambiente escolar, a liberdade é bastante rara e subverter as regras se torna quase um fetiche que os alunos perseguem nas brechas. Muitos afirmaram que foram "loucos", o que nos levou de volta às perguntas, pois elas questionavam os conceitos de normalidade e os esforços que se faz em direção ao enquadramento nas expectativas que o sistema - concretizado nas instituições família e escola especialmente - impõem sobre nós.

Desta sensação de ser "louco", ou seja, não se enquadrar, muitas discussões emergem. Só há sensação

de subversão porque há previamente uma sensação de controle. Retornamos então à categoria anteriormente apresentada de heterotopias no ambiente escolar. Podemos analisar este ambiente de "controle social" (Foucault, 1999) em quase todas as instituições escolares, mas como estamos numa escola centenária de formação técnica<sup>5</sup>, alguns aspectos ficam potencializados.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas". Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. [...] o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados,

<sup>5</sup> O Instituto Federal Fluminense completou 110 anos em 2019, tendo iniciado sua história como Escola de Aprendizizes e Artífices fundada no governo de Nilo Peçanha. A escola passou pelas nomenclaturas Escola Técnica Federal de Campos, CEFET e em 2008 ganhou a nomenclatura atual.

corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1999, p. 164)

Tal trecho escancara os interesses que pautam a construção de uma educação baseada na disciplina e operada através do esquadramento. É exatamente a partir do máximo de recortes possível que o sistema constrói a dissociação entre os saberes, as pessoas, os espaços, os tempos e em última instância, entre a mente e o corpo de uma mesma pessoa. A proposta pedagógica aqui analisada trabalha justamente na reconexão destas partes que a disciplina produz, reconfigurando-as no todo. A desestabilização do esquadramento se configura então na própria desestabilização do sistema, a começar pelos corpos que são nas aulas de Artes-Teatro trabalhados em função da mobilização de afetos. Trazemos nas atividades narradas a ocupação do espaço por estes corpos afetados, "desencaixotando" as aulas e permitindo os encontros entre os

corpos afetados no espaço, desconstruindo as designações primeiras para qual foram destinados tais espaços, ou seja, produzindo heterotopias.

A partir dos exemplos narrados, podemos pensar a relação dos estudantes, bem como da disciplina Artes-Teatro com os espaços e as organizações do sistema escolar. Dentro do contexto do ensino básico formal, a disciplina de Artes tem via de regra o mesmo estatuto das demais, porém esta área de conhecimento envolve e mobiliza, além de saberes técnicos como as demais, afetos e subjetividades, demanda disponibilidade de corpo e mente conjugadas e dialoga com a cultura e a história de cada indivíduo e da comunidade. Por tudo isto que a aula de Artes muitas vezes excede os limites obedecidos pelas demais disciplinas, escorre através das grades curriculares e não se contém na sala de aula. Ao trabalhar os elementos da linguagem teatral, abrem-se algumas possibilidades de subverter a ordem e questionar hierarquias.

Entretanto, é importante assinalar que esta subversão ocorre no centro de uma estrutura



consolidada pela inclusão de Artes como disciplina nos currículos escolares, desde a instituição da obrigatoriedade do ensino de Educação Artística pela lei 5692/71, que se modificou ao longo dos anos até o que atualmente é praticado como ensino de Arte. O respaldo da obrigatoriedade, nos permite justificar as atividades realizadas como atividades de ensino, ou seja, atividades fim da instituição, além de dar ao professor um espaço mais largo de atuação, posto que tudo que faz parte das atividades pedagógicas se justifica no ambiente escolar. Ainda assim, há estranhamento por parte de profissionais de outras áreas e até mesmo tentativas de repressão. Porém, uma vez que a legislação da educação reconhece tais saberes, resta a nós construir este reconhecimento na prática do cotidiano escolar, especialmente no trato com colegas que ignoram ou temem tal atividade. Assim se constrói o jogo de negociação entre os sujeitos e as estruturas, neste caso, dando ao professor um lugar privilegiado na promoção de tais acordos tácitos.

A subversão de algumas estruturas coercitivas impostas

tacitamente nos usos do espaço escolar ocorre, nos experimentos analisados neste artigo, a partir da construção de heterotopias. Essa categoria é construída por Michel Foucault em sua discussão sobre a maneira pela qual, no século XX, os espaços foram apreendidos. Para o autor, aquela foi a época de ocupar-se dos espaços e das redes que neles se entrecruzam mais do que, por exemplo, com o tempo. Realizando uma leitura do assunto tratado por Bachelard e outros fenomenólogos, afirma Foucault que

não vivemos em um espaço homogêneo e vazio, mas, pelo contrário, em um espaço inteiramente carregado de qualidades, um espaço que talvez seja também povoado de fantasmas; o espaço de nossa percepção primeira, o de nossos devaneios, o de nossas paixões possuem neles mesmos qualidades que são como intrínsecas; é um espaço leve, etéreo, transparente, ou então é um espaço obscuro, pedregoso, embaraçado: é um espaço do alto. Um espaço dos cumes, ou pelo contrário, um espaço de baixo, um espaço do limo, um espaço que pode ser corrente como a água viva, um espaço que pode ser fixo, imóvel como a pedra ou como o cristal. (FOUCAULT, 2009, p. 413-414)

As reflexões fenomenológicas, porém, se atêm ao “espaço de dentro”, e é sobre o “espaço de fora” que Foucault deseja tratar:

o espaço no qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida de nosso tempo, de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos sulca é também em si mesmo um espaço heterogêneo (FOUCAULT, 2009, p. 414).

Uma maneira eficiente de apreender estes espaços, mirando uma descrição dos posicionamentos que o definem, seria a partir da descrição do “conjunto de relações pelo qual se pode definir esse posicionamento”. O autor exemplifica:

Seria possível descrever, pelo conjunto das relações que permitem defini-los, esses posicionamentos de parada provisória que são os cafés, os cinemas, as praias. Seria igualmente possível definir, por sua rede de relações, o posicionamento de repouso, fechado ou semifechado, que constituem a casa, o quarto, o leito etc. (FOUCAULT, 2009, p. 414)

Entretanto, Foucault está, assim como nós, preocupado em trazer à tela os posicionamentos que carregam a “curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros posicionamentos, mas de um tal modo que eles suspendem, neutralizam ou invertem o conjunto de relações que se encontram por eles designadas, refletidas ou pensadas” (*ibidem*). Desse conjunto, interessam-nos

particularmente as heterotopias, que são:

lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contrapositionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. (FOUCAULT, 2009, p. 414)

Nos casos analisados, são as práticas realizadas pelos estudantes que determinam a construção destas heterotopias, que se efetivam como espaço no ambiente escolar. Construimos esta reflexão ancoradas na obra de Michel de Certeau sobre a produção dos espaços em relação à noção de lugar. Para o autor “lugar é ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”. (CERTEAU, 2011, p. 184). Para o lugar, “imperava a lei do próprio”, ou seja, “os elementos considerados se acham uns *ao lado* dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define”. (*ibidem*). De maneira diferente, espaço é “o cruzamento de móveis (...) efeito produzido pelas operações que o

orientam, o circustanciam, o temporalizam, e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais.” (CERTEAU, 2011, p. 184). O espaço é, portanto, definido pelas relações que nele se estabelecem, ou seja:

o espaço é lugar praticado. Assim, a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos - um escrito. (*ibidem*)

Partindo das proposições teóricas dos autores, refletimos sobre o espaço que se constitui na escola a partir das práticas em tela neste artigo. A prática estabelecerá e subverterá a construção deste espaço, possibilitando a efetivação de heterotopias.

Cabe destacar que são diversas as práticas de ensino realizadas fora dos ambientes convencionados para tal, não apenas as de Artes-Teatro. Assim, é possível por exemplo encontrar, com frequência, alunos do curso de Edificações sob orientação de professores utilizando o teodolito<sup>6</sup> e

realizando medições. Entretanto, o ato de pular corda, deixar-se guiar pelo pátio ou mesmo colocar-se como observador provocam um deslocamento tanto dos sujeitos em ação quanto daqueles que, não estando envolvidos, não compreendem as motivações delas estarem sendo realizadas, ou mesmo que julgam incompatível este uso com o que se propõe um espaço escolar. Muitos se permitem afetar por essas ações, estranhando, rindo ou hostilizando, ainda que não explicitamente, as práticas realizadas pelos alunos, ou seja, poucos passam impunes a elas. Assim, a realização destas ações necessariamente provoca relações de outra ordem no espaço escolar, que possibilitam o deslocamento dos sujeitos, impactam na construção simbólica do espaço, subvertem suas regras tácitas de uso e produzem assim heterotopias.

Esse real invertido das heterotopias se apresenta no espaço escolar especialmente nas práticas dos estudantes. Ao habitar o lugar da escola com seus jogos ou corpos que buscam fugir à disciplina, executam no

<sup>6</sup> Instrumento de precisão para medir ângulos horizontais e ângulos verticais, muito

empregado em trabalhos geodésicos e topográficos.

real a inversão e crítica do controle sintetizado na instituição escolar. As práticas teatrais analisadas neste artigo produziram, portanto, estas heterotopias.

### **Conclusão**

O espaço escolar é construído simbolicamente a partir das práticas dos sujeitos que o habitam. Estas práticas concorrem com outras pela definição do que deve ser este espaço, quais usos são apropriados e quais devem ser constrangidos a não acontecer. A construção simbólica do espaço ocorre na tensão entre estruturas físicas e sociais, ambas projetadas para determinada concepção do que deve ser a experiência escolar e desta tensão surgem as heterotopias que invertem o real. E é posicionando-se nesta concorrência que se colocam as práticas analisadas neste artigo.

Jogar com estas estruturas, no limite do que é possível ao sujeito que pretende subvertê-las, provoca o que classificamos como resistência na formalidade. Ou seja, a partir do lugar posicionado na estrutura que nos permite propor novos usos para o

espaço escolar, possibilitamos a construção de resistências.

Tais processos aqui analisados sob a perspectiva da construção de heterotopias não podem ser dissociados da sua potência pedagógica, ou seja, a própria potência no sentido de transformação de mundo.

Toda a configuração debatida dentro da perspectiva da escola enquanto instituição de controle social explicita a função de formação de mão de obra eficiente não reflexiva para que num segundo momento, quando os jovens hoje em idade escolar estejam no mercado de trabalho, possam desempenhar sua função com maior aproveitamento econômico possível. Ocorre que o jovem não suspende sua existência esperando a idade adulta e esta vivência integral de um simulacro do porvir é extremamente danosa para sua personalidade. É justamente na potência de intervenção e construção do espaço-tempo presente que as atividades analisadas se constituem como significativas experiências de construção não só do saber como de si próprios.

Nas práticas analisadas, além dos espaços, os alunos se apropriaram de elementos da linguagem teatral, no caso também da linguagem performática, de forma que aquele saber já nasce pleno de significados por configurar em si uma forma de ação no mundo. Não só uma forma de ação, mas de transformação.

Trabalhar Teatro com adolescentes significa trabalhar com toda relação que esta faixa etária estabelece com a sociedade, inclusa a sociedade escolar. A relação pautada numa estereotipação deste grupo social é assim definida por Rubem Alves em entrevista a Viviane Mosé: “Eu sinto intensamente a necessidade de que os adolescentes estejam fazendo algum trabalho, fazendo alguma coisa, contribuindo para a sociedade, para que eles sintam que são necessários, e que não são seres marginais.” (ALVES *apud* MOSÉ, 2013, p. 120).

Pensamos que a concretude do fazer teatral, a mobilização do corpo e da mente em suas dimensões estética e racional em prol de um produto desenhado pelos alunos de forma autônoma, que não seja imposto ou inócuo como o produto numérico de

uma nota, dá ao adolescente este lugar de estar no mundo. Não só de estar, mas de transformar, inverter o real através da construção de heterotopias. O teatro seria assim uma forma de ação no mundo para além de uma tarefa escolar que se configura muitas vezes como um ensaio para vida.

### Referências bibliográficas

- BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- CASTRO, Lúcia Rabello. *O Futuro da Infância*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2013.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec ; Edições Mandacaru, 2006.
- DORNER, Willi. *Bodies in UrbanSpaces*. Suíça, 2014. Disponível em: <https://youtu.be/DaMk8q0aJyE>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos III – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

PORTILHO, Aline dos Santos; CARVALHO, Maria Siqueira Queiroz de. O ensino de teatro e a construção de espaços heterotópicos no IFFluminense campus Campos Centro. *PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, Niterói/RJ, Ano 11, n. 20, p. 178-193, março 2021.

MOSE, Viviane. *A Escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. *Percevejo*, Rio de Janeiro (UNIRIO), vol. 1, nº 9, 2009.

TERRA, Clarice Cruz. *Em Busca de Uma Escola Viva: Uma experiência com o ensino de teatro no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.



## Sobre juventudes e o habitar a periferia de Duque de Caxias

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.45785>

Ravelly Machado Soares Güntensperger<sup>1</sup>

Livia Baptista Nicolini<sup>2</sup>

**Resumo:** Esse texto é tecido a partir da pesquisa realizada por uma das autoras que, com o auxílio dos estudos nos/dos/com os cotidianos, através das narrativas dos estudantes, buscou conhecer as formas com as quais jovens estudantes de uma escola estadual do bairro Jardim Primavera, em Duque de Caxias, habitam a cidade, o bairro e os ambientes em que vivem. Essa ideia surgiu nos afetamentos das conversas cotidianas de sala de aula entre tal professora, que trabalha com ensino de Ciências, e as e os estudantes, os *praticantespensantes* da cidade e da escola, quando narravam sobre suas relações e deslocamentos pelo espaço em que habitam e o quanto são impactados por ele. Através de rodas de imagens e conversas, com a ideia de potencializar o encontro e de pensar coletivamente, buscamos pensar quais usos esses jovens fazem dos espaços e ambientes em que vivem. Apresentaremos, ao final, as fotografias produzidas pelos jovens e as reflexões tecidas nas conversas com tais fotografias.

**Palavras-chave:** Estudos com os cotidianos; juventudes; habitar; cidades; ensino de ciências.

### Sobre juventudes y lo vivir la periferia de Duque de Caxias

**Resumen:** Este texto es tejido a partir de una investigación realizada por una de las autoras que, con el auxilio de los estudios en los/ de los/ con los cotidianos, a través de las narrativas de los estudiantes, buscó conocer las formas con las cuales jóvenes estudiantes de una escuela provincial del barrio Jardim Primavera, en Duque de Caxias, habitan la ciudad, el barrio y los ambientes en que viven. Esa idea surgió de las conversaciones en aula entre tal profesora, que trabaja con enseñanza de ciencias, y los estudiantes, los *praticantespensantes* de la ciudad y de la escuela, cuando narraban sobre sus relaciones y desplazamientos por el espacio donde habitan y lo cuanto son impactados por él. A través de ruedas de imágenes y conversaciones, con la idea de potencializar el encuentro y de pensar colectivamente, buscamos pensar cuales usos esos jóvenes hacen de los espacios y ambientes en que viven. Presentaremos, al final, las fotografías producidas por los jóvenes y las reflexiones tejidas en las conversaciones con tales fotografías.

<sup>1</sup>Ravelly Machado Soares Güntensperger. Professora de Ciências na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Mestranda em Educação, pela Universidade Federal Fluminense, Brasil. E-mail: [ravellyms@gmail.com](mailto:ravellyms@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-8783-0327>

<sup>2</sup>Livia Baptista Nicolini. Doutora em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (EBS/Fiocruz). Professora do IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [livia.nicolini@ifrj.edu.br](mailto:livia.nicolini@ifrj.edu.br) - <https://orcid.org/0000-0001-7309-2012>

Texto recebido em 06/09/2020, aceito para publicação em 12/10/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.

**Palabras clave:** Estudios con los cotidianos; juventudes; habitar; ciudades; enseñanza de ciencias.

### About youth and periphery dwelling of Duque de Caxias

**Abstract:** This text is woven from the research realized by one of the authors who, with the help of studies in / of / with daily life, through the students' narratives, sought to know the ways in which young students from a state school in the Jardim Primavera neighborhood, in Duque de Caxias, inhabit the city, the neighborhood and the environments in which they live. This idea arises in the impacts of daily classroom conversations between such a teacher who works with science teaching and the students, the *thinkerspractitioners* of the city and the school, when they narrate about their relationships and displacements through the space they live in and how much are impacted by it. Through images and conversations circles, with the idea of enhancing the encounter and thinking collectively, we seek to think about what uses these youth make of the spaces and environments in which they live. At the end, we will present the photographs produced by the youth and the reflections made in the conversations with such photographs.

**Keywords:** Studies with daily life; youth; inhabit; cities; science teaching.

## Sobre juventudes e o habitar a periferia de Duque de Caxias

### Introdução

Os estudos nos/dos/com<sup>3</sup> os cotidianos nos ajudam a estudar movimentos que brotam no dia a dia do cotidiano escolar, como, por exemplo, nas conversas entre estudantes e sua professora de Ciências. Nessas conversas, ao nos permitirmos pensar com nossos interlocutores, podemos entrar em um movimento e ampliar nossas redes de conhecimentos e significações. A

pesquisa que deu origem a esse artigo foi tecida nas conversas cotidianas que foram, também, afetadas por questões relacionadas aos espaços habitados pela professora e alunas/os.

A pesquisa buscou pensar com as narrativas das juventudes que nos contam como são tecidas suas relações cotidianas com o espaço em que vivem, pois entendemos com Oliveira e Sgarbi (2008) que o cotidiano não é um espaço de mera repetição do senso-comum, mas sim é *espaçotempo* de produção de conhecimento que reflete no *dentrofora* da escola. Desta forma:

O cotidiano é o *espaçotempo* da complexidade da vida social na qual se inscreve toda produção de

---

<sup>3</sup>Nos estudos com os cotidianos buscamos aglutinar palavras consideradas antagônicas, tais como *dentrofora*, *espaçotempo*, *aprenderensinar*, como uma provocação contra os binarismos e dicotomias que as entendem como opostas. Esta sobreposição também acontece por entender o entrelaçamento de tais palavras.

conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem. (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 72).

Como metodologia, inspiradas por Andrade e Guerreiro (2019), através de uma roda de imagens e conversas, conversamos com as juventudes de uma escola na periferia do bairro Jardim Primavera, em Duque de Caxias e com as fotografias produzidas por elas, como forma de, com Certeau (2014), pensarmos formas de habitar tal bairro a partir dos usos que fazem do espaço e dos ambientes em que vivem.

### **Sobre o habitar**

Os estudos nos/dos/com cotidianos nos ajudam a entender esses como *espaçotempo* diverso e complexo de produção de conhecimentos e subjetividades em rede, e dessa forma, ajudam a pensar os usos e táticas que jovens *praticantespensantes*, os usuários da cidade, fazem dos espaços em que vivem.

A tessitura de conhecimentos e significações em rede desestabiliza

uma ideia de produção de conhecimento hierarquizada, fragmentada e hegemônica. Valoriza os diferentes saberes que acontecem nas relações sociais dessas redes, uma vez que compreende os diferentes *praticantespensantes* inseridos no mundo e o entendem de forma diversa, inclusive os seus cotidianos. Segundo Oliveira (2008, p. 54):

A tessitura das redes e práticas sociais reais se dá através de 'usos e táticas dos praticantes' que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos.

Para pensar o habitar nos aproximamos de Certeau (2014) para elaborar as estratégias e táticas envolvidas nos usos que fazemos dos espaços em que vivemos. Assim, os usos se relacionam com as maneiras de fazer, as formas com as quais manipulam-se produtos e regras impostas por um poder hegemônico disciplinador. A essas regras podemos entender como as estratégias. Já as táticas acontecem quando os *praticantespensantes* de um espaço alteram as ordens impostas por um poder hegemônico, utilizando-as e manipulando-as de novas maneiras e,

com isso, “inserem, na estrutura social, criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ela estão, supostamente, submetidos” (BASTOS; BARONI, 2019, p. 5).

Para compreender as maneiras de os praticantes utilizarem a ordem imposta pelo sistema urbano de uma cidade, da qual não participam diretamente de sua produção, é importante compreender as maneiras de fazer o cotidiano, ou seja, as táticas daqueles que vivem na cidade, nos usos que jovens fazem da cidade. Assim, táticas são as formas de apropriação do espaço vivido. As táticas acontecem nas práticas cotidianas como forma de resistência a estruturas de poder de um lugar.

As maneiras de fazer ou as artes de fazer são o que os estudos nos/dos/com os cotidianos pretendem captar, na busca por compreender como acontecem suas produções, como são negociadas e seus sistemas de funcionamento e desenvolvimento (OLIVEIRA, 2008).

As juventudes estudantes de uma escola da periferia de Duque de Caxias, localizada no bairro de Jardim

Primavera, são os *praticantespensantes* que vivenciam cotidianos dentro e fora da escola. Gostaríamos de pensar com elas e eles sobre as possibilidades de habitar um bairro, entendendo que os “habitares” estão relacionados com os usos que fazem desse bairro.

Aqui entendemos que a juventude não é homogênea. Não a reduzimos a uma fase de transição da vida. Mas a compreendemos, também, como uma categoria socioculturalmente produzida e que com isso não há uma única forma de ser jovem. Por isso, escolhemos aqui, falar sobre as juventudes de um bairro. Nesse sentido, Enne e Passos (2018) afirmam que “em uma mesma espacialidade físico e social, muitos sentidos de juventudes podem conviver, se atravessar, entrar em conflito, se complementar, revelar possibilidades diferentes de ser e estar no mundo” (ENNE; PASSOS, 2018, p.125).

Apesar de haver a tentativa de homogeneizar a juventude com o objetivo de produzir estatísticas e pensar políticas públicas, segundo Dayrell (2003) as juventudes são produzidas de formas particulares por

diferentes sociedades e grupos sociais. Suas produções envolvem “classes sociais, etnias, valores, posições religiosas, espaços geográficos, gêneros e muitos outros” (MELO *et al.*, 2012, p. 164). Assim, as juventudes são também resultados de construções sociais.

Reduzir juventudes a uma fase da vida que possui determinada duração, como uma fase de preparação e de transição para a vida adulta (com um fim determinado), ou então a uma fase romantizada permeada por ações irresponsáveis, que busca por prazer e liberdade e possui práticas consideradas exóticas, pode proporcionar uma compreensão limitada das vivências dos jovens. Como se a juventude fosse única, homogênea, bem como produz uma perspectiva rotulada de tal grupo. Como Dayrell (2003, p. 42) destaca:

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma.

A idealização de uma juventude como uma fase de dedicação aos

estudos e ao lazer, livre das pressões impostas pelo mundo do trabalho não é vivenciada pela maioria dos jovens brasileiros. As juventudes se constituem a partir das vivências dos sujeitos com as suas realidades sócio-históricas. Sua heterogeneidade é também influenciada pelas desigualdades sociais que impactam nas produções das identidades dos jovens (MELO *et al.*, 2012; CARRANO, 2009). Enne e Passos (2018) destacam que para pensar a juventude e suas relações, por exemplo, com os espaços urbanos em que vivem, é necessário complexificar essa categoria e, para isso, historicizar os sujeitos e práticas “levando em consideração variáveis sociais e culturais” (ENNE; PASSOS, 2018, p. 126).

Ao retratar os jovens pobres é importante salientar que a condição da pobreza impacta em suas trajetórias de vida, nas produções e vivências de suas juventudes. Por exemplo, é comum que esses jovens precisem entrar no mercado de trabalho antes mesmo de concluírem a Educação Básica ou de ingressarem na Universidade. Essa realidade acaba interrompendo a linearidade de uma

juventude única e romantizada (DAYRELL, 2007). No caso de jovens pobres e negros essa condição não é incomum. Parte deles abandona a escola para trabalhar como forma de sobrevivência e mais tarde, não necessariamente, retornam aos estudos (CARRANO *et al.*, 2015).

Segundo Carrano (2009), jovens periferizados possuem uma limitação em seus deslocamentos estabelecida por fatores econômicos e/ou pela imposição da cidade de “muros invisíveis” aos que a ocupam (CARRANO, 2009). De modo geral, o direito à cidade é diferente para os diferentes grupos sociais que a habitam, o que implica em suas experiências pela cidade e pelo bairro.

Ao pensar na periferia, não é incomum nos depararmos com narrativas midiáticas que reduzem a periferia ao lugar da violência, dos perigos e da pobreza; que marginaliza determinadas culturas nelas produzidas, e entende periferia enquanto longe da produção cultural de um suposto centro produtor hegemônico. Esse trabalho pensa a periferia em diálogo com Kilomba (2019), a respeito da periferização ou

marginalização de determinados grupos.

Essa autora, em diálogo com bell hooks<sup>4</sup> reflete que estar à margem “é ser parte do todo, mas fora do corpo principal” (KILOMBA, 2019, p. 67). A ideia baseia-se na vivência de hooks enquanto mulher preta moradora da periferia de uma cidade. A ela só era permitido frequentar o centro da cidade como trabalhadora, para depois retornar à margem. Entretanto, a autora chama atenção para que a margem não seja reduzida a um espaço periférico em que há apenas perdas e privações, mas como um espaço de resistência às opressões, de possibilidades e criatividade onde produzem novos discursos que desestabilizam discursos hegemônicos, onde são produzidos mundos. Kilomba (2019) alerta para a importância de entender as margens como um local complexo e diverso, e por isso, é preciso estar atento para o perigo da romantização da opressão quando falamos sobre as margens,

---

<sup>4</sup>O nome da autora bell hooks se trata de um pseudônimo em homenagem a sua avó e é grafado em letra minúscula pois desta forma a autora busca romper com a ideia de superioridade do autor. Para ela, o nome e os títulos do autor não possuem mais valor do que as suas ideias.



pois não se pode perder de vista que ela é local de repressão e de resistência.

As formações das diferentes juventudes são também tecidas nas relações com os espaços em que vivem. Suas limitações impactam nas vivências e nos usos que fazem do espaço, por isso, compreender também como são tecidas essas relações e seus impactos, nos ajuda a refletir sobre as formas de habitar essas cidades. Nessas relações, não é incomum que as juventudes periferizadas tenham que lidar com as desigualdades ambientais nas regiões em que vivem.

### Para começo de conversa

Figura1: Imagem da estação



Fonte: acervo da autora

Como dito anteriormente, este trabalho narra parte da pesquisa feita por uma das autoras que é professora de Ciências na rede Estadual no

município de Duque de Caxias. Narrar parte dessa pesquisa passa por contar sobre suas relações com esse município que não era conhecido por ela antes de se tornar o local em que acontecem suas práticas docentes.

Sua chegada à Duque de Caxias se deu pelo bairro de Campos Elísios, que junto ao bairro de Jardim Primavera (dentre outros), pertence ao 2º distrito do município e é onde se localiza a REDUC, refinaria de petróleo que pertence à Petrobrás. Impactada pela imagem acima, registro feito por ela na plataforma da estação de trem, a professora passou a pensar em como seria estudar e morar em um bairro que possui tal empresa. No seu deslocamento, bem como na chegada em sua primeira escola, ela também pôde perceber além dos lixos nas ruas, que as empresas ao redor da escola também a afetavam com, por exemplo, uma poeira que ocupava toda a escola. A partir dessas percepções, uma pergunta não podia deixar de ser feita: Qual seria o impacto dessas realidades na vida dos estudantes de tal escola?

Alves (2008), ao tratar dos movimentos importantes para a

pesquisa nos/dos/com os cotidianos, cita o “sentimento do mundo”, onde a (o) pesquisadora (o), para além de olhar o mundo, se coloque a senti-lo, na busca por tentar entender as lógicas e atividades dos cotidianos e que, a partir disso, consiga pensar nas condições de *aprenderensinar* nas quais estudantes e professores estão imersos.

Entretanto, para isso, é importante que, enquanto pesquisadoras, percebamos que também estamos imersas no cotidiano e nele também produzimos conhecimentos. É, então, mergulhando na realidade do cotidiano escolar, não se colocando distante e nem supostamente com neutralidade, é na aproximação e no envolvimento com os “sujeitos dos cotidianos” que se consegue entender o que os “usuários” desses *espaçostempos* “fabricam” com os objetos de consumo a que têm acesso e que redes vão tecendo no seu viver cotidiano, que inclui pessoas e artefatos culturais” (ALVES, 2008, p. 22).

Foi a partir desse movimento que buscou-se entender sobre como são tecidas as relações das/os alunas/os com os espaços em que

vivem. Para isso, inspiradas em Andrade e Guerreiro (2018), em um primeiro momento, um grupo de jovens estudantes foram convidadas/os a produzirem fotografias para participarem de uma roda de conversas estabelecida coletivamente com tais imagens.

### **Uma conversa com imagens**

As conversas estão presentes em muitos momentos do cotidiano escolar. Tanto entre as e os estudantes, quanto entre esses e professores. Em uma conversa entre a professora/pesquisadora desse trabalho e os jovens estudantes, perguntaram-na sobre onde morava. Para a surpresa da turma, ela morava no Rio de Janeiro, no bairro da Penha. A turma reagiu animada com tal resposta. Em seguida, os alunos perguntaram se ela conhecia o famoso “baile da gaiola” que acontecia na Vila Cruzeiro, comunidade que pertence ao conjunto de favelas da Penha. A professora explicou que não conhecia. As alunas/os pareciam não acreditar. Como assim ela morava na Penha e não conhecia o baile da gaiola? Percebendo as reações de surpresa dos estudantes, a professora

perguntou como faziam para ir de Campos Elísios para Penha. Com as quantidades de detalhes contadas, para a professora parecia uma grande aventura esse deslocamento. Naquela conversa, contaram e apresentaram o bairro em que moram e os espaços que frequentavam. Ao contarem sobre o deslocar, também apresentaram Campos Elísios e Penha à professora.

É, então, acreditando na potência dos encontros provocados pelas conversas, entendendo que para acontecer, necessita da disponibilidade, abertura, escuta do outro e “à sua palavra, não para acatá-la ou para deixá-la passivamente, mas para deixá-la ressoar, afetar, dar, pensar indagar” (RIBEIRO *et al.*, 2018, p. 165), que nela há a possibilidade de compartilhar e considerar as experiências individuais e coletivas de quem participa da conversa e, com isso, verdades e ideias podem ser ressignificadas e ampliadas às redes de significações dos interlocutores. Serpa (2018) defende a conversa enquanto um “lugar fundamental e privilegiado onde os sujeitos se encontram, se desafiam, se complementam, se antagonizam, se movem e se transformam” (SERPA,

2018, p. 104). Escolho pensar com as conversas, pois não há objetivos fechados, e sim interesses:

*Conversar* sem o apagamento dos conflitos e tensões sempre presentes entre diferentes modos de pensar(se), de dizer(se), de escutar(se), de conhecer(se)...um desafio instigantes e provocativo que no encontro *com* o outro, provoca-nos a viver a experiência da alteridade: pensar(se) *com* o outro. (SAMPAIO *et al.*, 2018, p. 35)

Entendemos com Sampaio *et al.* (2018) a conversa como uma metodologia menor quando pensamos nas entrevistas. Não em uma ideia de oposição às entrevistas, mas entendendo estas como metodologia maior, sendo mais usada nas pesquisas em educação. Assim como Ribeiro *et al.* (2018), escolhemos o uso da palavra metodologia em letra minúscula, por entendermos ser o oposto do que é defendida, enquanto “Metodologia é a política que zela pelos procedimentos, técnicas, instrumentos de pesquisa reproduzíveis, em prol de um conhecimento neutro, objetivo e inconstante, tal qual planteou a modernidade positivista” (RIBEIRO *et al.*, 2018, p. 167). Com as conversas não buscamos categorizar as falas dos sujeitos que participam da conversa, mas sobretudo pensar com tais falas,

a partir delas, com as perguntas que dela surgem e as imprevisibilidades que podem acontecer no seu desenrolar.

No ato da conversa há a circulação da palavra, que desestabiliza as relações de poder, proporciona encontros e distanciamentos, as trocas entre diferentes pontos de vistas, o pensar junto do outro. Há uma imprevisibilidade, pois não se sabem ao certo as questões que possam surgir e quais discussões serão tecidas. Nas conversas sobre o bairro, a professora recordou-se da fotografia que havia feito da REDUC e do quanto aquelas fumaças saindo dos cilindros a afetaram.

Dessa forma, a pesquisa em questão, propôs rodas de conversas com as fotografias dos jovens, pois pensamos com Samain (2012) que as imagens sempre oferecem algo que nos faça pensar, “são poços de memória e focos de emoções e sensações, isto é, lugares carregados de humanidade” (SAMAIN, 2012, p. 22). Barthes (2018) em sua análise filosófica da fotografia, propõe alguns elementos para pensarmos a imagem. Barthes (2018) chama de *Studium*

aquilo que chama a atenção e tem a ver com um saber específico. Nele há um interesse afetado pela cultura, pela política. Para Barthes (2018) é a partir do *Studium* que há um interesse pela fotografia e é partir de algo nosso, próprio, da cultura que participamos da fotografia e do que a compõe.

O autor chama de *Punctum* aquilo que atravessa o *Spectator* em uma imagem, que é lançado como uma flecha, é aquele detalhe da fotografia que não é intencional, que atrai e muda a leitura do *Spectator* e provoca uma nova fotografia a partir de um novo olhar. É, então, aquilo que punge a partir do detalhe de uma observação, “um detalhe conquista toda minha leitura, trata-se de uma mutação viva de meu interesse, de uma fulguração. Pela marca de *alguma coisa*, a foto não é mais *qualquer*. Essa *alguma coisa* de um estalo, provocou em mim um pequeno abalo” (BARTHES, 2018, p. 46).

Assim, para pensar sobre os habitares foi convidada uma turma de 3º série do Ensino Médio para fotografarem espaços em Jardim Primavera, como forma de disparar narrativas que nos ajudassem a refletir em uma roda de conversa. Como

forma de provocar as fotografias, foram feitas três perguntas a esses jovens: Qual espaço mais gostavam em Jardim Primavera? Que espaço gostariam de apresentar em Jardim Primavera? Qual era o espaço que mais frequentavam em Jardim Primavera?

Entretanto, o convite feito à turma foi recusado em um primeiro momento. As e os alunos expressaram suas preocupações em fotografarem espaços em que viviam ou se deslocavam. Segundo eles, moravam em áreas de risco e não poderiam fotografar por ser muito perigoso. Devido à violência na região, mostraram preocupação com a atividade para a qual foram convidados. O medo era de serem roubados ou sofrerem algum tipo de repressão devido à produção das fotografias. Percebendo o desconforto, a professora suspendeu a atividade para que ninguém estivesse em situação de risco. Entretanto, o fato de não registrarem, não significava que não se deslocavam ou frequentavam lugares específicos em Jardim Primavera e Duque de Caxias.

Pensando em outros modos de narrar o espaço, a professora de

Português da turma foi procurada para saber como era a relação dessa turma com a produção textual. A professora explicou que o grupo em questão tinha o costume de reagir desmotivadamente às atividades propostas e isso também podia ser percebido durante as aulas de produção textual. Explicamos a atividade proposta à turma e, interessada, a docente pediu uma chance para insistir com a turma. Segundo ela, não era possível que aqueles jovens só frequentassem lugares que não pudessem ser fotografados. Como antiga moradora do bairro e por acompanhar há algum tempo aquele grupo de alunos, a professora afirmou que eles frequentavam diferentes espaços, não apenas aqueles limitados por um poder que impedia as imagens. Dessa forma, ela conversou com a turma e refez o convite.

Então, preocupada com as falas dos estudantes, a professora/pesquisadora foi até a sala de aula da turma para confirmar a suspensão da atividade, quando para a surpresa, a turma pediu para manter a atividade, pois gostariam de produzir as fotografias. O que havia

acontecido? O que teria feito com que aqueles jovens se sentissem encorajados ou autorizados a produzirem suas fotografias? Será o fato de a professora de português, assim como eles, pertencer a Jardim Primavera? Esse fato autorizava aquela atividade? Sem respostas, porém provocada por tais perguntas e considerando que insistiam em dizer que não havia nada de interessante para mostrar no bairro em que moram, afinal, o que cada um daqueles jovens, gostaria de contar com suas fotografias?

Inspirada por Andrade e Guerreiro (2018), as conversas com a imagens produzidas por jovens estudantes para acontecerem foram afetadas, provocadas e movimentadas por *studiuns* e *punctuns* e especialmente por esse último. Nessas conversas percebemos que suas fotografias também dispararam *studiuns* e *punctus*. Esses movimentos ajudaram a contar sobre a tessitura de conhecimento e significações dos cotidianos do *dentrofora* da escola e da cidade.

## Narrando o habitar

Na semana anterior à roda de imagens e conversas, as/os estudantes enviaram as fotografias que produziram via *bluetooth* para o celular da professora que as organizou em slides por ordem de envio. No dia da conversa, a sala foi organizada com as cadeiras em roda, as imagens projetadas através de um Datashow e coletivamente conversamos sobre cada uma delas. Aqui apresentaremos algumas dessas fotografias.

A imagem a seguir foi a primeira fotografia a aparecer e a chamamos de “o mistério do castelo sem endereço”:

Figura 2: Castelo



Fonte: acervo da autora.



Quando perguntados sobre o endereço desse castelo, ninguém conseguiu responder. Mas, ao mesmo tempo não disseram que ele não existia em Jardim Primavera. Por um tempo ficaram tentando achar possibilidades de endereços para essa construção. Uma aluna comentou que ele certamente ficaria em um lugar longe, mas que não sabia dizer ao certo onde ficava.

Um estudante afirmou que havia estado lá. Mas não disse onde era. Outro aluno arriscou a dizer que aquela era a casa do Barack Obama. Uma aluna afirmou que ali só existiriam morcegos. Perguntamos à turma se aquele castelo ficava em Jardim Primavera. Após se olharem na esperança de alguém responder, perguntamos o porquê do envio daquela foto e alguém respondeu que provavelmente a pessoa que a havia enviado, não estava na aula naquele dia.

Por que será que esta foto foi enviada? Quem será que a enviou? Seria uma fotografia anônima? A pessoa que a enviou já visitou esse castelo? O que essa pessoa gostaria de contar sobre essa fotografia? Como esse castelo se relaciona com Jardim

Primavera? Será que essa fotografia se tratava de uma brincadeira feita pelos estudantes? Mas, mesmo considerando uma brincadeira, o que ela poderia movimentar em nós, o que ela poderia provocar nas alunas e alunos que participavam dessa conversa? Aqueles "silêncios", as perguntas sem respostas, nos contavam sobre ausências. Não havia naquele bairro um castelo como esse, mas a fotografia estava lá. Não havia a autoria daquela fotografia, e ainda assim insistiam em tentar descobrir o endereço.

Um grupo de alunos sugeriu que aquele castelo ficaria do outro lado. Pelo bairro passa a estação de trem e, com isso, os estudantes reconhecem dois lados do bairro. Segundo eles, o lado em que moram é o lado "pobre" e o outro seria o lado "rico". Por isso, segundo eles, esse castelo só poderia estar do lado em que não moram. Após um tempo em busca de um endereço, um aluno finalmente desvendou o mistério. Se trata do castelo da Cinderela que fica na Disney, em Orlando.

Nas rodas de imagens e conversas nossa atenção não está voltada para as intenções do autor, e

sim para o que nos provoca aquela imagem, a própria ausência de uma autoria que explicasse o motivo daquela imagem nos permitiu pensar em narrativas possíveis para aquele castelo, e conseqüentemente, em narrativas possíveis para Jardim Primavera.

Ao insistirem nas narrativas que criavam possibilidades de endereços para o Castelo em Jardim Primavera, os estudantes falaram sobre outras significações e outras formas de habitar esse bairro. Pensamos com Certeau (2014) a diferenciação entre o ato de descrever e o ato de narrar. O autor afirma que, diferentemente do ato de descrever, no narrar há, também, uma criação de ficção. E, ao narrarem sobre essa imagem, criaram possibilidades de existências em suas realidades para essa construção (CERTEAU, 2014). O castelo marca algumas ausências no bairro, ao menos no lado em que vivem aquelas alunas/os.

Essa imagem nos convidou a pensar nas narrativas infanto-juvenis exploradas pelos filmes de animação onde os castelos marcam um poder econômico, fartura de alimentos e objetos. São lugares das riquezas e do

luxo, lugar em que se é servido, onde há proteção e confraternização. Conversando com essa fotografia e com os estudantes e suas narrativas, percebo que esse castelo remete às ausências de narrativas marcadas pela fartura, pela proteção, pela riqueza em relação a parte do bairro em que moram. No sentido oposto, são frequentes as narrativas de ausências nas regiões de periferia e da Baixada Fluminense. Pensamos nas ausências da segurança pública, da manutenção dos espaços públicos de convivência, de saneamento básico, do direito de ir e vir que tem maior impacto na vida dos jovens negros. Não há naquela região um castelo como o da imagem, e ainda assim os estudantes criaram possíveis histórias para essa construção.

As ausências da periferia estão presentes nas narrativas juvenis. São também exploradas, inclusive, pelas mídias. Entretanto, não só de ausências esse bairro é formado. Mesmo nessas relações opressoras, há outras produções e relações que significam o espaço de diversas formas. A partir de Certeau (2014), não buscamos, negar tais ausências, mas buscamos outras significações

tecidas a partir das vivências dos jovens com o bairro e o município em que moram.

Figura 3: A escola



Fonte: Acervo da autora

Quando chegamos nessa fotografia, um aluno achou que teria sido feita pela gestão da escola que, segundo ele, gosta de fazer muitas fotografias da fachada da escola. Perguntamos à turma o que achavam dessa escola e, em uníssono, destacaram questões negativas envolvendo a instituição.

Quando perguntados se achavam que haviam marcado de alguma forma essa escola, responderam que sim. Quase todos os alunos estudam juntos desde o Ensino Fundamental. Anos e anos vivenciando e construindo o cotidiano escolar nos faz perceber que o habitar

a cidade também passa por habitar a escola. Dessa forma, como resposta disseram que suas marcas estavam na escola através das pixações. E o que essas marcas representavam? Eram a pixações feitas por dois alunos que deixaram registros em diferentes partes da escola.

Uma aluna nos contou que como forma de marcar uma amizade, havia registros de seu nome e de um amigo, nas paredes da quadra, como forma de eternizar aquela relação. Entretanto, contaram que esses registros e marcas foram apagados com o tempo pela escola, e proibidas de serem feitas novamente por terem sido consideradas vandalismo. Entretanto, essas escritas e desenhos surgem como uma marca, um registro desses alunos que modificam o espaço físico da escola, quando muitas vezes o sistema burocrático os trata como números, estatísticas e notas.

Em um momento dessa conversa, nos lembramos de alguns episódios em que as pixações também são usadas para comunicarem pensamentos e emoções quando jovens estudantes a usam para anunciarem, por exemplo,

em um momento de fragilidade emocional, a necessidade de naquele momento precisarem de ajuda psicológica. Foi possível encontrar nas portas dos banheiros algumas dessas mensagens, o que possibilitou, por exemplo, ações de intervenção da escola que buscou trabalhar as temáticas da depressão, ansiedade e suicídio com alunos e alunas. Alguns desses estudantes puderam ser encaminhados para auxílio psicológico fora da escola.

Nas conversa com essas fotografias, os estudantes contaram que ao longo do ano suas pixações são apagadas para darem lugar a uma nova cor. Barchi (2007) nos lembra que elas são tratadas como crime ambiental pela lei brasileira nº 9605/98 e tem como pena detenção de 3 meses até 1 ano e multa:

No caso da lei, não só a pichação, mas também o grafite e qualquer outra conspurcação (como, por exemplo, colar qualquer tipo de documento, papel ou adesivo) contra monumentos e edifícios urbanos é também um crime ambiental. Deve ser combatido como forma de estabelecer a qualidade de vida urbana. Assim como devem ser combatidas a poluição dos rios, a devastação da Amazônia e da Mata Atlântica, a emissão de poluentes, tóxicos na atmosfera, como o dióxido de carbono e o monóxido de carbono, o uso indiscriminado de produtos tóxicos na agricultura, os

maus tratos aos animais, etc. (BARCHI, 2007, p. 3).

É comum, na escola, narrativas que identificam as pixações como “falta de educação” que tende a sujar e alteram um padrão de estética, de limpeza. Aparentemente não expressariam nada além de sujeira e crime ambiental (BARCHI, 2007). Mas o que elas têm a nos dizer? Para alguns, as pixações são consideradas arte. Para outros, arte que denuncia a miséria, a pobreza, a desigualdade, as opressões.

Na conversa com os jovens, esses nos mostram que as pixações são também uma forma de intervir na escola, deixar seus registros, protestar e marcar as estruturas físicas. São também registros afetivos que fazem rememorar importantes vivências coletivas tendo a escola como pano de fundo. E o que mais essas pixações podem nos dizer?

No documentário *Pixo*, dirigido por João Wainer (2009), pixadores de São Paulo nos contam sobre a pichação ser uma forma de denúncia e afronta. Segundo o documentário, além de forma de protesto e denúncia contra, por exemplo, os abusos dos governos, as pixações são, também,

uma busca por reconhecimento social. O documentário também nos mostra que, apesar de a pixação ser conhecida como um lazer, um esporte da periferia, não há só jovens pobres, mas também os de classe média praticando-o.

Barchi (2007) destaca que, apesar de serem entendidas como crime ambiental, sujeira, falta de educação que afeta uma determinada estética que preza por uma “ecologia de limpeza” (p. 3), elas também podem ser vistas por seus potenciais políticos de “contestação, intervenção e arte” (p. 3), o que também vimos no documentário “Pixo”. Assim, compreendemos aqui que as ações dos pixadores possibilitam outras formas de pensar “ações e reivindicações, pelo seu próprio modo de existência, de não se adequar aos corpos monolíticos estruturais” (BARCHI, 2007, p. 4).

Durante nossa conversa, surgiram as imagens a seguir. A primeira fotografia trata da praça que fica distante da escola e de onde moram, pois fica do outro lado da estação. O aluno que fez essa imagem disse que a frequenta para fazer corridas.

Figura 4: Praça



Fonte: Acervo da autora

Nela, destacaram a conservação e a sua procura para fazer atividades físicas. Nessa praça existe uma escadaria com mais de “cento e poucos” degraus e tem como o destino o “céu”. Segundo eles, as pessoas usam a escada para se exercitarem: “- Quem não tem dinheiro (pra malhar na academia) vai pra lá, professora”, disse a aluna, ou usa os “- brinquedos de ginástica da praça, que são todos novinhos”, continuou.

Com essa fotografia refletimos sobre os usos que fazemos dos espaços em que vivemos, pois como comentamos anteriormente, as táticas propostas por Certeau (2014), nos

possibilitam outros usos. Nos permitem subverter o poder hegemônico, nesse caso, expresso na dificuldade financeira para a atividade física dentro de uma academia e a opção por fazer atividades ao ar livre.

Para tentar entender a relação entre o poder e os usos da cidade, buscaremos o auxílio de dois autores com pressupostos diferentes, mas que nos ajudaram a refletir. São eles, a geógrafa Doreen Massey (2015) e o historiador Michel de Certeau (2014).

Com Massey (2000), entendemos que o espaço é parte integrante e produto de inter-relações e, enquanto um conjunto de inter-relações, considera que as identidades não estão postas, não há uma única identidade para um determinado local e nem para os que nele vivem. Nele acontecem os encontros, é onde nos afetamos uns com os outros. Os espaços estão "cheios de conflitos internos" (MASSEY, 2000, p. 185) entre o que foi o seu passado, o que deveria ser o presente e o seu futuro. A praça frequentada pelas alunas e pelos alunos bem como os espaços cujas imagens

apresentaremos mais à frente é um desses espaços "cheios de conflitos" entre o passado, presente e o futuro de Jardim Primavera. Nesse emaranhado, buscamos compreender algumas formas de usá-la, habitá-la.

O conceito de espaço tem em si a ideia de um conjunto de movimentos que nele acontecem, "que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais" (CERTEAU, 2014, p. 184). É produzido pelos efeitos das operações que nele acontecem. Dessa forma, "o espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada" (...) "assim, a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelo pedestre" (CERTEAU, 2014, p. 184).

Ao pensar os usos cotidianos do espaço urbano, é importante pensar nas maneiras com as quais os *praticantepensantes* do espaço lidam, manipulam e subvertem uma ordem imposta por tal sistema. É importante pensar as táticas como forma de apropriação do espaço e que



acontecem nas práticas cotidianas como forma de resistência a tal ordem que não ajudaram a produzir.

Os jovens nas rodas de imagens e conversas narraram os seus percursos, sendo esses um ato de enunciação. Contaram-nos sobre como usar a escadaria para fazer exercícios físicos, usar os aparelhos de ginástica como bancos para sentarem-se para uma conversa, entre outras tantas táticas para habitar a cidade.

Além da praça acima as/os estudantes fotografaram outra praça localizada na rua da escola em que estudavam. Ao verem as imagens abaixo o primeiro movimento foi o de compararem as duas.

Figura 5: Praça da escola



Fonte: acervo da autora

Figura 6: Praça com briqueados



Fonte: acervo da autora

Alguns comentaram que preferem não frequentar essa praça, pois nela acontecem muitas festas, inclusive o baile da região. Os estudantes destacaram as diferenças entre as praças e focaram em suas conservações, já que, segundo eles, não cuidavam da segunda praça da mesma forma que cuidavam da primeira praça apresentada aqui. O que percebemos com suas falas é que os usos que fazem das praças são diferentes.

Quando perguntados se não utilizavam a quadra de futebol, responderam que sim, mas que quando chove “dá o maior caô”, devido aos alagamentos na região, resultado frequente quando há chuva forte. Ressaltaram que há maior movimentação de pessoas por essa praça, uma vez que ela fica em uma rua com comércio local, mas seu maior movimento ainda é nos dias em que

nela acontece o baile. Uma aluna nos contou que, segundo sua mãe, onde está essa quadra já houve em seu lugar um valão que foi aterrado. Devido a esse fato e o dificultado escoamento de água, essa região inunda com as chuvas. Isso faz com que as pessoas fiquem impossibilitadas de transitar por essa praça, bem como as coloca em situação de exposição a doenças transmitidas em tais condições.

Segundo Rios e Loureiro (2011), o município de Duque de Caxias era uma região com a presença de manguezais que com a falta de planejamento e a desorganizada ocupação, passou por intenso assoreamento de rios e canais e pelas ocupações por indústrias e moradias para dar lugar a habitações. Como consequência, sua população sofre mais com os desmatamentos, com ineficiência na drenagem, com a impermeabilização do solo, com a falta de saneamento básico e de coleta e destinos adequados para os resíduos produzidos. Assim, parte de sua população está exposta aos problemas socioambientais produzidos nesses processos.

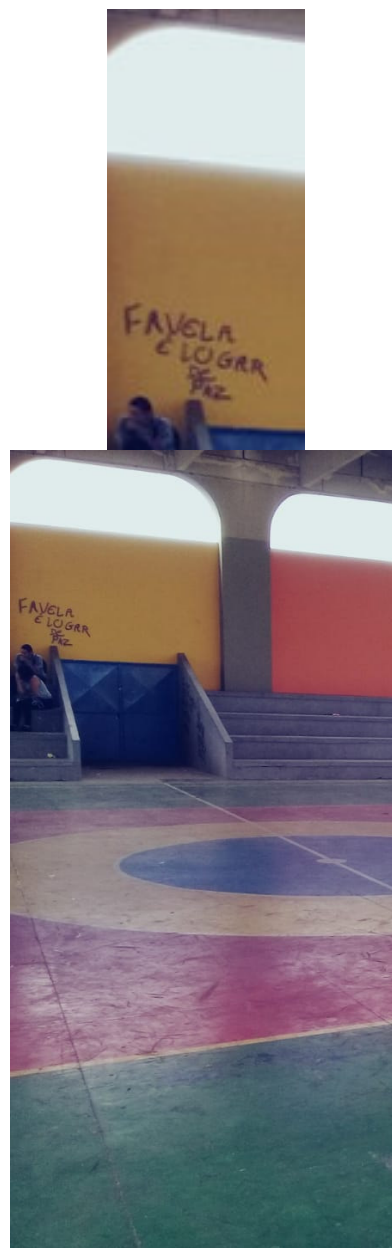
As/Os alunas/os chamaram a atenção para a má conservação da praça e dos aparelhos devido aos usos dos moradores. A pergunta que pudemos tecer através dessas narrativas do habitar a praça diz respeito ao uso do patrimônio público. Quais as percepções e significações do que é público para os frequentadores dessa praça, que são os mesmos jovens que reclamam da sua sujeira? É preciso cuidar do que é público- dizem as campanhas- mas o que aquilo que é público traz como benefícios? Os projetos neoliberais produzem o discurso de que se é público, é ruim. Poderes executivos, historicamente comprometidos com o capitalprivado, deturpam o papel do que é público. E os usuários da praça, entre táticas e opressões, ora cuidam, ora destroem esse bem público que por vezes não os representa.

O estado em que as quadras se encontram, a que está mais conservada e a que não tem conservação, podem ser reduzidas apenas aos usos que os frequentadores fazem dela? Com essas imagens pensamos na ausência do Estado, na não manutenção do cuidado com os aparelhos, na falta de

planejamento na construção da praça, da quadra e do campo de futebol que estão em condições precárias de uso. E pensamos, também, nos outros usos que os frequentadores dão a esse espaço, seja nos outros usos que dão aos aparelhos, ou na insistência no uso da quadra para jogar ou para promover o baile.

Ainda conversando com essas imagens, elas nos convidaram a pensar sobre a apropriação dos espaços públicos e privados. Há uma ideia de que os espaços privados são melhores por que há um dono, um responsável por sua manutenção e conservação. Já os espaços públicos não possuem um “responsável” e, com isso, não sofrem apenas com as ausências da manutenção, como também com a depredação por aqueles que não se reconhecem nesses espaços e/ou reagem as violências produzidas pelo Estado em suas ausências.

Figura 7 e 8: quadra da escola



Fonte: acervo da autora

As fotografias acima são da quadra da escola que logo foi reconhecida pela turma. Perguntamos à turma se conseguiam ler o que estava escrito na parede e logo responderam “*favela é lugar de paz*”. Comentaram que tinha sido feita por

algun morador da região. Então retornamos essa frase em forma de pergunta: favela é lugar de paz? Como resposta disseram que dependia. Para algumas/uns alunas/os ela era lugar de paz, para outras/os, não.

Essa fotografia os movimentou. Por um momento todas/os falavam juntas/os, inclusive aquelas/os que se mantiveram caladas durante a roda. Por um momento estavam discutindo sobre as regiões em que cada um morava em Jardim Primavera e se cada uma delas seria ou não favela. Um aluno nos contou sobre como a opressão policial interfere de forma negativa no cotidiano dos moradores da região em que mora já que sua presença significa violência. Nos contou sobre as leis próprias de atuação do poder do comércio ilegal de drogas. Enquanto ele falava, seus colegas discordavam. Não achavam “tranquilo” as outras formas de violência impostas por outros poderes, já que também consideravam violência e limitavam suas vivências na região.

Essa fotografia nos levou a uma conversa intensa. Todas/os estudantes verbalizaram suas opiniões. Alguns de forma mais tímida para a/o colega sentado ao lado, outros para o grupo

como um todo. O que percebemos é que o contato mais direto com as várias formas de opressão, interferem diretamente no deslocar desses jovens pela cidade e nos usos que fazem da mesma. Os jovens negros são os mais afetados pelas violências físicas e simbólicas cotidianas provocadas pelo Estado e por outros poderes no *dentrofora* da escola, em suas experiências pela cidade e em um bairro periférico. Essa limitação faz com que tenham que se expor quando precisam ir trabalhar, estudar ou transitar em outras localidades (CARRANO, 2003).

Entretanto, apesar de termos conversado sobre as muitas formas de violências e ausências do Estado, gostaríamos de destacar que favela é lugar, também, da arte e da alegria, e de outras vivências que também acontecem como táticas às ausências conversadas aqui.

### **Caminhando com a conversa**

Com os estudos nos/dos/com os cotidianos entendemos que há sempre algo a tecer sobre um tema quando nos propomos a pensar junto a alguém ou a um grupo. Nesse sentido, compreendemos que o movimento de

pensar o habitar junto à algumas juventudes que habitam uma escola no bairro de Jardim Primavera não esgota as muitas possibilidades de habitar e de ser jovem nesse espaço. O que tecemos coletivamente nesse trabalho é que o habitar esse bairro, passa pelo habitar a escola, pelos espaços de convivências do bairro, pelos afetos, pelas relações com os ambientes desse espaço, pelas memórias, pelas sobrevivências e resistências.

As conversas com as imagens nos movimentaram a pensar com diferentes realidades vividas por jovens estudantes de uma escola localizada em bairro periférico, bem como possibilitou o deslocamento de outras formas de entender o espaço em que vivemos e nos fez refletir sobre as táticas diárias de dentro e fora da escola usadas como forma de subverter e resistir as ordens impostas pelos espaços em que vivemos, estudamos e nos deslocamos.

### Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com/os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ANDRADE, Nívea, GUERREIRO, João. Pensando a democracia com jovens da baixada fluminense: algumas rodas de imagens e outras rodas de conversa. *Políticas Culturais em Revista*, v. 11, n. 2, p. 79–100, 2018.

ANDRADE, Nívea, GUERREIRO, João. Táticas das juventudes. *Revista Periferia*, v. 11, n. 4, p. 134-154, set./dez. 2019.

BARCHI, Rodrigo. Pichar, Pixar, Grafitar, Colar: Os discursos e Representações sobre as pichações nas escolas analisados na perspectiva ambiental e libertária. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 8, nº 15–16, jan/dez, 2007.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: notas sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BASTOS, Gláucia Soares; BARONI, Patrícia Raquel. Sobrevivência das escolas-pirilampo como modo de (Re)Existência. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. In: VIEIRA, Maria Manuel et al. (orgs.) *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, 2013. p.99-108.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência In: *II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*, realizado na cidade Porto Alegre, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2014.



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

ENNE, Ana Lucia, PASSOS, Pâmella. Juventudes e apropriações urbanas em uma leitura polissêmica: reflexões acerca da categoria "juventude" a partir de um estudo de caso sobre lanhouses em favelas cariocas. *Políticas Culturais em Revista*, Salvador, v. 11, n. 2, p. 123-145, jul./dez, 2018.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço*: Uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MASSEY, Doreen. Um sentido global de lugar. In: ARANTES, Antônio Augusto, (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papiрус, 2000.

MELO, Luciana Cezário Milagres; SOUZA, Gilmara Silva; DAYRELL, Juarez. Escola e juventude: uma relação possível? *Paidéia revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas Sociedade e da Saúde da Universidade Fumec*. Belo Horizonte. Ano 9. n.12. p. 161-186, jan. /jun. 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa, SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte. Autêntica editora, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de*

saberes. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

PIXO. Direção: João Wainer e Roberto T. Oliveira. São Paulo: Sindicato Paralelo Filmes, 2009. (61 min.), widescreen, color., legendado.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA Rafael de; SAMPAIO Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. 163-180 p.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. In: SAMAIN, Etienne. *Como pensam as imagens*. Campinas: Unicamp, 2018. p. 21-40.

SAMPAIO, Carmen S; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa por que não?*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. 21-40 p.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa por que não?*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.



## Educomunicação e interculturalidade como propostas para acolhida, adaptação e integração de crianças imigrantes no ambiente escolar

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.44505>

Camila Escudero<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem o objetivo de relatar os resultados de uma pesquisa-ação com professores da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo sobre a temática da acolhida, adaptação e integração do aluno imigrante, a partir do desenvolvimento de projetos de Educomunicação, em uma perspectiva intercultural. Como recurso teórico-metodológico, utilizamos os conceitos de mediações culturais (MARTÍN-BARBERO, 1991) e trocas simbólicas (APPADURAI, 1996) como possibilidades de interação cultural. Entre os principais resultados, destaca-se a valorização da escola como um espaço privilegiado para a acolhida, a adaptação, a inserção do imigrante a partir de uma dinâmica de organização na produção de conteúdo comunicacional que dá visibilidade e voz ao grupo envolvido, em um processo democrático e educativo, fortalecendo vínculos sociais, reciprocidade de interesses e pluripertencimento identitário.

**Palavras-chave:** Educomunicação; interculturalismo; imigração; escola.

### Educomunicación y interculturalidad como propuestas para acoger, adaptar e integrar a los niños inmigrantes en el entorno escolar

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo reportar los resultados de una investigación-acción con docentes del sistema escolar municipal de la ciudad de São Paulo (Brasil) sobre el tema de acogida, adecuación e integración de estudiantes inmigrantes, a partir del desarrollo de proyectos de Educomunicación, en una perspectiva intercultural. Como recurso teórico-metodológico utilizamos los conceptos de mediaciones culturales (MARTÍN-BARBERO, 1991) e intercambios simbólicos (APPADURAI, 1996) como posibilidades de interacción cultural. Entre los principales resultados, destacamos la valoración de la escuela como un espacio privilegiado para acoger, adecuar, insertar al inmigrante desde una dinámica organizativa en la producción de contenidos comunicacionales que den visibilidad y voz al colectivo implicado, en uno proceso democrático y educativo, de fortalecimiento de lazos sociales, reciprocidad de intereses e identidad de múltiple pertenencia.

**Palabras clave:** Educomunicación; interculturalismo; inmigración; escuela.

---

<sup>1</sup>Camila Escudero. Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo, Brasil. E-mail: [camilaescudero@uol.com.br](mailto:camilaescudero@uol.com.br) - <https://orcid.org/0000-0002-9399-1207>

Texto recebido em 08/08/2020, aceito para publicação em 24/11/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.

## **Educomunicação and interculturality as proposals for the reception, adaptation and integration of immigrant children in the school environment**

**Abstract:** This article aims to report the results of an action-research with teachers of the municipal school system of the São Paulo city about the theme of reception, adaptation and integration of the immigrant student, from the development of Educommunication projects in an intercultural perspective. As a theoretical-methodological resource, we used cultural mediations (MARTÍN-BARBERO, 1991) and symbolic exchanges (APPADURAI, 1996) concepts as possibilities of cultural interaction. Among the main results, we highlight the valorization of the school as a privileged space for the reception, the adaptation, the insertion of the immigrant with an organization dynamic in the production of communicational content that gives visibility and voice to the group involved, in a democratic and educational process, strengthening social bonds, reciprocity of interests and multi-identity belonging.

**Keywords:** *Educomunicação*; interculturalism; immigration; school.

### **Educomunicação e interculturalidade como propostas para acolhida, adaptação e integração de crianças imigrantes no ambiente escolar**

#### **1. Introdução**

O presente artigo tem o objetivo de relatar os resultados de uma pesquisa-ação sobre a temática da acolhida, adaptação e integração do aluno imigrante nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo a partir do desenvolvimento de projetos de Educomunicação, em uma perspectiva intercultural.

O contexto de realização do estudo foram cursos de Educomunicação com ênfase em *blogs* e redes sociais, realizados em 2018, com professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo<sup>2</sup>. As

aulas tiveram a participação de 52 professores da rede, de vários níveis: Educação infantil, Ensino fundamental e médio. Todos, em comum, tinham, em suas salas de aulas, alunos estrangeiros de várias nacionalidades – a maioria delas inclui as origens boliviana, haitiana e venezuelana. Além disso, contou ainda com a participação de alguns membros da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME) que, em algum momento de seu trabalho (seja em sala de aula ou na equipe de gestão,

---

formador(a) no ano de 2018, em duas turmas diferentes. De duração de 20 horas cada, em média, as aulas são costumemente realizadas na própria sede da SME, em Diretorias Regionais de Ensino (DREs), ou nas próprias escolas.

<sup>2</sup> Os cursos são promovidos pelo Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), dos quais o(a) autor(a) do presente texto participou como

atualmente ou no passado), precisou lidar com a questão migratória.

A pesquisa-ação foi proposta pelo(a) autor(a) deste texto, responsável por ministrar os cursos, o que implicou, como recomenda a literatura consultada (TRIPP 2005; THIOLENT, 2003; ELLIOT, 1991) etc. o engajamento do pesquisador no ambiente pesquisado, bem como o envolvimento do grupo com a proposta de contribuir para solucionar alguma questão ou dificuldade colocada – no caso, a acolhida, adaptação e integração das crianças estrangeiras no ambiente escolar. Nas palavras de Tripp (2005, p. 447): a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Além disso, destaca-se o papel dessa técnica quando aplicada à área da Comunicação Social, “procurando contribuir para subsidiar a melhoria dos modos de comunicação dos grupos populares” (PERUZZO, 2011, p. 139).

Assim, durante o processo, foram verificados, primeiramente, por meio de questionários, quais os principais obstáculos e entraves

surgidos a partir da presença da criança imigrante na escola, e, por meio de discussões, visitas técnicas às escolas e revisão bibliográfica, de que maneira a Educomunicação possibilitaria subsídios para o encaminhamento de soluções demandadas.

Como recurso teórico-metodológico, fizemos uso de dois autores específicos – Martín-Barbero (1991) e Appadurai (1996), que consideram a Comunicação uma questão de mediações culturais e trocas simbólicas (e, portanto, de reconhecimentos) e de possibilidades de interação por uma teoria dos fluxos-paisagens, respectivamente. Ambas as visões são importantes para a compreensão do conceito de Educomunicação, proposto por Soares (2000; 2001; 2002; 2014), foco de toda a discussão. Em seguida, procuramos relacionar a prática da Educomunicação aos preceitos do conceito de interculturalidade / interculturalismo, uma vez que a discussão das ações foi focada para a acolhida, adaptação e integração do aluno estrangeiro no ambiente escolar.

## 2. A Comunicação como prática educativa aliada à interculturalidade: breves reflexões teóricas

Analisando o desenvolvimento científico da Comunicação, podemos dizer que uma importante contribuição para conceitos como o de Educomunicação e interculturalidade (pontos-chave deste trabalho), a partir dos anos 1990, foram as ideias de Jesus Martín-Barbero, sobre a noção de mídia muito além do estudo de discursos midiáticos ou de estruturas de produção, mas como *prática social*, como propõe, aliás, a tradição dos Estudos Culturais latino-americanos, principalmente na linha do clássico *De los medios a las mediaciones* (1991).

Martín-Barbero trabalha o campo dos *mass media*, seus dispositivos de produção, seus rituais de consumo, seus aparatos tecnológicos, seus códigos de montagem, de percepção e reconhecimento. Segundo o autor, a Comunicação tornou-se uma questão de mediação e não de meios, uma questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos, mas de reconhecimentos, o que exige investigações a partir da articulação

entre práticas comunicacionais e movimentos sociais (mediações e sujeitos).

Os processos políticos e sociais desses anos – regimes autoritários em quase toda América do Sul, cercados de lutas de libertação na América Central, emigrações imensas de homens, a política, a arte e a investigação social – destruíram velhas seguranças e abriram novas brechas para o enfrentamento da *verdade cultural* desses países: à mestiçagem que não é só aquele feito racial do qual viemos, mas uma trama hoje de modernidade e descontinuidade cultural, de formações sociais e estruturas de sentimento, de memórias imaginárias que relacionam o indígena com o rural, o rural com o urbano, o folclórico com o popular e o popular com o massivo (MARTÍN-BARBERO, 1991, p.10 – Tradução nossa).

Semelhante contribuição para os estudos da Educomunicação e Interculturalidade na América Latina vem do antropólogo Arjun Appadurai. O autor (1996) desenvolve o conceito de *ethnoscape* (ao lado de outros, como *financescape*, *technoscape*, *mediascape* e *ideoscape*) para explicar a mundialização a partir de uma teoria dos fluxos-paisagens como uma resposta aos modelos que estavam em curso até então para se pensar a globalização – muitos deles baseados na ideia de oposição entre centro e periferia e nas concepções neomarxistas do desenvolvimento.

De acordo com Abélès (2005, p. 9 – Tradução de Marcos Mesquita Damasceno), o conceito de *ethnoscape* introduzido por Appadurai é bastante difícil de traduzir. *Scape* remete à ideia de paisagem. “Os ethnoscares são, em alguma medida, as paisagens que os grupos constituem com respeito às suas próprias origens e às vicissitudes que enfrentam”. No entanto, lembra o autor, a noção de paisagem é, por si só, ambígua: designa simultaneamente o exterior, o mundo tal qual ele nos aparece, mas nos remete igualmente à interioridade, à representação que trazemos conosco.

Para o autor, os fluxos midiáticos mostram que a dimensão cultural está no centro do processo de mundialização, e é responsável por fazer emergir o papel primordial da imaginação nos dias atuais.

O que interessa Appadurai é a maneira pela qual esta situação não modifica somente as condições materiais das populações, mas tende a dar um papel inédito à imaginação. Não que as sociedades anteriores não tenham, abundantemente, nas suas produções mitológicas, literárias ou artísticas, feito apelo a esta faculdade. Mas de agora em diante a imaginação não é mais restrita a certos domínios de expressão específicos. Ela investe nas práticas cotidianas (...) onde os sujeitos são obrigados a inventar o seu próprio mundo, utilizando-se de

todas as imagens que as mídias colocam à sua disposição (ABÉLÈS, 2005, p. 3 – Tradução de Marcos Mesquita Damasceno).

Tanto as ideias de Martín-Barbero como as de Appadurai, brevemente descritas aqui, se relacionam diretamente com os aspectos da prática da Educomunicação e seu desenvolvimento. Isso porque eleva a Comunicação a um patamar superior ao simples processo de emissão e recepção de mensagem, ao contextualizar a prática comunicativa em ambientes formais e informais de educação, destacando quando somada à interculturalidade, a dimensão sociocultural.

Soares (2000; 2001; 2002; 2014) define Educomunicação como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2002, p. 24). “A educação para a

comunicação, o uso das tecnologias na educação e a gestão comunicativa transformam-se em objeto de políticas educacionais, sob a denominação de "Educomunicação" (SOARES, 2001, p. 37).

Em outras palavras, a Educomunicação é um conjunto de ações que pressupõem a utilização de práticas comunicativas em estruturas educadoras formais ou informais. Visa à participação, articulação de gerações, setores e saberes, integração comunitária, reconhecimento de direitos e democratização dos meios de comunicação. No geral, quando implantadas de maneira eficiente, essas ações resultam na participação cidadã dos envolvidos na sociedade organizada, bem como contribuem para compreensão do papel da mídia na construção das transformações sociais.

No contexto do plano pedagógico das escolas, ações práticas de Educomunicação – como, por exemplo, a ênfase em *blogs* e redes sociais como proposta nos cursos objeto desta pesquisa-ação – envolvem a participação dos agentes escolares (professores, alunos, funcionários, familiares e demais

membros da comunidade), que se tornam, ao mesmo tempo, produtores e beneficiários das ações. Por meio do desenvolvimento de planejamentos conjuntos e vivência de novas experiências, os envolvidos (SOARES, 2001; 2002; 2014):

- socializam e criam consensos por meio da descentralização das decisões;
- reforçam o aprendizado do conteúdo escolar: o conteúdo desses projetos pode estar ligado ao aprendizado em sala de aula ou ao entendimento da realidade próxima;
- reveem conceitos tradicionais de comunicação – para muito além da transmissão e recepção da informação, persuasão ou promoção de “celebridades”; e
- fortalecem o crescimento da autoestima e da capacidade de expressão, como indivíduos e como grupo.



Como o presente trabalho tem como foco a acolhida, adaptação e integração da criança imigrante no ambiente escolar, direcionamos essa breve discussão teórica realizada até o momento ao conceito de interculturalidade, meio pelo qual, defendemos, é possível dar sentido a práticas e relações sociais dentro do campo dos estudos migratórios contemporâneos.

De abordagem interacionista, podemos dizer que a perspectiva interculturalista evidencia os modos de organização social, porém, privilegiando aspectos culturais dos sujeitos envolvidos em um quadro histórico e geopolítico amplo, marcado, nos nossos dias, pela aceleração dos fluxos informacionais e comunicacionais. "As pesquisas [interculturais] concentraram-se em delinear a gênese e reprodução das formações sociais transnacionais, bem como os contextos macrossociais específicos em que essas formações sociais transfronteiriças têm operado" (FAIST, 2010, p. 09 – Tradução nossa).

Adotamos neste trabalho a ideia de interculturalidade de Canclini (2005). Segundo o autor, o conceito

remete à mistura de sujeitos e sociedades, ou seja, ao que acontece quando as diferenças se encontram, convivendo em situações de negociações e trocas recíprocas. Tal situação ganha relevância não só dentro de uma etnia ou nação, mas em "circuitos globais, superando fronteiras, tornando porosas as barreiras nacionais ou étnicas e fazendo com que cada grupo possa abastecer-se de repertórios culturais diferentes" (CANCLINI, 2005, p. 43), em uma reelaboração intercultural do sentido de práticas subjetivas e culturais.

Tal conceito se destaca mais ainda quando direcionado a projetos educacionais, uma vez que a própria origem do termo, conforme Cogo (2015), é no campo da Educação, como uma crítica aos conceitos de multiculturalismo (ou multiculturalidade) e pluralismo, insuficientes, na opinião da autora, para a reflexão da dinâmica de novos arranjos socioculturais. Pensa-se, nesse momento inicial, nas interações educativas em ambientes escolares, especialmente no contexto europeu dos anos 1960 e 1970, que não poderiam ser reduzidas somente à

soma ou coexistência de culturas diferentes.

A interculturalidade envolve, assim, a ideia de 'nova síntese cultural' em que o projeto de sociedade intercultural supõe a geração intencionada, planejada ou induzida de algo novo, de expressões culturais novas. O que chama atenção aqui não é tanto a defesa do direito à diferença e a crítica de modelos de assimilação, fusão etc. que implicariam a perda de uma cultura própria, mas sua menção a que esses modelos originais – elaborados no projeto intercultural a partir das culturas em presença – se incorporariam à cultura nacional de base reforçada e renovada (COGO, 2015, p. 109).

### **3. Reflexos práticos da imigração no ambiente escolar**

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>3</sup>, o número de matrículas de alunos de outras nacionalidades em escolas brasileiras mais do que dobrou no período de oito anos. Em 2017, foram 34 mil matrículas registradas de imigrantes ou refugiados. A rede pública de ensino é a que mais acolhe esses estudantes: 64% do total. Os dados do censo também mostram que os latinos representam mais de 40%

dos alunos estrangeiros no Brasil, seguidos pelos africanos e asiáticos.

São Paulo é o estado que mais recebe matrículas de alunos de outras nacionalidades: 34,5% do total do país, seguido do Paraná, com 10,7%, e Minas Gerais, com 10,6%. De acordo com o Cadastro do Aluno da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo<sup>4</sup>, os estudantes se dividem em mais de 80 nacionalidades. Em novembro de 2017, a rede contabilizava 10.298 estrangeiros matriculados. Dentre eles, estão mais de 4 mil bolivianos, 1,2 mil japoneses, cerca de 550 angolanos e 540 haitianos.

Apesar de São Paulo ser a cidade que conta com mais políticas públicas voltadas para o imigrante – até mesmo por conta de seu histórico como maior território receptor de imigrantes estrangeiros desde o tempo da chamada "grande corrente migratória", na virada do século XIX para o XX – o Brasil, como um todo, não dispõe de ações sistematizadas para o ensino de estrangeiros, como programas de

<sup>3</sup>Fonte: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicadores-educacionais-do-censo-escolar-2017-estao-disponiveis-para-consulta/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicadores-educacionais-do-censo-escolar-2017-estao-disponiveis-para-consulta/21206). Acesso em: 27 dez. 2018.

<sup>4</sup> Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticia/pais-e-alunos/educacao-teve-mais-de-10-mil-estrangeiros-matriculados-nas-escolas-da-rede-em-2017/>. Acesso em: 27 dez. 2018.

adaptação, aulas extras de línguas ou currículos bilíngues, como ocorre na Finlândia, na Noruega e no Canadá, por exemplo. A formação docente também não aborda a presença do estudante de fora nas classes regulares.

A legislação brasileira determina que estrangeiros têm direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme: Constituição Federal (artigos 5º e 6º); Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º); Lei da Migração (artigos 3º e 4º). Além disso, a Lei dos Refugiados (artigos 43º e 44º) garante que a falta de documentos não pode impedir o acesso ao ensino. Verifica-se que o problema não está exclusivamente na matrícula, concordando com Waldman (2012, p.182):

A declaração do direito à educação escolar de todos os imigrantes na legislação migratória do país não garantirá, por si só, o exercício pleno deste direito. A matrícula em instituições de ensino dos Estados de destino é tão somente uma dentre as muitas barreiras enfrentadas pelos imigrantes no campo da educação escolar. Um grande desafio a ser trabalhado é a igualdade de condições para o acesso e permanência nas instituições de ensino do Estado de

São Paulo e do Brasil, garantida constitucionalmente.

A questão envolve também o acesso do imigrante à escola e ao seu processo de acolhida, adaptação e integração a todo ecossistema escolar. Assim, implantar e desenvolver práticas que favoreçam tal processo é fundamental. Por ser o principal ponto de contato da criança estrangeira com o novo país, a escola tem um papel privilegiado na sua inserção na cultura local. Para além da questão de compreender e debater tais fluxos contemporâneos de deslocamento, as instituições de ensino lidam com o desafio de acolher e integrar esses alunos que chegam ao país, valorizando ao mesmo tempo suas culturas de origem.

As escolas têm várias dificuldades. A fundamental delas é ter a sensibilidade de compreender essa 'tradução', das crianças viverem em vários mundos: o local de origem; a comunidade onde se está instalado e mais a escola. Isto impacta significativamente sobre a escolarização, a aprendizagem e a vivência. Esse é o principal eixo (SERRÃO, 2016, s/p).

Nesse contexto, a barreira da língua costuma ser apontada como a dificuldade mais visível, mas não impede o acolhimento, a adaptação e interação do aluno estrangeiro na

escola. Aliás, se esse processo for feito com naturalidade, a questão do idioma passa a ser secundária. Aprender a língua do território receptivo é importante, é uma dificuldade inicial, mas não se torna um obstáculo que inviabiliza a aprendizagem dos alunos, podendo ser superado em alguns meses.

(...) não podemos afirmar com toda a certeza que as diferenças idiomáticas impedem o desenvolvimento do processo de inclusão educacional. Na verdade, acreditamos que não; as diferenças idiomáticas prejudicam este processo, porém, não chegam a ser incisivas uma vez que são temporárias. Trata-se de mais um problema dentre tantos outros no já precário ensino público e que, portanto, precisa ser observado pelo Estado no sentido de criarem mecanismos e ferramentas que busquem reduzir o sofrimento dos alunos estrangeiros ao iniciarem seus estudos no Brasil (BARRETO, 2011, s/p).

Frente a todas as dificuldades, é recomendado que a escola projete a sua atividade no território onde está localizada (bairro) e não entenda sua ação educativa como um compartimento fechado, limitado a seus muros. Assim, a articulação da escola com a comunidade corresponde: 1. Do ponto de vista pedagógico, a uma valorização da diversidade de experiências e saberes dos alunos, construídos em contextos

formais, não formais e informais de educação; 2. Do ponto de vista organizacional, a uma abordagem articulada e interativa, territorialmente integrada, que mobiliza de forma concertada diferentes parceiros (HORTA; MARTINS; DIAS, 2014).

No que diz respeito à questão migratória, parcelas expressivas de imigrantes que chegam ao Brasil – muitas vezes em busca do “mito do enriquecimento” – não tiveram acesso à Educação nos seus países e espera que os filhos possam ter no novo destino. A busca por emprego e melhores condições de vida inclui uma boa escola para suas crianças. Por outro lado, é comum alunos do território de recepção trazerem preconceitos de casa, em alguns casos resultando em *bullyings*, predominando a visão etnocentrista, na qual o estrangeiro é recebido como alguém que tem de absorver nossa cultura e esquecer a sua. Porém, se compreendem que os outros estudantes tiveram de abrir mão de muitas coisas em um processo de deslocamento, as relações mudam.

#### 4. Descrição dos processos de pesquisa-ação e principais resultados

Após uma conversa inicial com a apresentação da proposta dos cursos<sup>5</sup>, os professores responderam a um questionário (com perguntas fechadas), indicando alguns pontos principais no que diz respeito à acolhida, adaptação e integração dos alunos imigrantes na escola, a partir de suas próprias vivências. As respostas revelaram que:

- A principal dificuldade está na comunicação com os alunos estrangeiros, seguida da interação com os colegas, de acordo com as respostas.
- Todos eles disseram que, para se fazer entender, utilizam linguagem gestual e visual, procuram se expressar devagar

---

<sup>5</sup> Como os cursos tiveram duração média de 20 horas, foram realizados cinco encontros, de 4 horas cada, em média, para a realização desta pesquisa-ação. O cronograma foi o seguinte: Encontro 1 – Apresentação da proposta dos cursos e aplicação do questionário. Encontro 2 – Explicação e discussão do conceito de Educomunicação. Encontro 3 – Explicação e discussão do conceito de interculturalidade. Encontro 4 – TICs, usabilidade e características, com foco nos formatos blogs e redes sociais. Encontro 5 – Discussão sobre a implantação do projeto de blogs nas escolas, com foco na acolhida, adaptação e integração de crianças imigrantes.

e utilizam ainda o “tradutor do Google”; nenhum professor indicou que tem pleno domínio do idioma do estudante.

- Os alunos estrangeiros não costumam apresentar dificuldade de aprendizagem; os casos em que isso ocorre estão muito mais relacionados ao fato de não conhecerem a história do Brasil, o contexto político e social do país, o entorno da escola, os hábitos e costumes, que, necessariamente, algum déficit psicológico, por exemplo.
- Todos indicaram que os pais dos alunos imigrantes costumam comparecer sempre aos eventos formais da escola (reuniões, festas etc.) e que não há maiores problemas com relação ao comportamento e disciplina desses alunos.
- Por fim, todos eles indicaram que o relacionamento com estudantes estrangeiros é ao mesmo tempo um desafio pedagógico e uma experiência enriquecedora.

Após discussão presencial dos resultados do questionário com os

participantes, mostrou-se consenso que a acolhida, adaptação e interação do aluno estrangeiro na escola não passa só pela oferta de auxílio na aprendizagem do idioma, mas inclui o acompanhamento do processo, da família na escola, oferecendo diversidade metodológica para além das opções tradicionais de ensino.

Nesse sentido, deu-se início à segunda fase da pesquisa ação: a apresentação do tema Educomunicação, com o foco, ainda de acordo com as ideias de Soares (2014), de conscientizar o educador a

converter-se em um gestor de processos comunicativos, levando em conta que a principal lição a ser aprendida por todos – professores e alunos – é justamente a necessidade de se construir um novo mundo em conjunto, tendo o diálogo aberto e criativo como o grande instrumento de persuasão (SOARES, 2014, p. 29-30).

Assim, a partir do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e da realidade da questão migratória nas escolas – já que a ênfase dos cursos era a modalidade *blogs* e redes sociais –, passou-se a discutir, em conjunto, possibilidades de atividades práticas de processos de ensino-aprendizagem, unindo as questões da Educomunicação com a

Interculturalidade, que: 1) integrassem às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação; 2) criassem e fortalecessem aspectos comunicativos em espaços educativo; 3) melhorassem o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas nas escolas da cidade; 4) contribuíssem para a formação continuada de professores, alunos e demais envolvidos; 5) revelassem estruturas não-fixas de indivíduos e grupos em situação de deslocamento em territórios receptores, originários de diferentes tipos de sociedades, com distintas tradições (hábitos, costumes), religiões etc. responsáveis pela geração de conflitos capazes de serem negociados, bem como pela reconfiguração do conjunto de paisagens socioculturais da cidade, atualmente.

Diante do exposto, surgiram as ideias práticas de implantação, neste caso estudado, de um *blog* nas escolas, seja como um projeto da disciplina, seja como uma ação articulada com outras áreas, como direção, secretaria, bem como outros professores, em um projeto interdisciplinar. Utilizando plataformas



gratuitas (Wordpress ou Blogger), o ponto de partida, seria que a página virtual fosse produzida por alunos, incentivando o engajamento, a participação, a troca de conhecimento e experiências, em ações horizontais. Algumas experiências propostas (que chamaremos de pauta) foram:

- Para facilitar a acolhida do aluno imigrante (em casos de estudantes maiores) foi proposto fazer entrevistas em formato ping-pong (perguntas e respostas) com os alunos recém-chegados à escola. Imigrantes ou não, o objetivo é apresentar o novo integrante do ecossistema escolar, num relato que envolve experiências de vida e expectativas com a nova escola, facilitando ainda a interação e, ao mesmo tempo, tomando cuidado para que o mesmo não fosse apontado como “o estrangeiro”, “o diferente” ou “o exótico”, já que a ideia era incluir todos alunos recém-matriculados na escola (os nacionais também).
- Outra proposta é que fosse publicada no *blog*, periodicamente, lista de

brincadeiras típicas dos países, trava-línguas, cantigas folclóricas (em áudio e/ou texto). Para as crianças menores (nível ensino infantil), a ideia foi de publicar fotos de brinquedos que os próprios alunos poderiam trazer para escola em dias específicos da semana e/ou mês, conhecido como “O dia do brinquedo”.

- Houve ainda a sugestão de fazer do *blog* um instrumento de veiculação dos eventos promovidos pela escola: anúncio de festa junina, festa do Dia das Mães, Dia das Crianças etc. E, ainda, nessas festas abertas à comunidade, incluir elementos da cultura africana, indígena, boliviana, japonesa etc. Não só convidar os familiares para a festa, mas também para organizá-la, colaborar com dança e comida. Na página virtual, além de se anunciar o evento, os alunos fariam a cobertura, com fotos e relatos de como foi. Cogitou-se ainda a possibilidade de promover festas tradicionais para os imigrantes. Ex.: “Dia

das mães boliviano”, comemorado em 27 de maio, as festas pátrias dos países originários desses estudantes etc.

- Mais uma ideia foi veicular, periodicamente no *blog*, receitas de comidas típicas dos diferentes países, em alguns casos, com o auxílio dos pais desses estrangeiros. Para o caso de alunos menores, publicar desenhos dessas comidas feitos pelas crianças, bem como arquivos de áudio contando o que elas mais gostam de comer etc.
- Promover, noticiar e fazer a cobertura em textos ou fotos de passeios dos alunos a diferentes espaços da cidade com o intuito de apresentar-lhes o território de acolhida e, ao mesmo tempo, promover situações de intercâmbio cultural e comunicação. Se não for possível ir a lugares distantes (principais museus, parques, centros culturais etc.), uma volta pelo bairro, já foi considerada um bom exercício. Chamar os pais dos alunos

imigrantes para ajudar na tarefa de “cuidar” das crianças durante o passeio também foi cogitado.

- Promover rodas de música, com os alunos apresentando, por exemplo, a lista das 10 canções mais tocadas na rádio do país, fazendo a indicação de clipes do Youtube diretamente no *blog* também foi um recurso apresentado. Ou ainda: assistir em conjunto a desenhos animados e filmes (dependendo da faixa etária) produzidos em diferentes países – um trecho ou *trailer* desse produto poderia estar na página virtual, também via Youtube, com comentários dos alunos. O mesmo pode acontecer com livros, poemas, pinturas etc.
- Efemérides, como o Dia da Bandeira, poderiam ser comemoradas com o desenho da bandeira de diversos países, posteriormente fotografados e postados no *blog*. Durante grandes eventos que reúnem os países – como Copa do Mundo e Olimpíadas – haveria a possibilidade de produzir diferentes conteúdos para as

postagens: hinos, hábitos e costumes, localização geográfica, história de vida dos atletas etc.

- Campanhas para promover a comunicação interna da escola como, por exemplo, as sinalizações dos ambientes (banheiros, secretaria, refeitório, laboratórios etc.) escritas em placas bilíngues, também foram sugestões que poderiam ser lideradas pelos estudantes via *blog*. Outra opção foi interagir com escolas localizadas nos países de origem via e-mails, conferências via Skype etc.

## 5. Considerações finais

Pelo presente artigo, tentamos relatar os principais processos e resultados de uma pesquisa-ação sobre a temática da acolhida, adaptação e integração do aluno imigrante nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo a partir do desenvolvimento de projetos de Educomunicação, com ênfase na questão intercultural. Nesse sentido, procuramos documentar os procedimentos – surgidos a partir de uma prática rotineira, que une

pesquisador e participantes – visando a identificação e compreensão do problema a fim de projetar mudanças que melhorem a situação. No entanto, reconhecemos as limitações.

A principal delas é que a estruturação de um projeto de Educomunicação – ainda que voltado para uma questão específica, como no caso deste trabalho para processos de acolhida, adaptação e integração de crianças imigrantes na escola – não segue uma receita fixa. É a realidade particular de cada ambiente educacional que vai moldar as ações. No caso proposto, como a ênfase dos cursos era na utilização de *blogs* e redes sociais, essa questão depende desde o acesso às TICs no ambiente escolar e disponibilização de ferramentas aos envolvidos (computadores, wi-fi, celulares, câmeras fotográficas etc.), bem como o manuseio desses instrumentos, até à estrutura organizativa da escola. Por exemplo: se há abertura para a integração de disciplinas e departamentos, se a gestão se aproxima do modelo horizontal, com ênfase no diálogo e participação de todos os membros, até mesmo a

realidade socioeconômica dos estudantes envolvidos.

Outra limitação é a transmissão e troca de conhecimentos e referências sobre quem é o imigrante hoje. O senso comum costuma associar o estrangeiro a certos tipos de fenótipos e estereótipos que acabam por gerar preconceitos e, em casos mais graves, situações de xenofobia. Concentra-se a imagem desse sujeito no outro, no intruso, no diferente, como se ele não fosse parte da diversidade e identidade cultural do planeta. É exatamente o contrário do que nos mostrou a perspectiva intercultural, e as ideias de comunicações propostas por Martín-Barbero (1991) e Appadurai (1996): o reconhecimento do “outro” (alteridade)<sup>6</sup> possibilita que relações de contato e troca cultural se efetivem em grupos diferentes para que, justamente, esses possam se

reelaborar, garantindo assim sua inserção em um mundo acelerado pela lógica da globalização.

De qualquer maneira, reconhecemos que a discussão aqui proposta pode colaborar para o reconhecimento da importância da educação para as práticas comunicacionais no ambiente escolar e de todo o ecossistema envolvido no sentido de favorecer o entendimento de que processos migratórios não são anomalias sociais ou algo externo à sociedade, pelo contrário, são constantes na história e uma realidade presente e natural, especialmente, em uma grande cidade, como é o caso de São Paulo. Que ações desse tipo podem colocar o grupo envolvido na posição de protagonista e de contra hegemonia perante não só aos veículos tradicionais de comunicação, mas à sociedade como um todo. Envolve uma dinâmica de organização na produção de conteúdo que dá visibilidade e voz ao grupo envolvido – ao contemplar diversos tipos de informação – tornando-as um processo democrático e educativo, fortalecendo vínculos sociais, reciprocidade de interesses, cooperação e sentimento de pertença.

---

<sup>6</sup> Por alteridade, utilizamos o conceito de Jodolet (2002), para quem, a alteridade é um duplo processo de construção e de exclusão social, de indetidade e pluralidade que, indissolavelmente ligados, mantêm a unidade por meio de um sistema de representações. “A noção de alteridade permanece demasiado genérica – até mesmo polissêmica (...). Acha-se situada no plano do vínculo social (...) pois não aparece como um atributo que pertenceria à essência do objeto visado, mas sim como uma qualificação que lhe é atribuída do exterior” (JODOLET, 2002, p. 50).

A escola pode se revelar um ambiente propício para a acolhida, adaptação e integração do imigrante, numa perspectiva intercultural que favorece o pluripertencimento identitário. Isso não significa a superação ou a negação dos deveres cívicos locais do território de acolhimento, mas sim a conciliação sincera, honesta, generosa e igualitária entre os diferentes quadros simbólicos de identificação. "Não se trata de colocar uma estrutura imaginária – discursiva – organizacional contra ou acima da outra, mas sim optar por uma visão complementar que, em vez de separar, junta e, em vez de empobrecer, enriquece" (ELHAJJI, 2006, p. 10).

### Referências bibliográficas

- ABÉLÈS, Marc. Avant-propos. In: APPADURAI, Arjun. *Après le colonialisme: Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris: Payot, 2005.
- APPADURAI, Arjun. *Modernity at Large – Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University Minnesota Press, 1996.
- BARRETO, Marcelo Reis. *Um Estudo sobre a Inclusão Educacional de Imigrantes Bolivianos na Rede Pública de Ensino na Cidade de São Paulo à luz das Diferenças Idiômáticas*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras Português/Espanhol) – Centro Universitário UNISEB, 2011. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/um-estudo-sobre-a-inclusao-educacional-de-imigrantes-bolivianos-na-rede-publica-de-ensino-na-cidade-de-sao-paulo/>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Diferentes, Desiguais e Desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- COGO, D. Comunicação e diversidade: Cenários e possibilidades da comunicação intercultural em contextos organizacionais. In: MOURA, C. P.; FERRARI, M. A. (orgs.). *Comunicação, interculturalidade e organizações – Faces e dimensões da contemporaneidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2015. p. 96-116.
- ELHAJJI, M. Comunicação Intercultural: Prática social, significado político e abordagem científica. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (E-COMPÓS)*, Brasília, vol.6, 2006. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/86/86>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- ELLIOT, J. *Action research for educational change*. Filadélfia: Open University Press, 1991.
- FAIST, T. Transnationalization and Development. Toward an Alternative Agenda. In: SCHILLER, N. G.; FAIST, T. (eds.). *Migration, Development and Transnationalization. A Critical Stance*. Nova York: Berhahn Books, vol.12; 2010. p. 63-99.
- HORTA, M. J. B.; MARTINS, C.; DIAS, A. Escola, comunidade e território: dinâmicas educativas locais na

integração de populações imigrantes na área metropolitana de Lisboa. *Revista Interações*, 29, p. 8-36, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/artic le/viewFile/3920/2950>. Acesso em: 10 jan. 2018.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes; 2002. p. 47-68.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *De los medios a las mediaciones* – Comunicación, cultura e hegemonía. México: Editorial Gustavo Gilli, 1991.

PERUZZO, C. M. K. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, J.; BARROS, A. *Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 125-144.

SERRÃO, Patrícia. Professores revelam dificuldades de escolas em absorver imigrantes. *Portal EBC*, 2016. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/09/dificuldade-do-brasil-em-receber-filhos-de-migrantes>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. In: *Caminhos da educomunicação*. São Paulo: Salesianas: Núcleo de Comunicação e Educação/ECA/USP, 2001. p.35-46.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. *Revista FGV Online*. São Paulo, 4(1), 2014. p. 19-34. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.p hp/revfgvonline/article/view/41468/40212>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: Um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, 19, p.12-24, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/a rticle/view/36934>. Acesso em: 18 jul 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA/USP – Editora, Ano VIII, n. 23, p.16-25, jan./abr. de 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

WALDMAN, T. C.. *O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: A trajetória de um direito*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiv eis/2/2140/tde-15082013-101420/pt-br.php>. Acesso em: 27 dez. 2018.



## Cultura, arte e estética: uma análise da educação da sensibilidade a partir de uma exposição

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.45792>

Angelina Accetta Rojas<sup>1</sup>

André Cesari Batista de Lima<sup>2</sup>

Livia Ribeiro Barboza de Araújo Braga<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo busca abordar a relação entre arte, cultura e educação, através da experiência de alunos participantes da exposição "Almas do bem", realizada na Galeria de Arte La Salle, que fica localizada no Centro Universitário La Salle, Rio de Janeiro. Compreendendo que os processos de aprendizagem passam, pelos sentidos e pela capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar, provar e proporcionar os meios pelos quais se realiza uma interação do homem com o seu meio. Pensamos a Arte como área do conhecimento humano que abarca um amplo espectro de expressões e manifestações, podemos então relacionar a arte como possibilidade da promoção do elo entre o homem e o seu mundo, ou seja, um encontro pessoal, de expressão de linguagem e criação de sentido. Sendo assim, articular e promover a interface de diálogo entre educação, arte e cultura significa estabelecer objetivos, ações e metas, considerando a sua relação com as manifestações, expressões, produções artísticas e culturais.

**Palavras-chaves:** Arte; cultura; educação; exposição.

### Cultura, arte y estética: un análisis de la educación en sensibilidad desde una exposición

**Resumen:** Este artículo busca abordar la relación entre arte, cultura y educación, a través de la experiencia de los estudiantes que participan en la exposición "Almas do bem", realizada en la Galería de Arte La Salle, ubicada en el Centro Universitario La Salle, Río de Janeiro. Entender que los procesos de aprendizaje pasan por los sentidos y la capacidad de ver, sentir, oír, oler, gustar y

<sup>1</sup> Angelina Accetta Rojas. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Unilasalle-RJ). E-mail: [angelina.rojas@lasalle.org.br](mailto:angelina.rojas@lasalle.org.br) - <https://orcid.org/0000-0002-3091-7827>

<sup>2</sup> André Cesari Batista de Lima. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidade da Universidade Federal Fluminense. E-mail: [andrecesari91@yahoo.com.br](mailto:andrecesari91@yahoo.com.br) - <https://orcid.org/0000-0001-9809-1278>

<sup>3</sup> Livia Ribeiro Barboza de Araújo Braga. Mestranda em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da UERJ/FFP. Coordenadora do Setor de Ação Comunitário e Pastoral do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Unilasalle-RJ). E-mail: [livia.braga@lasalle.org.br](mailto:livia.braga@lasalle.org.br) - <https://orcid.org/0000-0003-3416-4882>

Texto recebido em 06/09/2020, aceito para publicação em 12/10/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.

proporcionar los medios por los que se produce la interacción del hombre con su entorno. Pensamos en el Arte como un área de conocimiento humano que abarca un amplio espectro de expresiones y manifestaciones, por lo que podemos relacionar el arte como una posibilidad de promover el vínculo entre el hombre y su mundo, es decir, un encuentro personal, de expresión del lenguaje y creación de significado. Por tanto, articular y promover la interfaz de diálogo entre educación, arte y cultura significa establecer objetivos, acciones y metas, considerando su relación con las manifestaciones, expresiones, producciones artísticas y culturales.

**Palabras clave:** Arte; educación; cultura; exposición.

### **Culture, art and aesthetics: an analysis of sensitivity education from an exhibition**

**Abstract:** This article seeks to address the relationship between art, culture and education, through the experience of students participating in the exhibition "Almas do bem", held at the Galeria de Arte La Salle, which is located at Centro Universitário La Salle, Rio de Janeiro. Understanding that the learning processes pass, through the senses and the ability to see, feel, hear, smell, taste and provide the means by which a man's interaction with his environment takes place. We think of Art as an area of human knowledge that encompasses a wide spectrum of expressions and manifestations, so we can relate art as a possibility of promoting the link between man and his world, that is, a personal encounter, of expression of language and creation of meaning. Therefore, articulating and promoting the dialogue interface between education, art and culture means establishing objectives, actions and goals, considering their relationship with manifestations, expressions, artistic and cultural productions.

**Keywords:** Art; culture; education; exhibition.

## **Cultura, arte e estética: uma análise da educação da sensibilidade a partir de uma exposição**

### **Arte, educação e estética**

Vivemos em um mundo sujeito a várias emergências e como humanidade, não estamos preparados. O despreparo é grande diante das situações imprevistas, desde o mais simples do cotidiano, até o mais complexo, relacionado às mudanças climáticas e à pandemia que ameaçam a vida no planeta. Não podemos mais ignorar que o nosso mundo funciona em rede e de que essa dinâmica está presente em todas as dimensões da

vida. Se por um lado tal questão está relacionada com a própria saúde planetária e com o modelo instrumental de progresso que adotamos, por outro lado tal dimensão está diretamente ligada à nossa sensibilidade, ou seja, à forma como o ambiente nos chega e nos penetra os sentidos.

Refletir sobre a Educação dos Sentidos significa perceber a relação entre corpo/mente/sensibilidade. Somos seres de linguagem e

expressar significa existir. Dessa forma, podemos desvelar a educação como o desenvolvimento de possibilidades humanas, na pedagogia viva que eduque vivificando a percepção, os afetos, a inteligência e a imaginação. A criação é vital para a condição humana, para que cada um reconheça a sua voz, a sua capacidade de linguagem tanto no sentido de entender as emaranhadas redes de mensagens em que existimos, como no sentido de expressar-se mais livre e lucidamente.

A aprendizagem passa pelos sentidos, pela capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar, provar, e proporciona os meios pelos quais se realiza uma interação do homem com o seu meio. Freire nos diz que a educação, como prática estritamente humana, deve ser contrária à repressão de sonhos, desejos e experiências sem sentido (FREIRE, 1996).

Se pensarmos na Arte, como área do conhecimento humano que abarca um amplo espectro de expressões e manifestações, podemos então relacionar a arte como possibilidade da promoção do elo entre o homem e o seu mundo, ou

seja, um encontro pessoal, de expressão de linguagem e criação de sentido. A esse respeito Fischer (1987) afirma que a arte é o elemento necessário para a união do indivíduo com o seu universo, capacitando-o a identificar-se com a vida dos outros e a incorporar em si aquilo que ele não é, mas tem a possibilidade de ser. Será preciso anunciar novos caminhos, novas propostas.

Assim, cabe à Arte a estimulação dos sentidos no processo educativo, para que o indivíduo seja transformador no desenvolvimento de suas habilidades perceptivas, tais como a sensorial, emocional e intelectual.

A educação do sensível configura um vasto território do qual, sem dúvida, a Arte é um dos componentes. Nos domínios da educação estética (ou educação do sensível) acha-se compreendida a educação da sensibilidade como um esforço educacional em métodos e parâmetros. Tal mediação requer perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, precisamente de seu corpo, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto.

É necessário utilizar uma base mais ampla que estude como o ser humano se apropria do mundo por meio do sensível em toda sua atividade.

O sensível é a condição de possibilidade da vida e do conhecimento. "Daí a tônica que é colocada [...] sobre a experiência estética: experiência artística, *stricto sensu*, experiência de religiosidade, tribalismo, preocupação com si, hedonismo multiforme, culto dos objetos, narcisismo coletivo etc.". (MAFFESOLI, 1996, p. 76).

Assim, estética e educação confluem na chamada educação estética, processo no qual intervém todo o conjunto de influências mencionadas. Cabe lembrar, como antecedente histórico, que Schiller (1759-1805) definiu as bases de uma educação estética como o sentimento educado pela beleza, pelo gosto e pelo impulso lúdico. É nesse estado que o homem experiencia "formas vivas".

Para isso seria necessário que sua forma fosse viva e sua vida, forma. Enquanto apenas meditamos sobre sua forma, ela é inerte, mera abstração; enquanto apenas sentimos sua vida, esta é informe, mera impressão. Somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é

forma viva (SCHILLER, 2002, p. 77-78).

Schiller (2002), considera o Belo como algo objetivo e sua percepção como subjetiva. Dessa forma, a estética se encontra nos objetos e na natureza. O Belo não é limitação, mas infinitude, não é exclusão de certas realidades, mas é a inclusão absoluta de todas. No estado físico, o homem apreende o mundo de maneira passiva, apenas o sente. No estado estético, ele o coloca fora de si ou o contempla, sua personalidade se desloca, e o mundo surge diante de si. A contemplação, numa espécie de reflexão é a primeira relação liberal do homem com o mundo que o circunda, abrindo caminho de uma realidade comum a uma realidade estética e passagem dos meros sentimentos vitais a sentimentos de beleza.

Tampouco se pode, assim, negar a razão àqueles que declaram o estado estético o mais fértil em relação ao conhecimento e à moralidade. Eles estão perfeitamente certos; pois uma disposição da mente que compreende em si o todo da humanidade tem que, necessariamente, encerrar em si também cada uma de suas manifestações singulares segundo a

faculdade; uma disposição da mente, que afasta do todo da natureza humana toda limitação, tem também que afastá-la de cada manifestação singular. (SCHILLER, 2002, p. 123)

Os métodos adotados para atingir os objetivos da educação estética devem considerar, segundo Read (1982), além da educação da sensibilidade, fundamentada no ajustamento dos sentidos ao seu ambiente, o fato de que tal ambiente não é inteiramente objetivo e sua experiência tampouco é apenas empírica. Dentro do indivíduo, existem "pátios interiores ou estados existenciais que podem ser exteriorizados pelo auxílio das faculdades estéticas" e esses níveis subconscientes "são um dos elementos fundamentais em todas as formas de atividade artística" (READ, 1982, p. 21).

Nesse sentido, a educação ultrapassa a mera ação de instruir e ensinar, para se constituir em um conjunto de práticas simbólicas, capaz de realizar a coesão e a integração do ser humano em um universo cultural polarizado. Se um homem é um ser antinômico que existe em duas dimensões essenciais, a individual e a

social, uma educação que discrimine ou atrofe uma delas estará amputando o educando em sua humanidade.

Assim, uma educação que recupera a dimensão imaginária, simbólica, pode contribuir, conforme Duborgel (1995), para reequilibrar, harmonizar na economia do ser humano o ser imaginante, o ser físico e o sujeito do pensamento direto, deixando de ter caráter meramente reprodutório na medida em que permite, isto é, exige a criatividade e a inventividade.

Ostrower (1998, p. 12) afirma que grande parte da sensibilidade, incluindo as sensações internas, permanece vinculada ao inconsciente. Todas as formas de autorregulação e as reações involuntárias do nosso organismo pertencem à sensibilidade. Todavia, outra parte que participa do sensório chega ao nosso consciente de forma articulada e organizada. Dessa forma, chamamos de percepção a elaboração mental das sensações. Na ordenação dos dados sensíveis, estruturam-se os níveis do consciente, pois, ao apreender o mundo, o homem compreende um princípio configurador seletivo. Ostrower (1998) discorre, ainda, sobre

a concepção de sensibilidade como uma “disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, como porta de entrada das sensações” (OSTROWER, 1998, p. 13). A mediação do conhecimento como experiência é influenciada por diferentes linguagens, bem como pelo repertório cultural e emocional do indivíduo.

Para Dewey (2004), experiência é conhecimento, para Freire (1984) é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner (2002) destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, o qual Susane Langer (1980) chama de “órgão da mente”.

Há duas fontes de conhecimentos historicamente construídas pelo homem: a sensibilidade (intuições representadas no espaço e no tempo, através das percepções e sentidos) e o entendimento (produtor de conceitos). Em outras palavras, o conhecimento só se verifica quando existe uma íntima relação entre o sentir e o pensar.

A respeito da estética e criação de sentido, Marcos Villela Pereira (1996, p. 85) desenvolve o que chama de uma “tentativa de ressignificação para o estudo sobre a estética do cotidiano”. O autor busca resgatar uma “diferença dentro da estética”, que ele estabelece pelas designações de “macroestética” e microestética”. Esclarece, ainda, que não se trata de designações de quantidade ou extensão, mas “se referem à natureza e à ordem de existencialização”. Assim, para o autor, a macroestética refere-se a “uma estética com ‘E’ maiúsculo que nasce no século XVIII, como campo epistemológico independente, como disciplina”. Já a microestética “se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade. É a ordem da processualidade dos “campos interativos de forças vivas da exterioridade ao perpassar o sujeito em prática”. Refletindo sobre a especificidade entre a macro e a microestética, diz o autor: “assim, a primeira é produto de uma subjetividade que quer se instituir como modelo homogeneizante [por exemplo, nos conceitos de belo, de criatividade], enquanto a segunda é



processo de produção de subjetividades". Trata-se, então, da forma pela qual apreendemos o mundo, ou seja, "o mundo toma sentido para nós, de acordo com a maneira pela qual nos afeta e pela qual nós o afetamos" (PEREIRA, 1996, p. 127)

Partindo-se da ideia de Alexander Baumgarten (1714-1762), o fundador da Estética (ciência do conhecimento sensível), não há outro conhecimento a não ser "formações mapeando formações". Do ponto de vista dessa definição, não apenas há diferença entre arte e ciência como também se faz Arte na física, na química, da mesma forma que na poesia. Dessa forma, pensar uma estética equivale a pensar toda e qualquer prática do homem. Há, no entanto, polos de atração artísticos e científicos. Em seu trabalho *Estética*, a lógica da arte e do poema, o criador da estética filosófica adverte que "as representações sensíveis [...] devem ser conhecidas a partir do discurso sensitivo" (BAUMGARTEN, 1973, p. 65).

As aparências das coisas do mundo, isto é, suas formas, surgem como expressivas e portadoras

simbólicas de sentimentos humanos, como capazes de espelhar e revelar emoções, intensidades de vibração diante da vastidão do real. Dessa forma, podemos dizer que cada objeto, cada percepção estética, é único, não importando sua similitude com o conjunto de seus congêneres. Sua forma é particular, o que nos remete à percepção pessoal.

Além da percepção do estímulo visual, é importante considerar o que a experiência estética proporciona, ao defini-la como aquela que permite ao observador perceber, sentir e experienciar uma obra de arte, gerando uma ativação dos sistemas sensorio motor, emocional e cognitivo. Assim, uma experiência estética pode ser avaliada levando em consideração a resposta emocional ao objeto estético, com o prazer estético que a imagem proporciona, ou somente considerando-se o julgamento estético feito, mas relacionado com aspectos cognitivos.

De qualquer forma, a beleza permanece como ponto central das discussões sobre experiências estéticas. O entendimento das bases neurais da percepção e da resposta à beleza pode nos fornecer um insight

sobre a percepção e resposta à arte visual em si.

Os estudos que emergem nessa área atestam que prestar mais atenção às propriedades visuais de expressões plásticas aumenta a atividade em áreas do córtex cerebral visual. Julgamentos estéticos ativam partes do córtex pré-frontal relacionadas com tomada de decisão e respostas com relação ao prazer estético que a arte proporciona, pois ativam áreas cerebrais relacionadas com emoções básicas e mecanismos relacionados com resposta a estímulos ambientais recompensadores. É importante notar que essas áreas neurais relacionadas com emoção e recompensa são ativadas automaticamente, mesmo quando não se solicita às pessoas que falem explicitamente se avaliam o que estão vendo como bonito ou feio.

Segundo Eco (1988), a estruturação da obra aberta indica a maneira de expressar um problema estético, é uma tendência interpretativa que podemos seguir. A função da arte aberta (imagem), como metáfora epistemológica, oferece-se como mediadora entre “a abstrata categoria da metodologia científica e a matéria viva de nossa sensibilidade;

quase como uma espécie de esquema transcendental que nos permite compreender novos aspectos do mundo” (ECO, 1988, p. 158).

Arte, estética e cultura estão intrinsecamente relacionadas. A todo momento, o ser humano relaciona-se com a arte produzindo, criando, apreciando ou interpretando, o que comprova que a arte faz parte da subjetividade humana. A arte traz em si uma codificação específica, pois é construção não-verbal e inter-relação entre sujeito e objeto, entre conhecimento e sensações, entre pensar, sentir, fazer e refletir.

A obra de arte nos obriga a repensar o que temos por realidade, fazendo-nos perceber a possibilidade concreta da inauguração de outras realidades. A arte nos convence de que o mundo em que vivemos não é único mundo possível.

Assim, somamos e multiplicamos muitas sabedorias, pois arte, homem e mundo são fios que constroem a grande teia do porvir. Os sentidos de conhecimento espelham e movimentam a evolução e conjecturam as forças do entendimento sensível dos elementos bem como suas variadas formas de apresentação

descortinando-se, assim, em novas visões, do homem e do mundo.

A produção sensível e sua relação com a existência e experiências humanas geram um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe. Assim, na valorização e no desenvolvimento da sensibilidade haverá a possibilidade de contribuir de forma inegável, na criação de projetos que vislumbrem estratégias expressivas com indivíduos autores, sujeitos de criação e sentido.

Os paradigmas da pós-modernidade apontam para o diálogo dos saberes, na interatividade cotidiana de um mundo globalizado, que mistura linguagens e culturas. Nas palavras de Irina Bokova, Diretora-geral da UNESCO (2010, p. 12), “a diversidade cultural e o diálogo entre as culturas contribuem para o surgimento de um novo humanismo, no qual se reconciliam o universal e o local, e mediante o qual reaprendemos a construir o mundo”.

A integração do saber global com o saber local é uma meta a ser alcançada dia a dia. A força de cada espaço que se propõe à prática das manifestações artísticas atinge o propósito da UNESCO (2010) no

intuito de criar identidade e sentidos praticando a universalização e o reforço das identidades locais de cada espaço e sua comunidade envolvente.

Incluir a Arte no currículo de forma transversal, interdisciplinar e abrangente é uma proposta da UNESCO (2005) para que atribua o devido valor a uma ciência de grande utilidade na formação integral e sensível dos estudantes. Logo, a pós-modernidade pode acrescentar todas as formas de estilo, gênero e movimentos e a arte contemporânea torna-se cada vez mais livre de seus suportes, pois ao expandir-se, ocupa as mídias e as redes sociais, inaugurando novas leituras e experimentações no universo do webespaço.

Dentre as oito competências necessárias para a aprendizagem ao longo da vida, referida também por mecanismos de certificação e validação como *Education & Training 2010* e *European Qualifications Framework* (EQF) for Lifelong Learning, lista-se a expressão artística e cultural. Sem arte e sem educação pela arte, a expressão cultural dos povos seria extremamente reduzida.

Segundo Fossatti, Hengemule e Casagrande (2011, p. 79), a dimensão estética, como a dimensão ética, constitui o humano e, como tal, precisa ser considerada nos processos educacionais. Sua relevância está em consonância à importância da sensibilidade, do gosto e da diferença como elementos centrais para a vida das pessoas e das comunidades humanas.

Paulo Freire (1984) afirma ser essencial ao processo educativo o seu caráter formador, que vai além de oferecer um treinamento puramente técnico e se volta para a democratização da cultura, a tomada de consciência do ser humano como agente autônomo, crítico e político.

O reconhecimento da dimensão da arte no cotidiano universitário e na formação do futuro profissional é refletir sobre o problema do estético como algo intrínseco ao ato de educar. A sensibilidade e as emoções concentram grande efetividade para a orientação do agir e do transformar, além da formação técnica, e, ao mesmo tempo, apontam outro caminho, diverso daquele do racionalismo clássico e dos fundamentos puramente abstratos. A

estética demonstra que a educação não é possível sem um ethos da diferença e da pluralidade.

A efetividade da dimensão estética para a formação humana pode ser verificada na possibilidade de entendermos os processos de subjetivação – de formação do humano – como processos, também estéticos. Ou seja, conceitos como ‘cuidado de si’, ‘estilística da existência’ e ‘vida como obra de arte’ começam a fazer sentido a partir da assunção da singularidade, da diferença e do particular como noções inegociáveis do processo de subjetivação do humano (FOSSATTI; HENGEMULE; CASAGRANDE, 2011, p. 80).

### **A Galeria de Arte La Salle como espaço de ensino e aprendizagem**

O Núcleo de Arte e Cultura, setor responsável pela Galeria, traz como objetivos proporcionar subsídios para ações vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão, promovendo e apoiando ações de caráter multidisciplinar de arte, lazer, cultura, cidadania e ética. Além do mais, com o propósito de promover exposições e

eventos culturais e artísticos – que educam o olhar e os sentidos - o NAC visa consolidar o diálogo intercultural, com a parceria de instituições sociais, culturais e diplomáticas, buscando a diversidade na descoberta de novos olhares.

Na Galeria, sua abordagem, está construída a partir das ações e inter-relações sociais no ambiente universitário, tendo o intuito de promover a interação e a construção de histórias de vida, onde os hábitos e costumes, manifestações, expressões e sentimentos estão inseridos, identificando cada indivíduo, determinando o seu modo de viver, de ser e de se expressar. Considerando a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Superior (1996), esta prioriza o estímulo à criação cultural, do espírito científico e do pensamento reflexivo (Capítulo IV, artigo 43, I), com o objetivo de desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Já a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002), constata que a cultura se encontra no centro dos saberes contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o

desenvolvimento de uma economia fundada no saber.

Dessa forma, podemos afirmar que os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e independentes e que é missão da Universidade promover o intercâmbio cultural e o desenvolvimento da capacidade criadora que alimentam a vida em sociedade. O reconhecimento da dimensão da arte no cotidiano universitário e na formação do futuro profissional é refletir sobre o problema do estético como algo intrínseco ao ato de educar. A sensibilidade e as emoções concentram grande afetividade para a orientação do agir e do transformar, além da formação técnica e, ao mesmo tempo, apontam outro caminho, diverso daquele do racionalismo clássico e dos fundamentos puramente abstratos. A estética demonstra que a Educação não é possível sem um *ethos* da diferença e da pluralidade.

Os elementos do ambiente da Galeria de Arte, incorporada ao Núcleo de Arte e Cultura do Centro Universitário La Salle constituem objetos de aprendizagem e pesquisa que se descortinam mais ampla e

profundamente à luz da visão artística e das inspirações imagéticas. Por intermédio da arte, da imaginação e da criatividade, pode-se reconstruir o real e, conseqüentemente, crenças, ideias, expectativas, o que auxilia na construção do conhecimento. Assim, a relação entre arte, cultura, imaginação, sensibilidade e conhecimento implica os conceitos de arte e expressões imaginárias como vetores significativos de descobertas que aproximam sujeito e objeto do conhecimento com experiências estéticas e sensíveis do “ir e vir” no caminho do corredor cultural, Galeria de Arte.

A emergência do ser poético e da consciência sensível não é, a priori, anterior à experiência estética; ambos – ser e consciência – fazem parte dessa experiência, que associa estranhamento e indagações, percepções sensíveis e imaginação criadora, realidade e transcendência. Freire nos diz que:

a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, ele vai dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor (FREIRE, 2006, p. 51).

No ano de 2019, a Galeria La Salle realizou a exposição Almas do Bem, que contou com a participação da artista plástica Raquel Pádua e de seis alunos do projeto social Moleques do Bem, desenvolvido pela autora. Esse projeto, acontecia aos sábados no Projeto Desabrochar - que é uma parceria entre o Setor de Ação Comunitária e Pastoral (SEAC) do Unilasalle-RJ e o Centro Social Vicenta Maria – no bairro Santa Rosa, em Niterói.

O Projeto social Moleques do Bem foi apresentado primeiramente na Obra Social Salesiana em novembro de 2018, tendo como foco de atendimento crianças e adolescentes entre 8 e 13 anos. Gerou como resultados um livro didático do Moleque de Pé e seus amigos de 22 páginas, uma empresa fictícia e a exposição na Galeria La Salle. A mostra trouxe três séries: duas da artista Raquel Pádua (Explosão de Sentimentos e Liberdade da Alma) e a série Almas do Bem, que apresentou o quadro feito pelos alunos, além de outras artes visuais, do livro com os personagens e a turma de 14 amigos que viraram bonecos que as crianças desenvolveram na Oficina.



A exposição aconteceu como encerramento de um longo projeto de formação cultural e artística, desenvolvida com esses jovens. Após aulas de arte abstrata e técnicas de pintura, os jovens foram apresentados a um desafio, produzirem arte de forma intencional para participarem de uma exposição na Galeria La Salle. O entusiasmo e a auto estima foram notórios. E todos do meio social desses meninos foram atingidos. Os familiares vieram a exposição, assim como professores e colegas. Percebeu-se assim como a produção artística, a exposição e o projeto em si têm potencial para transformar a autoestima e a vida dos envolvidos.

Com o objetivo de oferecer um espaço/tempo repleto de intenções, ainda que inconsciente, como o Núcleo de Arte e Cultura/Galeria de Arte, é incitar as faculdades simbólicas para a busca do profissional integral, cujo pensamento não será comandado pela opinião alheia, muito menos por editoriais de jornais. Seria o início de pensarmos uma educação na qual obter o diploma e alcançar um emprego não seria o principal, mas, sim, compreender o que se passa à nossa volta e desenvolver um sentido

pessoal do que é a experiência: de olhar para sentir, sentir para perceber e perceber para transformar.

As mediações, no processo de fruição, auxiliam a ultrapassar as fronteiras das percepções superficiais. Convocam, não somente as pessoas, mas os corpos em suas inteirezas, complexidades e sociabilidades. O sujeito ao vivenciar as técnicas, estratégias e exercícios propostos pelos mecanismos de mediação no caminho da Galeria, que vão muito além da informação, envolve-se e dedica-se à apreciação da obra desenvolvendo as suas potencialidades cognitivas, sensíveis, críticas e estéticas.

Rose Hikiji (2005), analisou a performance de jovens músicos, através do projeto Guri, que conta com aulas de música para jovens considerados de baixa renda e alta vulnerabilidade social. Ao compreender o processo da performance com os alunos a autora diz que:

A performance é central em projetos que, como o Guri, têm como um dos objetivos principais a intervenção social por meio da música. Ela torna visíveis atores e instituição. É palco de um amplo *jogo de espelhos*, lugar de exibição de identidade e construção de autoimagens. É espaço de *transformação*. É

concebida como auge do processo pedagógico, *locus* de exibição do que foi aprendido, ensaiado, incorporado. É oportunidade de conhecer novos lugares, pessoas, é "saída para o mundo". (HIKIJ, 2005, p. 158)

Compreendo que a performance envolvida em projetos sociais, está vinculada a diversos fatores e que a formação dos beneficiários em áreas consideradas mais carentes, criam uma noção de pertencimento e reconhecimento através da cultura. A partir da criação desses projetos em áreas consideradas de risco na cidade, percebe-se uma relação entre a ocupação do tempo ocioso de jovens, com a ideia de afastamento da criminalidade e seu ambiente.

Tais pensamentos têm como princípio a noção de que o tempo "ocioso" é um *tempo perigoso*. É preciso, afirma-se, ocupar o tempo. Fato curioso é que tal necessidade seja colocada em contextos muito diversos: na Febem, na periferia de São Paulo ou de outras capitais, nos centros urbanos em geral, inclusive entre famílias de classe média ou alta. O "perigo" do tempo livre une crianças e jovens separados pela desigualdade social e cultural ímpar em nosso país. (HIKIJ, 2006, p. 155)

Sovik (2014), pontua que o surgimento de projetos sociais no Rio de Janeiro, aparecem com força nos anos 1990, devido ao processo de democratização governamental instalado, o qual faz a violência policial

contra a população pobre e negra entrar em pauta. Além disso, a autora apresenta que a partir de marcos violentos como a chacinas da Candelária e de Vigário Geral, levaram à fundação da Casa da Paz, do Viva Rio, e do AfroReggae.

O impacto dos projetos sobre a cena pública nacional vem, em parte, da reconhecida relação entre autorrepresentação e capacidade de ação. Os depoimentos entusiasmados são muitos, de participantes, quadros e lideranças desses projetos, e fazem sentido. A autoestima pode não ser suficiente, mas é condição necessária para "os de baixo" reconhecerem a própria capacidade e sentirem a liberdade de agir para mudar as relações sociais. A experimentação com novas narrativas sobre si é fundamental para abrir um espaço no mundo, para "entrar em cena", como disse certa vez o teatrólogo e diretor Paul Heritage, experiente protagonista da cena de projetos socioculturais no Brasil e no Reino Unido. (SOVIK, 2014, p. 174)

Palavras como autorrepresentação e autoestima, são cruciais na abordagem de projetos sociais. Ou seja, o objetivo principal de um projeto social, não é apenas formar esse indivíduo em uma habilidade técnica ou artística, mas sim trabalhar e abordar também essas noções perante seus alunos e frequentadores.

Observando a relevância de oferecer espaços lúdicos e formativos no tempo livre, o Projeto Desabrochar

ocupa o final de semana, quando menos projetos estão disponíveis para atender a essas crianças e adolescentes. Nesse sentido, o trabalho voluntário é a última peça a ser encaixada nesse cenário. Com o apoio de iniciativas voluntárias como o 'Moleques de Bem', o projeto oferece diferentes oportunidades de aprendizado.

No caso do "Moleques de Bem", os talentos da voluntária foram colocados à disposição para estimular novos talentos e possibilidades no campo das artes plásticas. O estímulo a ampliação do repertório cultural desses beneficiários é objetivo específico em diversas atividades que vão se construindo no projeto.

Em relação ao tema cultura, este tem adquirido um espaço importante nos debates da sociedade contemporânea, sendo este um conceito com múltiplos sentidos e disputas. No meio acadêmico deixou de ser apenas assunto das ciências sociais, ganhando atenção também em outras áreas de conhecimento. A cultura, construída a partir das ações e inter-relações sociais no ambiente universitário tem o intuito de promover a interação e a construção de

histórias de vida, onde os hábitos e costumes, manifestações, expressões e sentimentos estão inseridos, identificando cada indivíduo, determinando o seu modo de viver, de ser e de se expressar. Este ao longo dos anos ganhou múltiplos sentidos, podendo ser apontado como característico deste conceito, o interesse multidisciplinar de diversas áreas de estudo.

Clifford Geertz (2008), considera a cultura como redes de significação em que a humanidade está envolta. Raymond Williams (2000), entende a cultura como o processo significativo através do qual, uma ordem social é comunicada, reproduzida, experimentada e explorada, além disso, para o autor, o termo contém em si mesmo uma tensão entre produzir e ser produzido. Diante disto, podemos compreender a cultura como processos sociais, nos quais acontecem embates e negociação, em que sentidos e valores são construídos, atribuídos, vivenciados socialmente, sendo que os sentidos e significados não estão dados, são constantemente disputados (EAGLETON, 2003).

Para Tylor (2009, p. 69) “Cultura ou Civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade”. Já o conceito de cultura no Iluminismo, fundamentava-se na hegemonia de grupos dominantes a partir da ideia de racionalidade. O sentido antropológico – que assume que todas as sociedades e grupos produtores de Cultura – quanto o sentido Iluminista – que afirma que existem sociedades ou grupos mais cultos que outros – se equiparam ao pensar a Cultura como uma unidade que se constitui por meio de confronto, na negociação e na imposição de uns e outros.

Além do mais, a concepção de cultura está sempre em disputa, sem perder seu lugar característico, e principalmente por ocupar um lugar central no mundo contemporâneo. Para Hall (1997), a cultura assume uma função de centralidade, pois, apesar de nem tudo se reduzir a cultura, tudo é atravessado por ela, já que cultura é produção de sentido.

Segundo Hall (2016), a “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos” (HALL, 2016, p. 31). Além disso, para o autor, é através da representação que trazemos sentido às coisas, o que faz com que se tenha a possibilidade de ter uma noção da nossa própria identidade, e também, esta ideia é constantemente reelaborada conforme o período em que vivemos, as nossas experiências e também pela interação social, sendo através da concepção desses sentidos que vão ser reguladas as nossas práticas e condutas no grupo em que vivemos. Através da linguagem, esses sentidos são criados e passados, podendo ser dos mais variados tipos, como a escrita, a fala, imagens ou objetos, linguagem corporal e também a música.

A forma ou a interpretação de uma obra é embasada numa teia de conceitos que foram criados na história individual. Por sensibilidade, entendemos o filtro da percepção. Pela

teia, entendemos a construção do conhecimento.

Nas palavras de Prigogine (1996, p. 26):

Atualmente, o mundo que vemos fora de nós e o mundo que vemos dentro de nós estão se convergindo. Essa convergência é, talvez, um dos eventos culturais mais importantes da nossa era. Onde o mundo interior e o mundo exterior se tocam, aí se encontra o centro da alma.

A partir do pensamento de Prigogine (1996), podemos considerar que a arte em um ambiente acadêmico seja algo de significativa importância, considerando a participação da comunidade acadêmica, como fruidores (sujeitos que sentem, percebem e experienciam as diferentes formas de expressão artística), que estimulam a emoção e a construção do conhecimento.

### **Considerações finais**

Articular e promover a interface de diálogo entre educação, arte e cultura significa estabelecer objetivos, ações e metas, considerando a sua relação com as manifestações, expressões, produções artísticas e culturais. Se a educação forma pelo e para o diálogo, ela pode e deve ser continuamente enriquecida por outros campos de saberes, por diferentes

tradições culturais, interculturais, artes e inovações.

Neste trabalho, apresentamos uma experiência que aliou a arte e a educação. Os resultados ressaltam a importância do espaço da Galeria La Salle, em uma Universidade, ao estimular de forma sensorial e reflexiva a vivência da diversidade cultural, promovendo educação voltada para os direitos humanos.

A partir do presente artigo compreendemos que é central a inclusão de experiências estéticas diversificadas como elementos de plasticidade e visibilidade no cotidiano acadêmico. Tais experiências requerem a educação do olhar e do sentir, do perceber, do criar e do transformar e podem ser efetivadas mediante o contato com diferentes formas de expressão, bem como no desenvolvimento do gosto musical e na apreciação da cultura popular e erudita. Possibilitar que a cultura faça parte do cotidiano da universidade, utilizando concepções do imaginário habitual, propicia a criação de relações representativas, pois a visibilidade permite uma apreensão significativa dos sentidos. Ao ressignificarmos o conhecimento, envolvemos,

necessariamente, a criatividade e a sensibilidade, e, assim, aproximamos a arte da educação e, conseqüentemente, da vida.

### Referências bibliográficas

BAUMGARTEN, Alexander. *Estética: a lógica da arte e do poema*. Coletânea de textos extraídos de Johann Cristian Kleyb de 1750. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: 1996.

DEWEY, John. *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Lisboa: Temas e Debates, 2003.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

EISNER, Elliot W. *The arts the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FOSSATTI, Paulo; HENGEMULE, Edgard; CASAGRANDE, Cledes. (Orgs.). *Ensinar a bem viver*. Canoas: Editora Unilasalle, 2011.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed. 1984.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LCT, 2008.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Etnografia da performance musical: identidade, alteridade e transformação. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v. 11, n. 24, p. 155-184, dez. 2005. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832005000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000200008&lng=pt&nrm=iso).

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Música para matar o tempo intervalo, suspensão e imersão. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 151-178, abr. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132006000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100006&lng=pt&nrm=iso).

LANGER, Susane. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PARLAMENTO EUROPEU. *Conselho da União Europeia*. Recomendação 2006/962. Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. 2006. Disponível em: <http://eur->



lex.europa.eu/JOhtml.do?uri=OJ:C:2007:287:SOM:pt:HTML. Acesso em: 12 jul. 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: PUCSP, 1996. Tese (Doutorado em Educação), PPG Educação – Supervisão e Currículo, 1996.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Pontes, 1982.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

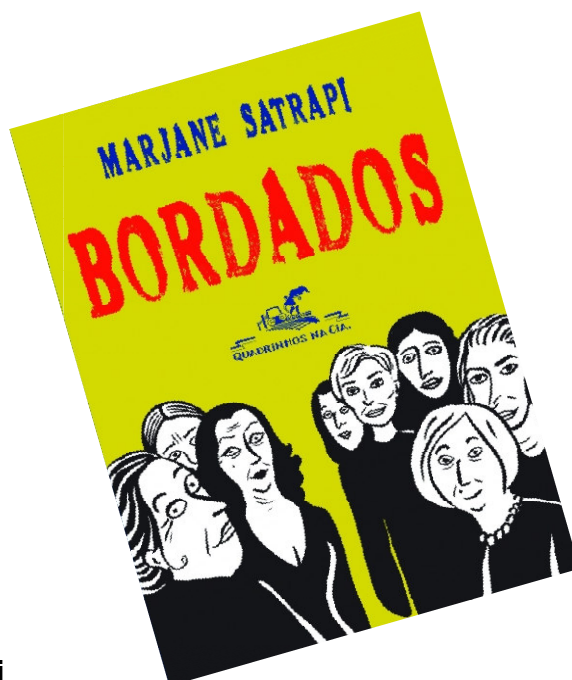
SOVIK, Liv. Os projetos culturais e seu significado social. *Galaxia* (São Paulo, *Online*), n. 27, p. 172-182, jun. 2014.

TYLOR, Edward Barnett. A ciência da cultura. In: CASTRO, Celso (org.). *Evolucionismo cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

UNESCO. *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189919por.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

UNESCO. *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.



ii

**Resenha: SATRAPI, Marjane. Bordados. Tradução de Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.**

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.45788>

**Fernanda Gabrielly Terra Moura<sup>1</sup>**  
**Evelyn Morgan Monteiro<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Fernanda Gabrielly Terra Moura. Especialista em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro - campus Arraial do Cabo. É membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) do IFRJ - campus Niterói. Professora da rede privada da Região dos Lagos-RJ e também do Pré-Vestibular Social Pré-J, Brasil. E-mail: fernandaterramoura@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-2263-2482>

<sup>2</sup> Evelyn Morgan Monteiro. Doutora em História, Política e Bens Culturais pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). É membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) do IFRJ - campus Niterói. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Arraial do Cabo (IFRJ-CAAC), Brasil. E-mail: evelyn.morgam@ifrj.edu.br

**Texto recebido em 06/09/2020, aceito para publicação em 12/10/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.**

A escrita em forma de *quadrinhos* não é um fenômeno recente, data de fins do século XIX nos Estados Unidos. Muitos gibis se tornaram mundialmente famosos por contarem histórias fantásticas de super-heróis combatendo vilões, outros por atraírem o público infantil e as aventuras próprias dessa fase. Existe dentro do universo das HQs (histórias em quadrinhos) um gênero narrativo chamado *graphic novel* (romance gráfico), cuja estrutura é mais densa e complexa do que as tradicionais publicações no gênero. É nesse estilo de escrever em prosa, mas lançando mão também da narrativa imagética que se insere o trabalho de Marjane Satrapi, autora de "*Bordados*".

Não é possível, porém, falar sobre "*Bordados*" sem explorarmos a biografia de sua criadora e algumas de suas obras anteriores. Marjane Satrapi nasceu no Irã em 1969, atualmente radicada na Europa, teve sua juventude marcada pelos acontecimentos da Revolução Iraniana. De família liberal e politicamente de esquerda, passou parte da adolescência na Áustria e, aos 24 anos exilou-se na França após

um período de retorno ao seu país de origem para estudar belas-arts. Sua obra mais famosa "*Persépolis*"<sup>3</sup> (2000) é uma autobiografia que narra suas experiências pessoais em constante diálogo, ou conflito, com o cenário político iraniano da revolução islâmica e mudanças advindas desse novo modelo político, sobretudo no que se refere à vida das mulheres.

Diferente da abordagem política mais aberta que é proposta em "*Persépolis*", "*Bordados*" traz um discurso mais intimista, mas nem por isso menos relevante para os debates atuais sobre as narrativas femininas. Lançado inicialmente em 2003, o livro também é feito de memórias autobiográficas, não tão dramáticas como em "*Persépolis*", mas que discute temas significativos com uma prosa muito divertida. Uma *graphic novel* com cenários mais abertos sobre sexualidade feminina no mundo islâmico do que as mentes ocidentais costumam imaginar.

O livro é composto por duas partes, o prólogo e posteriormente um conjunto de anedotas narradas por

---

<sup>3</sup>"*Persepólis*" foi adaptado para o cinema e foi indicado ao Oscar de melhor animação estrangeira em 2007.

mulheres da família, próximas ao círculo familiar da autora ou sobre outras personagens femininas de conhecimento desse grupo. O prólogo explica o que esse momento de encontro significa: após as refeições os homens se deitavam para a sesta e, em volta do *samovar* – tradicional bule iraniano – as mulheres se reuniam para tomar chá.

A parte seguinte, e mais densa da obra, traz um compilado de histórias oriundas da “conversa” como um momento de “ventilar o coração” – falar dos outros pelas costas, nas palavras da avó de Satrapi. É interessante destacar a centralidade do papel da avó de Marjane, ela é a que organiza o momento feminino, não só porque está em sua casa, mas porque delega as funções, inicia a conversa, é, portanto, uma figura de referência para as demais mulheres.

A figura da avó da autora é central em sua obra. Ela é a matriarca com a experiência de três casamentos, também conselheira e acolhedora, é representação da trança entre tradição e modernidade. Na narrativa, Marjane é a neta que tem a tarefa de sempre preparar o *samovar* para a avó, ela também é a mulher mais jovem do

grupo, a que escuta atenta aos casos relatados como um aprendizado.

Durante as conversas para “ventilar o coração”, as personagens vão além, elas se abrem umas às outras sobre relações amorosas e sexualidade, narrando histórias próprias e ou de amigas. Personagens que, apesar da proximidade, carregam consigo relatos tão plurais. Trata-se de um mundo no qual costumes de uma sociedade tradicional se imbricam com atitudes progressistas e de rebeldia (no qual tradição e modernidade se imbricam), passando pelo uso do ópio por personagens mais velhas, dramas sobre o casamento pelas mais jovens, divórcios, amores e amantes fora do casamento e formas de resistência sobre o papel das mulheres nos relacionamentos afetivos.

Pela narrativa que o livro nos oferece, cremos que o *samovar* se constitui não apenas em um momento de trocas, senão em um espaço de ensinamento cultural e também de incentivo à transgressão de práticas impostas por aquela sociedade liderada por homens e de caráter machista, mesmo que, na maioria dos casos a transgressão não esteja à luz dos olhos.

Através de traços simples em preto e branco, mas muito expressivos, Satrapi descreve o momento cultural iraniano do chá de forma que um encontro para focar se converte em um espaço de possibilidades pedagógicas onde é possível aprender com os erros e acertos das outras mulheres para sair de situações difíceis imposta pela cultura conservadora. Ela narra as aventuras da trisavó moderna e artista, que fugiu de um casamento infantil, teve inúmeros romances no estrangeiro e tornou-se amante de membro da alta sociedade ao mesmo tempo em que conta a história de uma parente, casada e mãe de quatro filhas, mas que nunca viu um pênis em toda sua vida.

Interessante observar que apesar de pertencerem a famílias ricas, a posição socioeconômica não as deixa escapar das amarras sociais impostas aos atores femininos daquela sociedade. "Bordados" nos apresenta, em contrapartida, um universo educacional não formal no qual essas mulheres encontram brechas para a educação cultural tradicional que lhes é imposta. Elas criam suas próprias táticas de sobrevivência e novas

possibilidades de existências através dos ensinamentos que ali circulam. O ato de bordar, tão simbolicamente ligado ao universo feminino, tece tramas de resistência. O "bordado" faz referência a uma dessas transgressões, pois "fazer um bordado" é uma metáfora para a prática de reconstituição do hímen, numa sociedade onde a garantia da virgindade feminina é essencial para a manutenção da honra das mulheres e das famílias.

O livro se encerra com uma cena na qual o avô de Marjane acorda da sesta, ouve algumas palavras soltas da conversa, tenta interagir com e naquele universo feminino, mas é interpelado por sua esposa que o retira da sala. É a fronteira de demarcação que indica o *samovar* como um espaço de trocas e educação de mulheres, onde as figuras masculinas não podem intervir.

"Bordados" é leitura prazerosa que nos deixa ávidos por mais histórias. É obra recomendada pois apresenta situações de quebra de paradigmas culturais conservadores, episódios de resistência à cultura machista dominante e um caráter duplamente decolonial à medida em

que se trata de uma mulher iraniana narrando experiências de outras mulheres iranianas. E, finalmente, traz à tona a importância da demanda por espaços informais de educação para a construção de indivíduos como alternativa ao modo tradicional de educação e compartilhamento/imposição de práticas culturais.



## Caretagem, uma manifestação identitária na comunidade quilombola São Domingos

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.44445>

Luiz Henrique Gomes Silva<sup>1</sup>  
Rosineide Magalhães de Sousa<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, buscamos compreender qual a relação da Caretagem como marca de identidade quilombola da Comunidade São Domingos - MG, tendo como base pressupostos teóricos relacionados à identidade (GIDDENS, 1991; HALL, 1992 entre outros) e metodológicos através da etnografia (FLICK, 2009; MAGNANI 2002). O objetivo central da pesquisa, de cunho qualitativo, etnográfico, é investigar a relação da identidade dos integrantes da comunidade quilombola São Domingos, que se manifesta pela dança da Caretagem. Para tanto, em entrevistas semiestruturadas realizadas com integrantes da comunidade, buscamos investigar a cultura e a identidade. Os principais resultados encontrados indicam que muitos se identificam e sentem orgulho de serem quilombolas, inclusive manifestam esse orgulho perpetuando suas culturas, como a Caretagem, referendando sinais de pertencimento. Todavia, também há traços de deslocamento e novas construções de autoidentidades que apontam para o desejo de mudança de alguns integrantes, principalmente os mais jovens, o que não impede que suas culturas, principalmente a Caretagem, sejam perpetuadas na comunidade.

**Palavras-chave:** Identidade quilombola; etnografia; Caretagem; cultura.

### Caretagem, una manifestación de identidad en comunidad quilombola São Domingos

**Resumen:** En este trabajo, buscamos comprender cuál es la relación de la custodia como una marca de identidad quilombola de la Comunidad de São Domingos - MG, basada en supuestos teóricos relacionados con la identidad (GIDDENS, 1991; HALL, 1992 entre otros) y metodológica a través de la etnografía (FLICK, 2009; MAGNANI 2002). El objetivo central de la investigación, de carácter cualitativo y etnográfico, es investigar la relación de la identidad de los miembros de la comunidad quilombola de São Domingos, que se manifiesta por la danza de Caretagem. Por lo tanto, en

<sup>1</sup> Luiz Henrique Gomes da Silva. Professor de Linguística da Universidade Estadual de Montes Claros - MG. Mestre e doutorando pela Universidade de Brasília. E-mail: henriquegomes2@yahoo.com.br - <https://orcid.org/0000-0003-2248-7473>

<sup>2</sup> Rosineide Magalhães de Sousa. Professora da Pós-Graduação e Graduação da Área de Linguística da Universidade de Brasília/UnB, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq (Socio)Linguística, Letramentos Múltiplos e Educação - SOLEDUC. E-mail: rosineide@unb.br - <https://orcid.org/0000-0001-7588-4224>

Texto recebido em 06/09/2020, aceito para publicação em 12/10/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.

entrevistas semiestructuradas con miembros de la comunidad, buscamos investigar la cultura y la identidad. Los principales resultados encontrados indican que muchos se identifican y se sienten orgullosos de ser quilombolas, incluso expresan este orgullo al perpetuar sus culturas, como Caretagem, respaldando signos de pertenencia. Sin embargo, también hay rastros de desplazamiento y nuevas construcciones de autoidentidades que apuntan al deseo de cambio de algunos miembros, especialmente los más jóvenes, lo que no impide que sus culturas, especialmente el cuidado, se perpetúen en la comunidad.

**Palabras clave:** Identidad quilombola; etnografía; Caretage; cultura.

### Caretagem, an identity manifestation in quilombola community São Domingos

**Abstract:** In this work, we seek to understand what is the relationship of Caretagem as a *quilombola* identity mark of the São Domingos Community - MG, based on theoretical assumptions related to identity (GIDDENS, 1991; HALL, 1992 among others) and methodological through ethnography (FLICK, 2009; MAGNANI 2002). The central objective of the research, of a qualitative, ethnographic nature, is to investigate the relation of the identity of the members of the São Domingos *quilombola* community, which is manifested by the dance of Caretagem. Therefore, in semi-structured interviews with members of the community, we seek to investigate culture and identity. The main results found indicate that many identify themselves and feel proud of being *quilombolas*, even expressing this pride by perpetuating their cultures, such as Caretagem, endorsing signs of belonging. However, there are also traces of displacement and new constructions of self-identities that point to the desire for change of some members, especially the younger ones, which does not prevent their cultures, especially the face, from being perpetuated in the community.

**Keywords:** Quilombola identity; ethnography; Caretagem; culture.

## Caretagem, uma manifestação identitária na comunidade quilombola São Domingos

### 1. Introdução

A comunidade quilombola São Domingos encontra-se na cidade de Paracatu, na região Noroeste de Minas Gerais, a cerca de 3 km do centro do município. A comunidade possui este nome devido a uma homenagem ao Santo “São Domingos”, pois, em oração, foi pedido ao santo a benção de maneira que curasse as pessoas e a solicitação foi atendida. Em honra à

promessa, batizou-se a comunidade com o nome do Santo.

O reconhecimento da comunidade São Domingos como remanescente, encontra-se em uma publicação no Diário Oficial da União nº 43, de 4 de março de 2004, a Portaria Interna nº 06 da Fundação Cultural Palmares.

Os primeiros moradores da comunidade, segundo relato dos

remanescentes do quilombo, foram Manoel Lopes e Josefá Caldeira. A história da comunidade São Domingos data de meados de 1731, mas, posteriormente, outras famílias também ali fizeram parte de sua constituição. São as famílias Ferreira e Mendanha.

Hodiernamente, a comunidade conta com aproximadamente 450 moradores, distribuídos em cerca de 70 famílias. De acordo com informações dos moradores, a água que vem dos rios próximos está contaminada pela mineradora Kinross, o que diminuiu a proliferação dos peixes e a utilização da água para afazeres domésticos.

Como tradição, várias famílias oriundas da comunidade, após o casamento, fixam moradia perto da casa dos pais, isto acontece também por motivos financeiros, uma vez que se tratam de famílias com baixa renda, dessa maneira os lotes se transformam em propriedade coletiva. Esta tradição perpetua os costumes e também ajuda a preservar a identidade das pessoas que constituem a comunidade quilombola São Domingos.

Em se tratando da mineração regional, a história remonta ao período colonial. Sobre a descoberta do ouro em Paracatu, o historiador Olympio Gonzaga (1910) afirma que desde 1722 já havia registro de ocorrência de ouro “nas cabeceiras do rio Paracatu”, conforme carta patente datada de 26 de janeiro de 1722.

De acordo com o historiador Oliveira Mello (2002), em 1733 chega a essa região Felisberto Caldeira Brant, que se instalou entre os Córregos Pobre e Rico, dando início à formação do Arraial de São Luiz e Sant’Anna das Minas do Paracatu. Nessa mesma época também ocorre a chegada da família Rodrigues Fróes, juntamente com outras famílias, que rapidamente povoaram a região.

Com a descoberta oficial do ouro, em 20 de outubro de 1798, por alvará de Dona Maria I, o Distrito é elevado à categoria de vila e passa a denominar-se Vila de Paracatu do Príncipe, em homenagem ao Príncipe Dom Pedro, que seria o proclamador da independência do Brasil, mas por lei provincial nº 163, no dia 09 de março de 1840, Paracatu conquistou o título de cidade.

Após alguns séculos da descoberta e de exploração aurífera, em 1987, no município de Paracatu, instalou-se a empresa Rio Paracatu Mineração, hoje denominada Kinross, pertencente ao grupo Canadense Kinross Gold Corporation, que está presente na América do Norte (Canadá e Estados Unidos), na América do Sul (Brasil e Chile), na Eurásia (Rússia) e na África (Gana e Mauritânia). Hoje, sendo uma das maiores produtoras no Brasil, apenas esta empresa é responsável por cerca de 25% de toda a extração de ouro no país.

Em 2005, a Kinross Gold Corporation assumiu o controle das operações de exploração da mina, antes feito pela empresa Rio Paracatu Mineração, e tem convivido com o município, fazendeiros e comunidades, muitas delas quilombolas, mas também promovendo grande discussão que envolve conflitos e/ou reconhecimento de moradores dessas regiões em relação à empresa.

Explorando o local conhecido como Morro do Ouro, desde 1980, no município de Paracatu-MG, em 2006 a Kinross iniciou um projeto de expansão, fazendo com que a

produção do minério triplicasse, passando a extrair anualmente da mina cerca de 17 toneladas de ouro. Ela também renovou a concessão de exploração do ouro e ampliou em cerca de 30 anos a vida útil da mina, sendo a exploração prevista até 2042.

Pelo fato de a mineradora estar tão em foco na cidade, e também por discursos que ela prejudicava, em alguns fatores, os seus vizinhos, tomamos conhecimento de comunidades quilombolas que sofriam alguns prejuízos, mas também incentivos, por parte da empresa. Assim, tomamos conhecimento da Comunidade Quilombola São Domingos que, apesar de ser a mais próxima da cidade, ainda é a que mais preserva sua cultura ancestral.

Por conseguinte, apresentaremos uma manifestação cultural, que é própria de algumas Comunidades Quilombolas de Paracatu, mas que foi criada e ainda se perpetua na Comunidade Quilombola São Domingos, a Caretagem, como forma de manifestação identitária. Assim, procuramos compreender qual a relação da Caretagem como marca de identidade quilombola da Comunidade

São Domingos, tendo como objetivo investigar a conexão identificacional dos integrantes dessa comunidade, que se manifesta pela dança da Caretagem.

## **2. Cultura e identidade quilombola**

De acordo com Leite (2008), as comunidades quilombolas podem ser entendidas como instâncias sociais pelo fato de suas histórias, culturas apresentadas, experiência dos sujeitos e seus posicionamentos serem geradores de sentido. Dessa forma, mudam com o passar do tempo, o que proporciona uma complexidade de acordo com o contexto histórico, social e cultural pelo qual passam em suas comunidades.

Apesar dos sujeitos que formam a comunidade partilharem de vários momentos e experiências, quando se fala em identidade coletiva, ela não deve ser compreendida como uma supressão do indivíduo, pois a identidade é marcada por um acontecimento indicado pela flexibilidade e pela fluidez. Assim, é fundamental que o povo quilombola possua espaço simbólico de maneira que possam transitar por uma

identidade que remonte ao passado, mas também que aspire a um futuro.

Ainda seguindo essa linha de pensamento, existe uma dinamicidade nas dimensões pessoal e social da identidade pelo fato de a constituição do sujeito ocorrer em um determinado contexto cultural, político e social, modificando o sujeito e sendo modificada concomitantemente. Segundo Ciampa (2001), o compartilhamento e a identificação de um determinado grupo com um conjunto simbólico englobam a percepção dos participantes enquanto sujeitos no mundo. Dessa forma, o sujeito pode atuar sobre esse mundo e o influenciá-lo subjetivamente.

A identidade é compreendida como o posicionamento adquirido, relacionado a uma realidade tanto social quanto histórica. Ela ocorre pela sensação de pertencimento do indivíduo, ao poder compartilhar conteúdos simbólico-afetivos com seus pares, formando, assim, um grupo. Essa maneira de posicionar-se define um caráter ativo do sujeito junto à comunidade a que pertence, constituindo sua identidade baseada em fatores históricos, situacionais, sociais.

Isso posto, deve-se destacar que fazer parte de um determinado grupo depende do compartilhamento de singulares práticas, uma vez que a percepção depende do entendimento, das semelhanças e das afinidades de cada indivíduo. Assim, incluindo a cultura quilombola, os conteúdos simbólico-afetivos surgem de maneira subjetiva para cada pessoa, a partir de experiências pessoais e sociais que mais lhe marcaram. Dessa forma, os significados, por serem simbólicos, são construídos socialmente e são constituídos como elementos culturais, trazendo em seu bojo questões como crenças, valores, memórias, representações, festas públicas, histórias etc.

Não obstante, em várias expressões culturais, várias práticas de resistência podem ser observadas. Semelhante ao passado colonial, a identidade quilombola se constrói, atualmente, como uma identidade de luta, mas não mais contra a escravização como antigamente, mas contra a negação de sua existência e/ou invisibilidade de sua existência enquanto quilombolas.

De acordo com Calheiros e Stadler (2010), reconhecer-se

quilombola é resultado de uma identidade que é concebida socialmente, marcada de estigmas devido à escravização passada, mas também em um contexto marcado por relações de poder. Referendando o que já foi mencionado anteriormente, a identidade é resultado da convergência de forças sociais que agem sobre o sujeito, podendo ser compreendida como resultado de sua ação, mas também da sociedade.

À vista disso, a nomenclatura remanescentes quilombolas pode trazer certa inconsistência referente à identidade desses povos, pois ligados ao passado, em um presente que insistentemente os torna “invisíveis”, esses povos ficam entre uma identidade histórica e uma ameaça à própria existência enquanto quilombolas. Uma das consequências, conforme Arruti (2006), é correrem o risco de não possuírem uma identidade social, pelo fato de serem constituídos no universo hegemônico como “remanescentes”.

Nas palavras de Arruti (1997, p. 23), “apesar das exigências do termo, os ‘remanescentes’ não são sobras de antigos quilombos prontos para serem identificados como tais, presos aos



fatos do passado por uma continuidade evidente e prontamente resgatada na ‘memória coletiva’ do grupo”, pois, tendo esse pensamento, pode ocorrer o engessamento da identidade social do grupo.

Apesar de ocorrer todo um trabalho político e jurídico em relação a essa questão quilombola, uma série de implicações identitárias envolve o grupo, pois ao serem intitulados como “remanescente de quilombos” vem uma dialética que tanto pode limitá-los simbolicamente (BOURDIEU, 2006) como também possibilitar o surgimento de novas perspectivas.

### **3. Cultura e subjetividade na formação da identidade**

Com o intuito de orientar determinadas relações sociais, a cultura é tida como um sistema de códigos que serve para comunicar algo, sendo muitas delas regras. O campo simbólico na cultura é outro fator que proporciona aos indivíduos uma possibilidade de criar redes de relações sociais, carregada de práticas, signos, crenças e valores. Dessa maneira, as comunidades podem ser compreendidas a partir de suas estruturas específicas e

subjetividades, caracterizando certas condutas dos sujeitos de um grupo em relação ao ambiente a que pertencem, ou a outros grupos.

A cultura é uma das grandes responsáveis na formação do indivíduo, a partir do momento em que ele cresce e partilha um determinado ambiente com seus pares, trabalhando a homogeneidade das diferenças em cada povo. De acordo com Mathews (2002), uma ideia semelhante a muitos estudos sobre esse tema é a de que cada cultura representa um determinado universo simbólico, organizado socialmente, com características limitadas e coerentes em povos ou comunidades distintos. Assim, é comum ocorrer certos padrões de comportamentos e valores compartilhados entre membros pertencentes de cada grupo em contraste a outros membros pertencentes a outros grupos.

Diante do que foi apresentado, podemos entender que a cultura atua no processo de formação subjetiva do sujeito. Por conseguinte, a subjetividade é um conceito que procura explicar a maneira como o indivíduo organiza e produz sentidos e significados pessoais, operados no

âmbito social. Conforme Deschamps e Moliner (2009), ocorre um diálogo permanente diante da realidade que permeia os indivíduos, de maneira que ao fazerem parte de um grupo e se reconhecerem nele, mesmo diante de suas singularidades e diferenças, há uma identificação com outros indivíduos, apesar de suas subjetividades, auxiliando na construção de suas identidades.

Em relação à identidade, Gonzalez Rey (2003) defende que ela pode ser compreendida como resultado da ação tanto da sociedade quanto do próprio indivíduo, havendo uma convergência de forças sociais de maneira que ele possa agir como protagonista, ou não, mas auxiliando na construção de sua identidade. Já a subjetividade, ainda segundo o autor, é produzida simultaneamente tanto no nível individual quanto social, independente do reconhecimento de sua origem histórico-social. Nesse ínterim, a subjetividade deve estar relacionada não apenas às experiências sociais e individuais vivenciadas, mas à maneira em que uma dada experiência adquira significado dentro em uma conjuntura subjetiva da história do sujeito.

Ainda de acordo com Gonzalez Rey (2003), é uma rede de informações e zonas de sentido que transitam entre metamorfoses e identificações que constitui o sujeito. Essa constituição ocorre a partir da história do indivíduo e de seu sistema de relações, levando em consideração a instância social geradora de sentidos que são produzidos a partir da experiência do sujeito, e atuando como produtora de sentidos.

Dessa maneira, a identidade envolve o sujeito ao contexto em que está inserido, alinhando sentimentos subjetivos a lugares objetivos, ocupados nas relações sociais e culturais ao qual pertencem. Assim, segundo Hall (2003), há uma projeção de nossas identidades culturais, de maneira que ocorre uma absorção de seus valores e significados, tornando-os parte de nós mesmos. À vista disso, a identidade seria algo que, interpelados pelos sistemas culturais, move-se em direção às diferentes representações que nos tornamos.

A dimensão social da identidade pode ser compreendida como um posicionamento em que a coletividade envolve as faces pessoais de cada sujeito em determinados grupos.

Todavia, se levarmos em consideração a concepção identitária de grupo étnico – como as comunidades quilombolas –, numa visão antropológica, notaremos que há uma identidade que os diferencia dos demais, uma vez que:

A identidade étnica pode estar baseada em diversos fatores, como a autoclassificação, uma ancestralidade comum, uma estrutura de organização política própria, um sistema de produção particular (incluem-se aí as formas específicas de exploração e relacionamento com a terra), em características raciais, em elementos linguísticos e religiosos, ou em símbolos específicos. (ANDRADE; TRECCANI, 1999, p. 4)

Destarte, o conceito de identidade quilombola ocorre a partir das representações que os sujeitos em questão estão inseridos, e a partir de suas identificações com significados e valores que são socialmente construídos. O reconhecimento dos sujeitos enquanto grupo ocorre diante de um contexto histórico-cultural e do posicionamento coletivo ao compartilharem costumes, valores e histórias, comungando de um mesmo passado. Já a subjetividade quilombola, remete-nos a narrativas e discursos sobre a história do grupo, sendo constituída por relações sociais e representações.

A análise histórico-cultural sugerida está baseada em interpretação da cultura quilombola, levando em consideração suas singularidades e particularidades intrínsecas ao contexto. A cultura assimilada pelos sujeitos, revela uma construção de significados imprimindo autenticidade ao universo simbólico analisado, permitindo-nos compreender a lógica social envolvida. Dessa maneira, na tentativa de se compreender a cultura quilombola aqui apresentada, é interessante levar em consideração o imaginário social construído por seus sujeitos, que nos remete a um passado de lutas, discriminação, escravidão e resistência.

#### **4. Identidade na modernidade tardia**

Com base nos estudos de Stuart Hall (2003), a nomenclatura “modernidade tardia” faz alusão às transformações ocorridas com o avançar da modernidade, não indicando uma ruptura, mas sim uma continuidade de projeto.

Anthony Giddens (1991) defende que nas sociedades tradicionais, o passado é venerado, sendo os símbolos valorizados pelo

fato de perpetuar a experiência dos antepassados e possui na tradição um meio menos instável de lidar com o tempo e o espaço, uma vez que dá uma continuidade ao passado, sendo estruturados por práticas sociais recorrentes, como a dança da Caretagem, que acontece na comunidade pesquisada e que será apresentada nas próximas seções.

O autor ainda discute que a modernidade é uma forma altamente reflexiva da vida e não é apenas constituída como a experiência de convivência com a mudança rápida; nas palavras de Giddens (1991, p. 37), “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter.”

Segundo Laclau (1990), as sociedades modernas não possuem nenhum centro e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única causa ou lei, mas de uma “pluralidade de centros de poder”. Dessa maneira, ilustramos a teoria dando enfoque às identidades “formadas” na comunidade quilombola São Domingos, onde muitos

integrantes possuem orgulho de ser quilombola e manifestam esse orgulho através de suas culturas e crenças; todavia essa afirmação não atinge toda a comunidade, uma vez que muitos jovens pensam em trabalhar fora da comunidade desejando, principalmente, a mineradora Kinross. Laclau chamou este fenômeno de “deslocamento”. Para ele, as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”, pois elas são atravessadas por antagonismos que produzem uma gama de diferentes posições de sujeito – ou seja, identidades – para os indivíduos, que proporcionam às sociedades não desaparecerem totalmente, contudo serem articuladas conjuntamente.

Embora essa concepção de identidade seja desconfortante por ser diferente do conceito de identidade que trazíamos da nossa estrutura social e dos nossos antepassados, Laclau (1990) reitera que esse deslocamento também possui características positivas, uma vez que abre novas possibilidades de articulações, isto é, a possibilidade do surgimento de criação de novos sujeitos.

Outra teoria que reitera a ideia de deslocamento de Laclau é a reflexividade, proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999). Essa reflexividade refere-se à revisão dos aspectos da atividade social, por parte dos indivíduos - atores sociais -, à luz de novos conhecimentos, que são gerados por sistemas especialistas. Os autores sugerem que a reflexividade, inerente à ação humana, é 'externalizada' na modernidade tardia, isto é, as informações de que os atores sociais se valem de informações que reflexivamente vêm "de fora" do meio que vivem.

De acordo com Giddens (2002), a experiência mediada tornou o dia a dia da vida mais influenciado pela informação e pelo conhecimento. Nessa condição, o surgimento das autoidentidades passou a se sujeitar, proporcionalmente, às revisões da reflexividade institucional. Assim, Giddens (1991, p. 88) defende que "os indivíduos em cenários pré-modernos, em princípio e na prática, poderiam ignorar os pronunciamentos de sacerdotes, sábios e feiticeiros, prosseguindo com as rotinas da atividade cotidiana."

Destarte, determinadas práticas podem estar sujeitas a autoconstruções reflexivas cada vez mais influenciadas pela informação exterior, para referendar relações de dominação. Mas, apesar de muitos sentidos estarem a serviço da dominação, também estão presentes nas formas simbólicas próprias da atividade social, sendo que uma busca pela autoidentidade pode sinalizar possibilidade de mudança social em favor dos menos privilegiados, pois deve ser criada e sustentada nas atividades reflexivas de cada sujeito.

Para Woodward (2000), a representação é o papel-chave da cultura na produção dos significados que envolvem as relações sociais e que levam a uma preocupação com a identificação. Segundo esse mesmo autor, a maioria das práticas de significação envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído nos grupos sociais. Dito isso, podemos concluir que a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível fazer a opção entre diversas identidades, através da subjetividade.

As transformações nas estruturas econômicas e políticas na contemporaneidade colocam em destaque as questões identitárias e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas. Dessa maneira, é possível observar a falta de estabilidade que permeia a temática das identidades e, por isso, o apego ao passado em que, anteriormente, tinham algo para apoiar, algo que era referência, mas que quase não ocorre atualmente devido à imensa quantidade de informações que são veiculadas e a que os sujeitos, agentes de suas práticas, possuem amplo acesso.

Hall (2003) defende o reconhecimento da identidade, porém não de uma identidade que esteja fixada na rigidez da oposição binária “nós, eles”, ou no caso deste trabalho, “comunidade quilombola e mundo exterior”. O autor enfatiza a fluidez da identidade ao vê-la como uma questão de “tornar-se”, aqueles que reivindicam a identidade não ficariam limitados a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de se e de transformar e reconstruir identidades herdadas de um possível passado semelhante. Ao afirmar uma identidade, a legitimação

é buscada pela referência a um passado autêntico, sendo possivelmente um passado glorioso. Esse passado faz parte de uma “comunidade imaginada”, uma comunidade de pessoas que são apresentadas como sendo “nós”.

Trazendo essa teoria à comunidade quilombola São Domingos, que está sendo pesquisada, apesar da origem de remanescentes mineradores escravizados, necessariamente, seus integrantes não precisam continuar seu legado de ‘mineradores’, mas podem buscar novas perspectivas de trabalho neste mundo globalizado.

## 5. Etnografia

Muitos consideram a etnografia apenas como uma técnica, contudo, de acordo com Magnani (2002), ela pode servir-se de várias técnicas, conforme as circunstâncias de cada pesquisa desenvolvida.

A etnografia revela e estuda as crenças, os costumes e as tradições de uma sociedade e ou comunidade, que são transmitidas de geração em geração e que permitem a continuidade de um sistema social ou de determinada cultura.



O conceito de comunidade está ligado a um agrupamento de pessoas que vivem dentro de uma mesma área geográfica, urbana ou rural, vinculadas por interesses comuns e que participam das condições gerais de vida. Esse termo ainda é usado para denominar uma forma de associação muito íntima, um grupo altamente integrado em que os membros se encontram ligados uns aos outros por laços de simpatia. Assim, podemos concluir que qualquer grupo pode constituir uma comunidade, por exemplo, comunidades que vivem submetidas à mesma crença ideológica.

A importância de se levar a etnografia em consideração é que o profissional não fica à margem da realidade que estuda ou trabalha, ele realmente se envolve na vida da comunidade, observando suas características tanto essenciais quanto acidentais. Com esse propósito, o pesquisador / profissional participa da vida cotidiana das pessoas por certo período de tempo, “[...] observando o que acontece, escutando o que é dito, fazendo perguntas – na verdade, coletando qualquer dado que esteja disponível para esclarecer as questões

com as quais ele se ocupa” (FLICK, 2009, p. 214). Essa conduta é o que permite ao etnógrafo compreender as práticas desenvolvidas na comunidade e poder explorá-las em sala de aula, fortalecendo toda a bagagem cultural que os alunos possuem.

## **6. Culturas na comunidade**

Dentre os patrimônios culturais materiais e imateriais que existem na Comunidade São Domingos, como o artesanato, a culinária, as festas religiosas, histórias e folclores locais, uma merece destaque, que é a festa da Caretagem, pois é a expressão de maior relevância na comunidade e que os tornam mais conhecidos no município de Paracatu.

A Caretagem, também denominada de Caretada, é uma manifestação típica do noroeste mineiro e surgiu em Paracatu no final do século XVIII. É uma expressão cultural em que, anteriormente, somente os homens participavam, vestidos com suas roupas coloridas e máscaras, dançam e cantam pelas ruas da comunidade. A festa é dedicada a São João Batista e começa no dia 23 de junho e termina dia 24 do mesmo mês. Todavia, a preparação à

festa começa no primeiro domingo do mês de junho e termina na tarde do dia 24 de junho.

A comunidade e pessoas do município se reúnem em algumas casas para assistir às apresentações do grupo. Os homens, mulheres e as crianças ficam atentos às instruções dadas pelo comandante da Caretagem que utiliza, como auxílio para organizar o ensaio, uma cornetinha de sopro em bronze, que possui uma “idade” desconhecida pelo grupo. O levantamento do mastro em homenagem a São João Batista é que proporciona o início da festa. Após o levantamento, o grupo sai em dança pela comunidade, visitando as casas e recebendo comida e bebida (não alcoólica) dada pelos anfitriões das casas.

Uma ex-líder da comunidade, mas ainda atuante, Dona Maria (nome fictício), conta as possíveis versões da origem do surgimento da festa da Caretagem:

**Entrevistador:** *Tem alguma história em relação a São João, à Caretada?*

**Dona Maria:** *Olha, tem várias histórias, assim...*

**Entrevistador:** *Por que a homenagem a São João?*

**Dona Maria:** *a homenagem a São João tem dois fatos que o pessoal fala. Primeiro dos escravos, que eles era devoto de São João e não podia festejar, né? Então eles fantasiavam*

*para que os senhores não conhecesse quem era quem, eles fantasiava, mascarava pra dançar...*

**Entrevistador:** *Na festa de São João...*

**Dona Maria:** *É... mas tem outra história que eu acho que é mais verdadeira, né? É que quando São João nasceu, né? São Zacarias fez uma fogueira, isso eu já li, né? Fez uma fogueira de sete metros de altura e colocou uma bandeira com a foto (imagem) dele né, e acendeu a fogueira e clareou muito longe e muita gente viu aquele clarão e então sabia que São João tinha nascido.*

**Entrevistador:** *Ah, tá. É São João Evangelista?*

**Dona Maria:** *Batista. É tanto que na Caretada tem o cântico: São João batizou Cristo, Cristo batizou João, eles foram batizados lá no rio de Jordão!*

**Entrevistador:** *Rsrrsrsrsrsr...Ah, tá bom! Pensei que fosse São João Apóstolo, é São João Batista.*

**Dona Maria:** *Então, e disse que tava um grupo guerriano, realmente agora é que eles desusaram, mas eles tinham uma espada, todos dançantes tinha uma espada na cintura, e quando eles viram o clarão, que São João tinha nascido, eles ficaram todo alegre, encheram de alegria e invés de guerriar, lutar, eles começaram a dançar! Tem essa história também.*

**Entrevistador:** *Então a Caretada é em homenagem... representa o nascimento de São João Batista.*

**Dona Maria:** *Eles que festeja, agente levanta o mastro, faz a fogueira, levanta a bandeira dele.*

O grupo é composto de aproximadamente 30 membros, sendo que a metade deles se veste de dama e a outra de cavalheiro. Um careta, segundo informações, nunca começa a dançar de cavalheiro, devendo exercer primeiro o papel de dama.

Como citado anteriormente, na festa da Caretagem, somente os homens podiam dançar. Contudo, referendando a teoria do deslocamento de Laclau (1990), atualmente, para que fosse possível o desenvolvimento da festa e da dança, mulheres e até mesmo crianças já fazem parte do grupo, pois não se tinha mais homens suficientes que pudessem constituir todos os integrantes para o desenvolvimento cultural, seguindo os moldes dos seus antepassados. Todavia, esses

integrantes ainda entram como dama e não como cavalheiro.

Outro morador, conhecido como Pedro (nome fictício), também fala sobre a festa:

**Entrevistador:** [...] *A gente sabe que tem uma festa tradicional que chama Caretada/Caretagem. Quem preparava estes rituais da Caretada, esta festa, antigamente? É sempre o líder da Comunidade ou não?*

**Pedro:** *Sempre tem essa liderança mesmo. Assim... talvez não seja líder da comunidade, mas seja líder dentro do evento. Por exemplo, na época tinha o finado Antônio [...], que era o guerreiro naquela Caretada, mas infelizmente veio a falecer. Aí veio o filho dele, que é o Geraldo, é que tá dando sequência até hoje.*

Figura 1. Apresentação da Caretada e público ao fundo



Fonte: Acervo dos autores (2020)

A comunidade é constituída de duas associações: a dos moradores, responsável pela questão de todos os moradores, inclusive aqueles que lá

moram, mas não são quilombolas; e a associação de Quilombolas São Domingos, que fica por conta das

questões legais referentes à Comunidade.

A atividade econômica do São Domingos é a agricultura de subsistência, como pequenas roças, onde o trabalho é familiar. O açafraão é outro produto tradicionalmente comercializado e muito conhecido no estado de Minas Gerais como um produto de alta qualidade. Também existe na comunidade olaria, a casa da farinha, o moinho de cana que proporciona a moagem para se fazer a rapadura que também é muito famosa. Além disso tudo, diversas moradoras realizam atividades artesanais de cestas e grande variedade de doces.

## **7. Considerações finais**

Por ser um espaço de compartilhamento e trocas simbólicas, a cultura quilombola dá ênfase às particularidades das pessoas que a constituem, justamente por possuir relação a um contexto político, cultural e social. Ela proporciona um posicionamento subjetivo à pessoa que se reconhece nas tradições passadas e é uma instância que procura preservar os elementos culturais vinculados a um passado social e histórico.

A ideia de pertencimento do sujeito, mediante valores e crenças inseridos a uma realidade histórico-cultural própria desse contexto, reflete em sua identidade e proporciona seu reconhecimento enquanto quilombola, fazendo parte de um todo maior. Em contrapartida, políticas voltadas a essa área devem ter cuidado para que não engessem as possibilidades identitárias quilombolas, de maneira que não corra o risco de as fixarem a um passado ou lhes direcionar um futuro em que não possam seguir as mudanças naturais da comunidade.

É essencial que áreas das Ciências Sociais e Humanas como a Antropologia, a Psicologia, Sociologia, Linguística etc. tão empenhadas em estudar questões referentes à identidade e à subjetividade, voltem seus olhares também para o estudo de processos não-hegemônicos, como é o caso das comunidades quilombolas, uma vez que essa relação que trazem do seu passado, as negociações com a sociedade e o vínculo ao território, são questões que envolvem a construção identitária quilombola e muitas vezes são restringidos por espaços hegemônicos.

Em relação à comunidade quilombola São Domingos, notamos que ainda há representações identitárias materiais e imateriais desenvolvidas no âmbito da comunidade, todavia, devido à grande influência externa de mercado de trabalho, que é escasso e devido à falta de amparo e de recursos, muito do que existia começa a se perder, semelhante ao que aconteceu com outras comunidades quilombolas da região. Contudo, São Domingos ainda persiste em perpetuar suas origens e suas tradições, através da identificação e da ideia de pertencimento dos seus integrantes, adequando-se da maneira que pode, na tentativa de não deixar “morrer” as características e conhecimentos que herdaram de seus antepassados.

### Referências bibliográficas

ANDRADE, Lúcia; TRECCANI, Girolamo. *Terras de Quilombo*. CEDEFES. Disponível em: [www.cedefes.org.br](http://www.cedefes.org.br). Acesso em: 02 jul. 2020.

ARRUTI, J. M. *A emergência dos “remanescentes”*: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, 3(2), p. 7-38, 1997.

ARRUTI, J. M. *Mocambo*: Antropologia e História do processo de formação quilombola. Bauru: Ed. Edusc, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2006.

CALHEIROS, F. P.; STADTLER, H. H. C. Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. *Rev. Katálysis* [online], vol.13, n.1, p.133-139, 2010.

CIAMPA, A. C. (2001). *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

*Decreto n. 4.887*, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 29 jul. 2020.

*Decreto n. 6.040*, de 7 de fevereiro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 29 jul. 2020.

DESCHAMPS, J.-C.; MOLINER, P. *A identidade em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GONZAGA, Olimpio. *Memória Histórica de Paracatu*. Uberaba: Typ. Jardim e Cia., 1910.

GONZÁLEZ-REY, F. *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



LACLAU, E. *New Reflections on the Resolution of our Time*. Londres: Verso, 1990.

LEITE, I. B. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. *Revista Estudos Feministas*, 16(3), p. 965-977, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/15.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MATHEWS, G. *Cultura global e identidade individual: à procura de um lar no supermercado*. Bauru: EDUSC, 2002.

MELLO, Antônio de Oliveira. *As minas reveladas (Paracatu no tempo)*. Paracatu: Ed. da Prefeitura Municipal de Paracatu, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-39.



## Festas pretas em Belém - performances identitárias e políticas na festa *AFRonto*

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.45696>

Tainá Oliveira Barral<sup>1</sup>

Fábio Fonseca de Castro<sup>2</sup>

Marina Ramos Neves de Castro<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo reflete sobre a relação entre identificação social e empoderamento da juventude negra em Belém do Pará, com uma perspectiva etnográfica, a partir de observação participante empreendida durante a produção e participação nas “festas pretas” que são promovidas e realizadas em Belém. A Festa Preta é organizada pela juventude negra e para a juventude negra, marcada pela valorização identitária e pela construção de referenciais éticos, políticos e estéticos comprometidos com a crítica social e com a ressignificação étnica da diáspora africana. De certa maneira, pode-se compreender essas festas como uma performance identitária, associada a processos urbanos de etnogênese e de reivindicação de reconhecimento. O artigo discute os processos de socialização nela presentes a partir de três elementos – estilo, música e corpo (HALL, 2006) – e procura refletir sobre as dinâmicas políticas presentes na formação performática de “platôs de socialidades” (CASTRO; CASTRO, 2017)

**Palavras-chave:** Festa preta; socialização; juventude negra; identificação; negritude.

### Fiestas negras en Belém - identidad y actuaciones políticas en la fiesta *AFRonto*

**Resumen:** El artículo reflexiona sobre la relación entre identificación social y empoderamiento de la juventud negra en Belém do Pará, con una perspectiva etnográfica basada en observación participante realizada durante la producción y participación en las “fiestas negras” que se promueven y celebran en esta ciudad. Las fiestas negras están organizadas por la juventud negra y para la juventud negra y se caracterizan por la valorización de la identidad y la construcción de referentes éticos, políticos y estéticos comprometidos con la crítica social y la ressignificación étnica de la

<sup>1</sup> Tainá Oliveira Barral. Jornalista formada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil. E-mail: [taina.o.barral@gmail.com](mailto:taina.o.barral@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-5258-412X>

<sup>2</sup> Fábio Fonseca de Castro. Doutor em Sociologia pela Universidade da Sorbonne (Paris V Descartes). Professor associado da Universidade Federal do Pará, Brasil. E-mail: [fabio.fonsecadecastro@gmail.com](mailto:fabio.fonsecadecastro@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-8083-1415>

<sup>3</sup> Marina Ramos Neves de Castro. Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Professora da Faculdade de Comunicação da UFPA, Brasil. E-mail: [mnrndecastro@gmail.com](mailto:mnrndecastro@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-3065-270X>

Texto recebido em 01/09/2020, aceito para publicação em 12/10/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.

diáspora africana. En cierto modo se pueden entenderse las fiestas negras como una actuación identitaria, asociada a procesos urbanos de etnogénesis y demanda de reconocimiento. El artículo discute los procesos de sociación presentes en ellas a partir de tres elementos - estilo, música y cuerpo (HALL, 2006) - y busca reflexionar sobre las dinámicas políticas presentes en la formación escénica de las "mesetas sociales" (CASTRO; CASTRO, 2017).

**Palabras clave:** Partido negro; asociación; juventud negra; identificación; negrura.

### **Black parties in Belém - identity performances and politics at the AFROnto party**

**Abstract:** The article reflects on the relationship between social identification and the empowerment of black youth from the observation of a "black party" in Belém do Pará. A black party is a party organized by black youth and for black youth, marked by identity valorization and by the construction of ethical, political and aesthetic references committed to social criticism and to the ethnic resignification of the African diaspora. In a way, these parties can be understood as an identity performance, associated with urban processes of ethno genesis and recognition claim. The article discusses the social processes present in it from three elements - style, music and body (HALL, 2006) - and seeks to reflect on the political dynamics present in the performative formation of "social plateaux" (CASTRO; CASTRO, 2017).

**Keywords:** Black party; membership; black youth; identification; blackness.

## **Festas pretas em Belém - performances identitárias e políticas na festa AFROnto**

### **1. Introdução**

O presente artigo busca refletir sobre a relação entre identificação social e empoderamento da juventude negra a partir de uma observação participante de "festas pretas" promovidas e realizadas em Belém do Pará. Festa Preta é uma festa organizada pela juventude negra e para a juventude negra, marcada pela valorização identitária e pela construção de referenciais éticos, políticos e estéticos comprometidos com a crítica social e com a resignificação étnica da diáspora

africana. De certa maneira, pode-se compreender essas festas como uma performance identitária, associada a processos urbanos de etnogênese (CASTRO, 2013) e de reivindicação de reconhecimento. É crescente o número de festas nesse formato sendo realizadas no Brasil e elas se produzem num contexto de luta social e de reelaboração do conceito de cidadania por meio dos quais novos contextos de socialidade e de sociabilidade tomam corpo.

A partir do processo observado, compreendemos que a palavra "preto"

é utilizada com um viés político que pretende posicionar os atores envolvidos, jovens que se dizem pretos, a partir de uma perspectiva de afirmação identitária. Não raramente a palavra soa negativa para quem está de fora do espaço da militância política, inclusive a pessoas negras. Isso se deve ao fato de que, historicamente, é um termo usado para agredir a identidade negra. Assim, o termo “preto” passa a ser utilizado para ressignificar, presentemente e em paralelo à palavra “negro”, buscando uma positividade semântica e a subtração da carga negativa do racismo estrutural presente na formação econômico-social sociedade brasileira. Na divulgação da festa estudada é utilizada, por exemplo, a frase “Feito de pretos para pretos”, o que exemplifica essa dinâmica de positividade.

Uma das festas pretas observadas é a chamada "AFROnto", realizada pelo coletivo de juventude do Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (Cedenpa), organização sem fins lucrativos e sem vínculos político-partidários, fundada em 1980 e que constitui um marco de referência, tanto no estado do Pará como fora dele,

para a luta contra a discriminação racial e para a construção de políticas e culturas que promovam a equidade racial. O coletivo de juventude do Cedenpa realiza vários projetos e ações, tendo como pauta principal o combate ao genocídio da juventude negra no país.

A observação que realizamos da festa "AFROnto" partiu dos procedimentos etnográficos que visam a discutir os processos de socialização (SIMMEL, 1999) presentes nas performances realizadas em espaços liminares contemporâneos (CASTRO; CASTRO, 2017). Adotamos, igualmente, a perspectiva de uma etnografia urbana, seguindo os protocolos de observação antropológica do uso dos espaços e dinâmicas urbanas de Magnani (2002), por meio dos quais interpretamos a festa observada como um “pedaço”. De acordo com Magnani, a “noção de pedaço (...) supõe uma referência espacial, a presença regular de seus membros e um código de reconhecimento e comunicação entre eles” (MAGNANI, 2002, p. 20). Nesse sentido, a “AFROnto” se conforma enquanto experiência social de partilha dos seus frequentadores, uma

experiência de identificação que pode ser compreendida como imediata, clara, sem nuances ou ambiguidades, quesitos sugeridos por Magnani para diferenciar entre os indivíduos que fazem e os que não fazem parte do “pedaço” (MAGNANI, 2002, p. 20).

Nosso objetivo maior, nessa etnografia, foi compreender como os procedimentos de identificação social presentes nas festas pretas se produzem enquanto performance identitária e, dessa maneira, engendram processos de etnogênese<sup>4</sup> urbana (CASTRO, 2013). No horizonte dessa indagação, buscamos pensar as festas pretas como ritos indagadores da memória social e confrontadores das regras e normas presentes no *ethos* de exclusão constituidor das socialidades brasileiras. Dizendo de outra maneira: como as festas pretas produzem um espelho mágico (TURNER, 1988) por meio do qual a juventude negra questiona como a

estrutura social herdada engendra a sua anti-estrutura.

A seguir, explicitamos o contexto da observação realizada, descrevendo a forma geral da festa preta AFROnto e das festas pretas em geral e agregamos dados que demonstram os níveis de exclusão social da juventude negra presentes na sociedade brasileira. Em seguida, discutimos a dinâmica da performance identitária presente na festa preta, interpretando-a como um processo de construção da crítica e da resistência social simbólica e política. Por fim, concluímos o artigo com uma síntese dos resultados de nossa observação.

## 2. O contexto da observação

A partir dos diálogos estabelecidos durante nossa observação participante e nas informações colhidas junto ao Cedenpa, encontramos registro de que as festas para o público negro existem em Belém desde o ano 2012, e dentre elas podemos referir os bailes *blacks* organizados pela vanguarda do movimento Hip Hop. O movimento de festas pretas em Belém, como em outros lugares, foi possibilitado pela ação e visibilidade da Geração

---

<sup>4</sup> Compreendemos etnogênese, tal como Castro (2013), como “como uma dinâmica de sedimentação de identidades categóricas. Como um processo de fixação de um pacto intersubjetivo e intergeracional. E, é sempre preciso lembrar, como um processo de consolidação de uma mítica simbólica sobre fatores originais, sobre fatores substantivos e pré-existentes.”

Tombamento<sup>5</sup> que, segundo Santos e Santos (2018), é um movimento cultural da juventude negra que utiliza a moda e a estética como ferramentas políticas para a desconstrução de estereótipos de raça e de gênero. O fenômeno da Geração Tombamento também está ligado a artistas e cantores que são referências em estilo e discurso empoderador em suas músicas, sendo exemplos brasileiros importantes Karol Conka, rapper que tem o feminismo negro como um dos temas centrais de suas composições; e Rincon Sapiência, rapper e poeta.

A festa preta "AFROnto" é realizada desde 2016. Sua principal referência, e talvez um modelo que procura espelhar, é a festa Batekoo, que surgiu no ano de 2014 em Salvador, Bahia, e que hoje está presente também nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, tornando-se um movimento de empoderamento dos jovens negros

---

<sup>5</sup>Campo simbólico complexo, pode-se compreender "Geração Tombamento" como um movimento ao mesmo tempo político e estético que, no contexto atual, representa um referencial de afirmação identitária do movimento negro. Um dos usos mais comuns da expressão tem sido a referência a uma nova geração de cantoras e cantores negros cujo trabalho se caracteriza pela colocação de questões sobre raça, gênero e sexualidade.

e LGBTIs. A AFROnto foi idealizada não somente com o objetivo de entretenimento, o que por si só já constitui uma ação valiosa para o jovem negro mas, também, como ato político, um espaço que se pretende livre de discriminação racial e sexual e, como espaço no qual a juventude periférica de Belém pudesse se encontrar e se reconhecer em um corpo social negro constituído pelos seus partícipes, assim como na música produzida por esse mesmo corpo social negro, que é evocado e evidenciado por essa festa e que se propõe constituidora da identidade negra pautada por essa etnogênese urbana produzida e vivenciada em Belém.

A festa estudada é uma referência para a juventude da cidade, mas não podemos dizer que seja a mais importante das festas pretas locais, e muito menos a única. Podemos citar, por exemplo, a festa Coisa Preta, que já realizou 20 edições desde 2017. Interessamo-nos pela AFROnto pelo fato de, juntamente com sua representatividade, ser organizada pela juventude do Cedenpa. Essa festa teve apenas 6 edições até o presente momento – e estivemos

presentes em todas elas, bem como em eventos externos, dentre os quais podemos citar dois festivais musicais locais, o Rock Rio Guamá e o Perifa Club, ambos em 2018 e nos quais houve festas organizada pela AFROnto. E ainda podemos referir um momento reflexivo importante, organizado durante o segundo turno das eleições 2018, no qual as duas festas, AFROnto e Coisa Preta, se reuniram na promoção de um debate antifascista, seguido por uma grande festa preta. Efetivamente, há uma ação de cooperação entre essas duas festas, e elas possuem o mesmo público, jovens negros de Belém e de sua Região Metropolitana. E há outros fatores que também indicam essa partilha de público, como o valor do ingresso, geralmente acessível, atualmente R\$ 5,00 até determinado horário e R\$ 10,00 a partir de então, mas que pode variar, a depender do local onde a festa é realizada, e que até o momento não foi superior a R\$ 20,00 – devendo ser referido que é muito comum o modelo de cobrança "pague quanto puder", e mesmo a entrada gratuita.

Esse movimento de festas pretas deve ser compreendido no

contexto observado, o estado do Pará, e particularmente a região metropolitana de Belém. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 69,5% da população paraense declarou-se parda e 7,2% declarou-se negra. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo IBGE, revelou que, entre os anos de 2016 e 2017, a geração "nem-nem", jovens de 15 a 29 anos que não estão matriculados em nenhuma instituição de educação e que estão também fora do mercado de trabalho, aumentou de 21,8% para 23% entre os jovens. A maior parte, 64,2%, dessa categoria de jovens é formada por pessoas de cor preta ou parda (IBGE, 2017).

O Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, de 2017, aponta que o estado do Pará é o terceiro no ranking nacional apurado por essa pesquisa, mostrando uma situação de alta vulnerabilidade juvenil à violência. Esse índice também coloca o Pará na quarta pior posição nacional no que diz respeito à condição social de desigualdade e na décima posição de acesso à escola e emprego.



Buscamos pensar o jovem, em nossa abordagem, não apenas como um sujeito inserido em uma faixa etária pré-determinada, mas como indivíduos que constroem sua identidade a partir de diversos fatores que envolvem as experiências sociais e individuais, portanto não é uma categoria uniforme. Margulis e Urresti (1994) assinalam a necessidade de superar uma compreensão da categorização de juventude por meio de critérios relacionadas à idade. Para estes dois últimos autores, “a condição histórico-cultural de juventude não se oferece de igual forma para todos os integrantes da categoria estatística jovem” (MARGULIS; URRESTI, 1994, p. 25) e essas condições são analisadas a partir de duas noções propostas por eles: a moratória social e a moratória vital. A primeira delas se expressaria através de aspectos estéticos e configuraria um certo privilégio de determinadas classes sociais mais abastadas em relação a outras. Por sua vez, a moratória vital definiria uma noção de juventude comum a todas as classes sociais, marcada por critérios como a energia do corpo e distância provável em relação à morte.

Esses autores ressaltam a especificidade de dimensão de classe na definição de juventude, pois há classes nas gerações, assim como há gerações nas classes (MARGULIS; URRESTI, 1994). Nesse sentido, o fator “gênero” se manifesta de forma desigual na condição juvenil, tal como, supomos – considerando que Margulis e Urresti não o discutem - o fator “raça”.

Feixa (2006), ao discutir as culturas juvenis, também referiu o impacto, sobre a ideia de juventude, dos fatores “classe” e “gênero”, mas acrescentou outras variáveis que podem ser consideradas, como território, etnicidade e estilo. Com essa perspectiva, podemos considerar que o jovem não se conforma como um ser passível das “ações” pré-definidas por direitos e deveres que lhe são oferecidas, mas como um ser capaz de pensar, produzir e contribuir para políticas públicas para esse grupo social.

A pesquisa sobre Juventude Brasileira e democracia: Participação, esferas e políticas públicas (IBASE/PÓLIS, 2005) informa a respeito dos lugares mais frequentados por jovens em seu tempo

livre para cultura e lazer nas grandes metrópoles. Os lugares variam entre shopping centers, cinemas, teatros, centros culturais, museus e praças, mas os dados reunidos evidenciam que as faixas de renda às quais pertencem os jovens investigados possuem acesso e frequência nitidamente diferenciados a esses espaços.

O percentual da população que se considera negra ou parda no Brasil cresceu 14,9% entre os anos de 2012 e 2016 como aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo IBGE. Este fenômeno provoca a necessidade de representações mais adequadas e próximas da realidade desse segmento, pois, como assinala Onai Luj, “mesmo sendo maioria entre a população jovem, as representações da juventude negra não revelam a totalidade de suas experiências e ela não é prioridade nas políticas públicas para a juventude” (ONAI LUJ, 2016, s.p).

Evidentemente há diversas juventudes negras no Brasil, ou mesmo em Belém, com diversas dimensões de gênero, classe, território, orientação sexual,

religiosidade, que apresentam uma pluralidade de condições e experiências sociais e, nesse sentido, concordamos com Onai Luj quando esse autor diz que,

Juventudes Negras são sujeitos que formulam, reinventam e impactam as sociedades onde vivem. São indivíduos que possuem suportes variados, que contornam circunstâncias adversas do racismo para sobreviver. São jovens que têm se multiplicado, em números estatísticos e em talentos variados, por meio da aceitação de sua condição étnica, e construindo fortes estratégias de ser Juventudes Negras, a exemplo da Geração Tombamento, tema de uma próxima reflexão. São jovens que compõem e afetam a sociedade, culturalmente, economicamente, e constroem ferramentas para o desenvolvimento deste país. (ONAI LUJ, 2016, s.p).

Essas muitas juventudes negras estão em constante movimento. Não há uma unidade ou um padrão geral a ser observado, mas múltiplas formas de interação social, ou seja, de sociação (SIMMEL, 2006), que produzem agenciamentos para as lutas simbólicas e políticas, bem como para as práticas associativas, festivas e identitárias. Nosso contexto de observação partiu necessariamente desses dados, procurando compreender, por meio deles, os sentidos de ética e de estética produzidos na festa preta observada.

### 3. Identificações e performances identitárias na festa preta AFROnto

Considerando o contexto social referenciado acima, refletimos a respeito dos dados levantados em nossa etnografia buscando interpretá-los a partir das performances (SCHECHNER, 1985; 1988) produzida nas festas pretas associadas à reflexão sobre as etnogêneses em sua dimensão política. Particularmente buscamos identificar como as festas pretas se conformam a partir das lutas de resistências simbólico-políticas, não apenas em relação às formas convencionais das violências simbólicas instituídas como padrão de sociabilidade da sociedade brasileira, como também como resistência aos processos de denegação identitária discutidos por Castro (2013), particularmente presentes no contexto amazônico. Com essa perspectiva acreditamos sugerir um debate sobre os processos de identificação (MAFFESOLI, 1996; 1998; 2007, HALL, 2006) social a partir das relações de socialidade (SIMMEL, 1983; 1999; 2006) entre os jovens negros de Belém.

A partir de Hall (2006) buscamos refletir sobre os processos

cognitivos presentes nas sociedades contemporâneas e sua correlata fragmentação de identidades culturais (de classe, etnia, raça, nacionalidade, gênero etc.) e, a partir daí, sobre a dinâmica de produção contínua de referências identitárias experimentadas pelo sujeito contemporâneo. De acordo com Hall, todas as possibilidades restritivas da identidade – compreendidas como um “ou”: como uma escolha entre identidades – são substituídas, na contemporaneidade, por um “e”, cumulativo, que permite a construção da identidade do indivíduo a partir de revisões sobre as interseções do histórico, cultural e político. Neste sentido, Hall (2006) chama atenção para um olhar multifocal em relação a experiência negra:

É para a diversidade e não para homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora pois, a invocação de uma única experiência negra não vai invocar uma política em que os negros se sintam seguros pois uma etnicidade dominante são sempre sustentadas por uma economia sexual específica, uma figura específica de masculinidade, uma identidade específica de classe. (HALL, 2006, p. 327)

Ennes e Marcon (2014) sugerem, por sua vez, uma reflexão crítica sobre o uso da categoria

identidade nas ciências sociais, e propõem tratá-la como um fenômeno social dinâmico e como um processo implicado pelas relações de poder que nela se fazem presentes. Apontando caminhos possíveis para pesquisa sobre processos identitários que consideram constituintes desse fenômeno social, definiram para isso quatro elementos para análises reflexivas: os atores, as disputas, as normas e os contextos.

Refletindo sobre as construções identitárias da juventude que frequenta e conforma a festa preta AFROnto, particularmente sobre sua dimensão ético-política, estética e performática, buscamos compreendê-las enquanto performance, enquanto a performatividade de um *ethos* que produz certa etnogênese que se propõe lutar contra os processos de dominação simbólica e de denegação identitária (CASTRO, 2013). Nesse sentido, o espaço temporal e simbólico – ou anti-simbólico – constituído em torno das festas pretas pode ser compreendido como aquilo a que Castro e Castro (2019) denominam “espaço de performance”, uma vivência marcada por uma sociação (SIMMEL, 1999; 2006) construída em

torno da ressignificação de afetos e memórias. Como dizem Castro e Castro, um “espaço de performance” seria

um espaço que permite a ritualização mobilizadora de metáforas e metonímias num processo de ressignificação de afetos e memórias. Como eventos e memórias passadas são reinterpretadas e ressignificadas, a partir de novas vivências, inseridas em novos *Erlebnis* (CASTRO; CASTRO, 2019).

Devendo-se compreender *Erlebnis* como essa vivência, produzida no contexto de sociações conjunturais, contextuais, eventuais a um dado evento onde pessoas se encontram. Poderíamos acrescentar: se encontram e produzem ressignificações identitárias por meio de performances.

A noção de performance que usamos é aquela que compreendemos a partir de Schechner (1988) e da leitura que Turner (1974; 1988) faz desse autor. Assim a compreendemos como um processo em estado de liminaridade que ocorre através do diálogo entre presente e passado e que provoca a produção de outro estado, que poderá ser permanente ou não, a depender dos processos de sociação que engendram sentidos e significados que apropriados geram

formas de estar junto (CASTRO; CASTRO, 2019). Assim, podemos também compreender essa experiência da performance enquanto um liminóide, quando, através do liminóide o indivíduo expressa-se, provoca a catarse, permitindo que a experiência se complete através de uma prática de expressão (DAWSEY, 2005). Castro e Castro (2019) observam que, nesse contexto, a performance daria concretude a essa experiência, materializando-a, deixando-a ser vista, sentida, significada a partir de sua partilha (CASTRO; CASTRO, 2019).

Desta maneira, buscamos compreender as performances identitárias presentes na festa preta AFROnto a partir das performances construídas naquele contexto e de suas reverberações éticas, políticas e estéticas. Para fazê-lo, realizamos uma pesquisa etnográfica que alcançou as nove edições dessa festa, aqui somadas seis edições convencionais, duas especiais, associadas a festivais de música, e uma edição associada ao debate eleitoral de 2018. Nossa etnografia incluiu uma observação participante que alcançou, para além das festas, o

processo de sua organização, desmontagem e eventual reflexão a respeito da experiência havida – avaliação que se dava tanto no seio do núcleo da juventude do Cedenpa, como por meio do diálogo com os interlocutores que dela haviam participado.

Compreendemos ainda, junto com Turner (1988), que os produtores/construtores de performances culturais produzem o que acreditamos ser um “espelho mágico” (TURNER, 1988, p. 22), ou seja, um processo auto reflexivo e auto avaliativo, das condições e circunstâncias de pertencimento a uma dada estrutura social, o que permite transcender a essa estrutura, criticamente, identificando o que seria uma antiestrutura. De acordo com Turner, os “espelhos mágicos”,

evidenciam e dão materialidade em um evento de um contínuo da vida cotidiana no qual estamos inseridos. Esses espelhos em si não são mecânicos, mas consistem em refletir a consciência e os produtos de tais consciências formados em vocabulários e regras, em gramáticas metalinguísticas, por meio das quais novas performances sem precedentes podem ser geradas (TURNER, 1988, p. 22).

Desta maneira, observamos que nas festas pretas são produzidas performances que dialogam com o

passado e com o presente desses partícipes da festa, criando referências e sentidos que ensejam um futuro constituído das práticas e performances vivenciadas ali. Estudando as performances de memória em espaços liminares da cidade de Belém – no caso, um cemitério em Dia de Finados – (CASTRO; CASTRO, 2019), a partir de um diálogo com Schechner e Simmel, fazem a seguinte observação:

Percebíamos esses ritos de memória como performances (SCHECHNER, 1993, 2002) presentes nas disposições corporais de seus atuantes e na dinâmica do jogo de interações sociais (SIMMEL, 1999) dos grupos de pessoas que homenageavam seus mortos (CASTRO; CASTRO, 2019).<sup>6</sup>

Ora, compreendendo as festas pretas como performances identitárias podemos interpretá-las como procedimentos de etnogênese urbana: como ritos indagadores da memória social e confrontadores das regras e normas presentes no *ethos* de

<sup>6</sup> Nota do editor. Os autores se referem às seguintes obras:

SCHECHNER, Richard. *The future of ritual: Writings on culture and performance*. Londres: Routledge, 1993.

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies, an introduction*. Londres: Routledge, 2002.

SIMMEL, Georg. *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Paris, PUF. 1999.

exclusão constituidor das socialidades brasileiras - aqui especialmente tratado esse ethos presente nas festas pretas belemenses. Dessa forma, essas festas pretas questionam a estrutura social ao produzirem um espelho mágico (TURNER, 1988) da sua antiestrutura.

Ainda como observam Castro e Castro (2019) a partir de Simmel (2006), há formas sociais que estabelecem espaços mais propícios para a elaboração dessa anti-estrutura aqui evidenciada. Dando seguimento a esse pensamento, podemos observar que, a partir dos processos de transmissão e de herança cultural das tradições negras diaspóricas, Stuart Hall (2006)<sup>7</sup> sugere a persistência de três elementos identitários na construção de referenciais sociais que identificam práticas culturais interpretadas e autoproduzidas como negras:

Primeiro, peço que observem como, dentro do repertório negro, o estilo - que os críticos culturais da corrente dominante muitas vezes acreditam ser uma simples casca, uma embalagem, o revestimento de açúcar na pílula - se tornou em si a

<sup>7</sup>Referimo-nos à Diáspora Africana, denominação dada a um fenômeno sociocultural e histórico ocorrido nos países africanos, caracterizado pela imigração forçada da população africana a países que adotavam a mão de obra escrava.



matéria do acontecimento. Segundo, percebam como, deslocado de um mundo logocêntrico - onde o domínio direto das modalidades culturais significou o domínio da escrita e, daí a crítica da escrita (crítica logocêntrica) e a desconstrução da escrita -, o povo da diáspora negra tem, em oposição a tudo isso, encontrado a forma profunda, a estrutura profunda de sua vida cultural na música. Terceiro, pensem em como essas culturas têm usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos. (HALL, 2006, p. 324).

Esses três elementos – estilo, música e corpo – nos parece, podem ser pensados como formas sociais de reverberação simbólica da antiestrutura sugerida acima. São três formas sociais presentes e referenciais na observação que realizamos. É a partir deles, efetivamente, que buscamos compreender as festas pretas de Belém e indagar como a identificação social, a festa e os processos de sociação produzem sentidos sociais tipificados e reservas de experiência, pois que “[...] através das performances que todos encenam juntos, conferindo sentido aquele estar junto (CASTRO; CASTRO, 2019) podemos compreender essa construção da qual falamos.

A juventude negra que frequenta as festas pretas observadas

está dentro de um movimento compreendido, como acima afirmamos, com o da Geração Tombamento. Percebamos o que caracteriza essa geração, no ambiente das festas estudadas, nos três elementos identitários sugeridos por Hall (2006) e que, aqui, entendemos como formas sociais, ou seja, processos de sociação que se geram, realizam e evidenciam a partir do estar-junto.

No que se refere ao “estilo” – compreendido como as estratégias de vestimenta, estética corporal e performance visual – percebe-se a procura por um rompimento com os padrões estéticos impostos pela sociedade patriarcal brasileira e a busca pela valorização dos traços, marcas e referências culturais negras. Isso é refletido, por exemplo, nos cabelos armados em *blackpower* e tranças afro, que podem ser coloridos ou não; nas roupas, em geral coloridas e com misturas de estampas étnicas; nos acessórios volumosos e nas maquiagens coloridas e bem marcadas. Há também uma quebra nos padrões de gênero, sendo muito comum ver homens gays – ou, como eles próprios se afirmam, “bichas

pretas” – trajando saia e vestidos, usando maquiagem e acessórios ditos “femininos” nas festas. Um aspecto interessante de se destacar é que para se construir *looks* nesse estilo, não é necessário ter muito poder aquisitivo, pois a maioria dos jovens são adeptos de brechós, doações e trocas, o que acabam por fomentar um discurso de moda alternativo ao padrão capitalista e que gera uma gramática visual compreendida e partilhada pelo grupo.

Moda, comportamento, estilo geram uma forma social (SIMMEL, 2006) que se caracteriza por determinada estética que evoca,

atos performáticos que conformam uma performance ritualística (SCHECHNER 2006) [na qual] nenhum dos participantes escapou, todos compuseram o ritual configurando-o enquanto tal. Assim, observamos que compreendemos performance enquanto uma relação entre gestos corporais e faciais, visualidades, sons, que Schechner (2002, 2006) qualifica como performance da ordem do *makebelief*, esta que está presente em um processo mais amplo, o do drama social daqueles que procuram romper com os padrões estéticos das elites brancas e eurocêtricas e, através da qual os indivíduos produzem a realidade da qual fazem parte (CASTRO; CASTRO, 2019).<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Nota do editor. Os autores se referem às seguintes obras:

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies, an introduction*. Londres: Routledge, 2002.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? In: \_\_\_\_\_. *Performance studies: an*

A Geração Tombamento, no Brasil, tem referências da juventude Fashion Rebels surgida na África do Sul (LACERDA, 2018), a qual valoriza um estilo marcado por valores de ousadia, inovação e pela prática de ressignificação das peças de roupas de época, adquiridas em brechós e referidas como “*old school clothes*”.

Um de nossos interlocutores afirmou a festa preta é o local onde ele e outras pessoas se sentem livres para usar as roupas que querem, roupas que eles geralmente não se sentem à vontade para usar no trabalho ou em festas de família, como shortinhos, saia e turbante. Com efeito, percebemos um ambiente de criatividade e marcado pela experimentação de práticas vestimentas, nas festas pretas observadas.

Outra referência de eventos para o público negro e jovem é o *Afropunk*, um festival que mistura música, moda e arte do cenário punk e alternativo e acontece em algumas cidades dos Estados Unidos e da Europa. No que se refere às

introduccion, second edition. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51.

experiências, práticas e gostos musicais, as festas pretas de Belém reproduzem, essencialmente, o rap<sup>9</sup> e o funk<sup>10</sup>. Há também, nas festas, a presença de gêneros musicais africanos, como *afrobeat* e o *kuduro*, embora com menor representação.

Talvez devêssemos chamar as alegorias geradas nas festas pretas “de ritos, porque, afinal, em essência, elas [constituem] ritos de memória” (CASTRO; CASTRO, 2019), como acima indicamos. Isso assinala a vivência social presente como resposta às práticas de discriminação e violência vivenciadas por gerações,

<sup>9</sup>O Rap faz parte do movimento Hip Hop, estilo que surgiu na década de 1960 nas periferias da Jamaica. O rap (*rhythm and poetry*) surgiu como uma forma de denunciar os problemas sofridos pelos jamaicanos, como violência, abuso de drogas e racismo. As letras marcantes, o ritmo pesado e o caráter de denúncia e desabafo que esse estilo musical sugere fizeram com que boa parte da população negra e periférica americana, no começo da década de 1970, passasse a se interessar por música e foi nesse espaço que o ritmo ganhou força, disseminando-se pelo mundo.

<sup>10</sup>O funk, segundo Vianna (1987), surgiu nos anos 1930/1940 a partir da migração da população negra das fazendas do Sul para os grandes centros urbanos do EUA. O blues que até então era uma música rural, se eletrificou, produzindo o *rhythm and blues*. Esse ritmo nas mãos de músicos negros foi se distanciando da sonoridade do rock e se unindo com o gospel, a música protestante negra, dessa união surgiu o soul.

na história do negro no Brasil. Portanto, entendemos esses mesmos ritos enquanto performances identitárias de caráter ético, estético e político que pautam esse sentir-junto que conformam essa forma social (CASTRO; CASTRO, 2019) da qual falamos.

Também é importante destacar que uma das especificidades das festas pretas de Belém são os ritmos musicais paraenses, notadamente o carimbó e o tecnomelody, que vão se tornando indispensáveis à medida em que vão sendo identificados como ritmos oriundos da cultura negra afro amazônica e produzidos pela periferia da cidade. Nesse mesmo contexto, assinalamos a participação nas festas pretas de cantores, MCs, DJs e convidados locais que se tornam atrações importantes para o evento, agregando valor aos mesmos.

Hall (2004) aponta que a transmissão das modalidades de cultura deu-se, no Ocidente, por meio de um domínio da escrita, tributário da tendência do pensamento ocidental em colocar o *logos*(a palavra) como o centro de qualquer texto ou discurso. Em oposição a isso, de acordo com o mesmo autor, os povos da diáspora

negra encontram na música uma forma privilegiada de representar sua cultura e de transmiti-la ao longo dos anos. Assim, espaço de afirmação e de construção identitária, as festas pretas têm, na música, um de seus elementos centrais de expressão e, por extensão, de afirmação política.

O baile Coisa Preta, por exemplo, não toca músicas de cantores ou DJs não negros. Isso produz negociações de sentido importantes para as performances identitárias. Por exemplo, o fato de que cantores como Pablo Vittar e Lia Clarck, dentre outros, importantes para a auto significação do movimento LGBT, serem “substituídos” por cantores negros, algumas vezes menos conhecidos, mas que, igualmente encontram acesso expressivo no movimento LGBT, como Rico Dalasam, Gloria Groove e Lin da Quebrada.

O baile da AFROnto, por sua vez, não faz distinção de cor entre seus cantores, DJs e *set list*. São posturas diferentes de cada organização, sem que isso produza qualquer questionamento em termos de afirmação identitária. São estratégias diferentes vivenciadas

como processo de negociação de sentidos e lutas sociais.

No diálogo que mantivemos com os participantes das festas, muitos de nossos interlocutores ressaltaram o que seria, em sua compreensão, “música de negro”, como se fosse um exercício de autocompreensão ou de construção de uma posição social num contexto de partilha do sensível. No percurso dessa compreensão, “música de negro” foi definida de diferentes maneiras, ou por meio de diferentes perspectivas ontológicas. Por exemplo, como música cantada por negros, ou produzida por negros, ou de origem na cultura negra. Porém, essas objetivações também produziram sentidos contraontológicos, por meio das afirmações, por exemplo, a respeito do que não seria “música de negro”, e que, assim, não os representaria culturalmente, como o trance e o sertanejo.

Muitas músicas tocadas e compartilhadas nas festas observadas acionaram, pudemos perceber, mecanismos de pertencimento e de identificação. Algumas delas traziam letras com mensagem de empoderamento e refletiam as várias

realidades vivenciadas pela juventude presente nas festas. Essas experiências musicais também convocam a uma ação, reflexão ou ao menos a uma percepção musical da realidade partilhada.

A noção de performance da identidade mais uma vez se fez presente quando, por exemplo indagamos a interlocutores G. N. a respeito dos motivos que a faziam frequentar as festas pretas e ela respondeu que, embora frequentasse outras festas, que não possuíam conotação identitária, preferia as festas pretas pelo fato de que, nelas, sentia-se mais à vontade:

*Meu corpo, a minha alma é muito de música black e todas as vertentes da música black. Eu não me vejo numa música eletrônica por exemplo, acho que a música eletrônica não é uma vertente nossa, mas frequento outras como samba e pagode (G.N. depoimento, 2018)*

Percebe-se, com seu depoimento, que a performance identitária possui formas sociais específicas. Ela possui enquadramentos, sem os quais se descontextualiza e perde sua carga tipificadora<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Utilizamos as expressões tipificação e carga tipificadora a partir de Schutz (1967; 1987) para caracterizar o senso comum, pragmaticamente constituído. Trata-se, assim,

No que se refere às práticas de uso e expressão do corpo, nas festas pretas de Belém, ressaltamos ainda que os elementos ali utilizados, assim como os processos de sociação construídos e constituídos

são da ordem da performance, i.e., daquilo que depende da realização concreta e única, então pode dar certo e pode dar errado, pode não acontecer – como num desfile que você acha chato, porque simplesmente “não funcionou”, ou porque alguma coisa deu errado e “uma alegoria quebrou”. Então o imperfeito, o dar errado, a falha, em suma, o que foi feito para acontecer e não aconteceu é um aspecto intrínseco dessas formas da cultura popular aparentadas de algum modo com a teatralização (CAVALCANTI, 2011, p. 9-10).

Podemos pensar as etnogêneses urbanas observando o caráter liminar dos processos intersubjetivos<sup>12</sup> que produzem as formas sociais presentes nesses ambientes, mas ao falarmos sobre performance cabe, sobretudo, falar sobre os usos do corpo. Numa festa, o corpo individual encena, mais do que em qualquer outro lugar, ele é um

---

de um sentido social sedimentado pelo uso social, um sentido acessível em função de seu uso.

<sup>12</sup> O sentido de “processos intersubjetivos”, tal como utilizado neste artigo, é também tributário de Schutz (1967; 1987), significando o saber social em comum, ou, mais especificamente, o processo de conformação de um padrão, de um saber partilhado a partir da disseminação do seu uso.

corpo intersubjetivo, este corpo sabido mesmo antes de ali estar justamente porque se conforma como um saber intersubjetivamente tipificado.

O corpo negro seria o primeiro marcador social (HALL, 2004), a primeira tela de apresentação da identificação negra. Ainda antes de ser atravessada por outras identidades, de gênero e sexualidade, étnicas, religiosas, profissionais, a pessoa negra tem, na cor da pele, a marca distintiva fundamental, inclusive – ou sobretudo – em função da violência física e simbólica produzida pelos preconceitos de cor e cultural ao longo da história. O corpo negro, cabe ainda considerar, foi, e ainda o é, marginalizado, violentado e hipersexualizado ao longo da história ocidental.

A grande maioria dos interlocutores explicitou a percepção de sentir-se confortável nas festas pretas e a compreensão de que elas propiciam empoderamento cultural e político para a juventude negra. Alguns deles também expressaram a percepção de que as festas pretas propiciam uma quebra dos padrões estéticos convencionais, particularmente em relação à beleza física

e de que, para a maioria dos jovens negros eram, essas festas, um primeiro contato para a aceitação e o empoderamento do negro.

Evidentemente todo esse processo não se dá sem conflitos e não se pode dizer que há uma comutação pacífica de horizontes políticos e de sensibilidades, no cenário das festas pretas de Belém, mas, da mesma forma, pode-se perceber uma intensa troca de referências éticas, sociais e culturais. Talvez o ponto de inflexão da questão identitária se dê, nas festas negras, como uma prática de empoderamento, compreendida pelos interlocutores como um processo de subsunção da carga negativa associada ao “ser negro” e, em consequência, como uma construção de um lugar de fala referencial para subverter as distorções presentes nas narrativas colonizadoras e eurocêntricas.

Assim, V. M., outro de nossos interlocutores, afirma que o ambiente das festas pretas é importante para a construção de sua autoestima e aceitação enquanto pessoa negra. Afirma que já era bem resolvido com sua sexualidade homoafetiva, mas que o empoderamento sobre sua raça foi



um processo mais recente e que as festas ajudaram nesse processo. Reproduzimos o trecho de uma das entrevistas que fizemos com esse interlocutor, na qual essa dimensão afirmativa é colocada:

*Por ser um baile black a gente se liberta de um padrão. O padrão no baile black não existe. Você não tem que ir com uma roupa, com um cabelo, com um único jeito, você vai do jeito que você quer e está lindo assim. (...) eu não via beleza em mim, eu já tinha o meu jeito de me vestir, tinha o jeito afeminado de ser, mas ainda não enxergava beleza em mim, não me sentia bonita, eu me sentia muito à vontade naquelas roupas mas não enxergava beleza no meu corpo, nos meus traços, e quando eu comecei a frequentar os bailes blacks as pessoas que estavam ao redor na festa acabavam reforçando isso, na questão de eu olhar pra mim, enxergar beleza nos meus traços, na minha estética e hoje em dia não há quem me faça deixar minha autoestima baixa (V. M., depoimento, 2018).*

V. M. já participou de festas pretas como *drag queen*. Suas performances artísticas procuram produzir um discurso político, por meio do qual ressalta suas vivências como homossexual, *drag queen* e negro. É interessante perceber como esses três marcadores identitários passam a se correferencializar no processo de organização de novas sínteses. E, também, como todos eles partem do referente “corpo”.

#### 4. Conclusão

Os três elementos identitários sugeridos por Hall – estilo, música e corpo – se fazem presente no baile AFROnto de maneira muito clara, o que confirma a tese desse autor sobre a importância deles nos processos de afirmação dos indivíduos e grupos sociais que reivindicam uma condição de pertencimento e/ou contiguidade à diáspora africana.

Em nossa observação, procuramos pensá-los, percebê-los, enquanto formas sociais de reverberação simbólica da anti-estrutura que, em síntese, constitui o próprio processo de reivindicação identitária. Toda reivindicação identitária pode ser lida como a contestação de alguma estrutura social. Embora se trate de um processo histórico, associado à longa diáspora africana, como sugere Hall, ele se reorganiza conforme os múltiplos contextos onde se apresentam.

Nesse sentido, as festas pretas podem ser compreendidas como processos de sociação, que produzem sentidos sociais tipificados e reservas de experiência, pois é através dos tecidos intersubjetivos disponíveis,

através das reservas de experiência social e política disponíveis aos participantes por meio desses tecidos, que as festas pretas se conformam como um espaço possível para a consubstancialização das identificações; como um platô de sociações, como dizem Castro e Castro (2017). A encenação das identidades possibilitada nesse platô conforma o ato político que motiva a própria construção da festa. Como dizem Castro e Castro (2017), as performances encenadas no platô da sociação confere sentido político ao estar-junto (CASTRO; CASTRO, 2017).

As festas pretas se enquadram, em nosso ver, na categoria estudada por Castro e Castro(2019) das sociações que estabelecem espaços mais propícios para a elaboração da anti-estrutura (TURNER, 1988). Nesse contexto, as festas pretas, se conformam como um espaço de mediação da sociabilidade dos jovens. Presente nela, centralmente, há o objetivo de celebração da cultura negra, de ocupação de espaço e de construção de um horizonte de reivindicações, o que pode ser percebido, da maneira clara, na fala de

V. M., em depoimento feito a nós, durante a pesquisa de campo:

*A gente atravessa aquela porta com o intuito de se divertir conscientemente, a gente sabe que vai para um baile black para se divertir, dançar e beber, mas todo mundo é muito consciente que estamos ali pela mesma causa, todo mundo se reconhece enquanto preto e todo mundo tá ali para lutar contra o racismo, seja branco ou preto, espero que ela [pessoa branca] se conscientize e ponha no lugar enquanto pessoa branca na sociedade e esteja ali para apoiar a causa. (...) as pessoas ali, por mais que sejam diferentes umas das outras, mas temos algo em comum, todo mundo tá ali por uma causa, todo mundo conheceu o AFROnto ou o Coisa Preta por ser preto e é isso que dá essa vibe boa e contagia (V. M., 2018).*

Percebe-se uma transmutação de razões que contribuem para justificar a festa: se divertir, sim, mas num contexto de produção de politizações, o que nos sugere que tanto a diversão em si mesma, como a politização presente na encenação das identificações, por meio dois três elementos que, classicamente, veiculam essa identificação – estilo, música e corpo – fazem com que as festas pretas se conformem como platôs de socialização (CASTRO; CASTRO, 2017).

Trata-se de um espaço permissível, francamente aberto à essa intensificação de socializações.

Hall (2006) chama atenção para o fato de que a identificação não anula as diferenças existentes entre pessoas ou grupos que interagem no próprio processo de identificação. Como diz esse autor, “a identificação é, pois, um processo de articulação, uma saturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção” (HALL, 2006, p. 106). Ou seja, a identificação não é sinônimo de igualdade, não anula as pessoas serem diferentes, é a construção contínua de identidades dentro de uma identidade. E, precisamente, essa permanente possibilidade, seria o que, a nosso ver, abre as arestas para que as festas pretas possam ser compreendidas como espaços de tramas políticas.

### Referências bibliográficas

CASTRO, Fábio Fonseca de. A identidade denegada. Discutindo as representações e a autorrepresentação dos caboclos da Amazônia. *Revista de Antropologia*. 56 (2), p. 431-475, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2013.82538>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CASTRO, Marina Ramos Neves de; CASTRO, Fábio Fonseca de. Comunicação banal e cotidiano num mercado de Belém. *Anais do XXVII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação*. COMPOS. São

Paulo, 2017. Vol. I, p. 1-23. Disponível em: [http://www.compos.org.br/data/arquivos\\_2017/trabalhos\\_arquivo\\_FSOURTYN3WAVG6AP7K8\\_26\\_5470\\_15\\_02\\_2017\\_08\\_09\\_37.pdf](http://www.compos.org.br/data/arquivos_2017/trabalhos_arquivo_FSOURTYN3WAVG6AP7K8_26_5470_15_02_2017_08_09_37.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

CASTRO, Marina Ramos Neves de; CASTRO, Fábio Fonseca de. Rituais de memória e temporalidade num Dia de Finados. *Sociedade e Cultura*. 22(1), p. 240-260, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/download/49144/33149/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. *Ritual, drama e performance na cultura popular: uma conversa entre a antropologia e o teatro*. Rio de Janeiro: UFRJ (Fórum de Ciência e Cultura), 2011.

DAWSEY, John C. Victor Turner e antropologia da experiência. *Cadernos de Campo*, 13(13), p. 163- 176, 2005.

ENNES, Marcelo Alario; MARCON, Frank. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. *Sociologias*(UFRGS. Impresso), v. 16, p. 274-305, 2014.

FEIXA, Carles. *De jovers, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

IBASE, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas; PÓLIS. *Pesquisa Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Rio de Janeiro: IBASE, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* - PNAD. 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LACERDA, Lorena. *Fashion rebels*. A geração tombamento da África do Sul. Portal Geledés, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/fashion-rebels-geracao-tombamento-da-africa-do-sul/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MAFFESOLI, Michel. Tribalismo pós-moderno: Da identidade às identificações. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 43, n. 3, p. 181-185, 2007. Disponível em: [http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/5282](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/5282). Acesso em: 02 nov. 2018.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos*. O declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, vol. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MARGULIS, Marcio; URRESTI, Marcelo. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1994.

ONAI LUJ (PEREIRA, Juliano Gonçalves). Juventude negra: Uma perspectiva decolonial. In: *Anais do III Congresso Nacional de Educação: Cenários Contemporâneos*. A Educação e suas Multiplicidades. Rio Grande do Norte. Anais... Rio Grande do Norte: Editora Realize, 2016. s.p, v.

3. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA9\\_ID6921\\_17082016135827.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA9_ID6921_17082016135827.pdf). Acesso em: 19 out. 2018.

SANTOS, Ana Paula Medeiros Teixeira dos; SANTOS, Marinês Ribeiro dos. Geração Tombamento e afrofuturismo: a moda como estratégia de resistência às violências de gênero e de raça no Brasil. *Dobras*, v. 11, p. 157-181, 2018. Disponível em: <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/download/716/490>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SCHECHNER, Richard. From ritual to theater and back: the efficacy entertainment braid. In: \_\_\_\_\_. *Performance Theory*. London: Routledge, 1988. p. 106-152.

SCHECHNER, Richard. *Between theater and anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

SCHUTZ, Alfred. *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1987.

SCHUTZ, Alfred. *Phenomenology of the social world*. Evanston: Northwestern, 1967.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SIMMEL, Georg. *Sociabilidade*: um exemplo de sociologia pura ou formal. In Georg Simmel: sociologia. Org. [da coletânea] Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.

SIMMEL, Georg. *Sociologie*. Études sur les formes de la socialisation. Paris, PUF. 1999.

TURNER, Victor W. *O processo ritual: estrutura e anti-estrutura*. Petrópolis: Vozes, 1974.

TURNER, Victor W. *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications, 1988.

VIANNA JUNIOR, Hermano Paes. *O baile funk carioca: Festas e estilos de vida metropolitanos*. Tese (Doutorado em Antropologia). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Museu Nacional, 1987.

## Federalismo e políticas municipais de financiamento à cultura no Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.44454>

**Antonio Albino Canelas Rubim<sup>1</sup>**

**Juliana Almeida<sup>2</sup>**

**Sofia Mettenheim<sup>3</sup>**

**Resumo:** A estrutura federativa brasileira historicamente fortaleceu os entes locais, que possuem autonomia e competências relevantes – desafios frente à falta de recursos e capacidade institucional encontrada em grande parte dos municípios brasileiros. Com o crescente desmonte das políticas públicas de cultura no âmbito federal, e com os ataques em curso pelo governo ao campo cultural, os municípios se apresentam como pilar importante de execução de políticas culturais. Como tem sido desenvolvida a política de fomento à cultura nesse contexto? A partir dos dados disponíveis sobre a gestão municipal da cultura nas Pesquisas de Informações Básicas Municipais (MUNIC/IBGE), o artigo se debruça sobre 1) a institucionalidade das gestões municipais de cultura, buscando identificar quais estruturas e em quais condições a gestão local da cultura tem se realizado; e 2) as políticas de fomento à cultura que as gestões têm executado, com especial atenção aos segmentos apoiados e aos instrumentos utilizados. A partir dos dados, apontam-se modelos, tendências e hipóteses sobre as políticas de fomento à cultura municipais, entendendo a relevância de melhor compreendê-las em um momento que se colocam como importante possibilidade de democratização.

**Palavras-chave:** Federalismo; políticas culturais municipais; financiamento à cultura.

### Federalismo y Políticas culturales municipales en Brasil

**Resumen:** La estructura federativa brasileña ha fortalecido históricamente a las entidades locales, que tienen autonomía y competencias en varios sectores - desafíos ante la falta de recursos y capacidad institucional que se encuentra en la mayoría de los municipios brasileños. Con el creciente desmantelamiento de las políticas culturales públicas a nivel federal, y con los continuos ataques del gobierno al sector de la cultura, los municipios se presentan como un pilar importante para la

<sup>1</sup>Antonio Albino Canelas Rubim. Doutor em Sociologia pela USP. Pesquisador do CNPq e do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT). Professor do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia, Brasil. E-mail: albino.rubim@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-6953-7533>

<sup>2</sup>Juliana Almeida. Gestora cultural e mestranda no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFBA, Salvador, Brasil. E-mail: julisalmeida@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-7013-3189>

<sup>3</sup>Sofia Mettenheim. Administradora Pública e mestranda no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFBA, Salvador, Brasil. E-mail: sofiamettenheim@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-7957-9929>

**Texto recebido em 17/08/2020, aceito para publicação em 12/10/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.**



implementación de políticas culturales. ¿Cómo se ha desarrollado la política de promoción de la cultura en este contexto? Usando los datos disponibles sobre la gestión de la cultura municipal en la Investigación de Información Básica Municipal (MUNIC/IBGE), este artículo se centra en la institucionalidad de la gestión municipal de la cultura, buscando identificar qué estructuras y bajo qué condiciones se ha realizado la gestión local de la cultura; y las políticas para fomentar la cultura que las administraciones han implementado, con especial atención a los segmentos apoyados y los instrumentos utilizados. En base a los datos, se generan modelos, tendencias e hipótesis sobre las políticas culturales. La comprensión del impacto de estas medidas es especialmente relevante en este momento en el que se presenta una posibilidad importante para la democratización de la cultura.

**Palabras clave:** Federalismo; políticas culturales municipales; financiación de la cultura.

### Federalism and municipal cultural promotion policy in Brazil

**Abstract:** Historically, the Brazilian federal structure has granted municipalities with significant autonomy and responsibilities. This provides challenges given the lack of resources and institutional capacities that characterize local governments. However, given the dismantlement of cultural policy at the federal level and successive attacks on cultural production itself, local governments have none the less emerged as important pillars to guarantee the implementation of cultural policy. How have public policies of cultural promotion evolved in this context? This article uses data on the municipal management of culture available in the "Pesquisas de Informações Básicas Municipais" (Basic Municipal Information Research, MUNIC/IBGE) to analyze 1) the institutional context of public cultural management at the municipal level to identify the factors behind the implementation of cultural policy and 2) the types of cultural promotion policies implemented, with special attention to the cultural area and methods of public administration utilized. The identification of tendencies, models, and hypotheses about cultural promotion at the municipal level provide better understanding of these policies at a moment when local governments represent important opportunities for democratization.

**Keywords:** Federalism; cultural policy; local government; cultural promotion.

### Federalismo e políticas municipais de financiamento à cultura no Brasil

O conflituoso enfrentamento do coronavírus no Brasil colocou em evidência que o país tem uma estrutura organizacional federativa. O embate envolvendo a gestão da União, que considerava a COVID apenas uma gripe sem necessidade de maiores cuidados sanitários, e muitos estados e diversos municípios, preocupados com a pandemia e que adotaram as medidas preconizadas pela

Organização Mundial de Saúde (OMS), demonstrou que na federação brasileira existem poderes descentralizados atribuídos aos entes federativos pela Constituição Federal de 1988. O exercício da estrutura federativa impediu que a tragédia sanitária no Brasil alcançasse números ainda terríveis, devido à completa irresponsabilidade do governo federal de Messias Bolsonaro.

Diferente da Colômbia, um país de organização unitária, o Brasil desde a proclamação da República (1889) e da primeira constituição republicana (1891) possui uma estrutura federativa (CUNHA FILHO; RIBEIRO, 2013, p. 26). A longa história da federação não tem assegurado a sua efetivação de maneira satisfatória. Poucos exemplos existem ainda hoje de exercício qualificado da organização federativa. O Sistema Único de Saúde (SUS), hoje profundamente ameaçado pela drástica redução orçamentária e pela militarização do Ministério da Saúde, aparece como um dos melhores exemplos de trabalho harmônico e colaborativo entre todos os entes federativos. A distinção de responsabilidades no âmbito da Educação configura outro bom exemplo de funcionamento da federação brasileira, com nítida distribuição complementar de competências entre os entes federativos: ensino superior, sob incumbência da União; ensino médio, atribuído aos Estados e ensino primário, subordinado aos Municípios.

A federação vem tendo seu desenvolvimento interditado pela concentração de poderes na União,

própria dos largos períodos autoritários, ditadura do Estado Novo (1937-1945) e ditadura civil-militar (1964-1985), e pela tendência de centralização do estado nacional, que ocorre mesmo em períodos ditos democráticos. Tal tendência funciona sempre na contramão do desenvolvimento da federação, que requer o exercício mais equilibrado de responsabilidades entre os entes federativos. Em visível contraste com esta tendência de fortalecimento da União, em alguns instantes históricos foram ampliadas as competências dos outros entes federativos. Até 1988, a federação era apenas constituída de União e Estados. A partir da Constituição daquele ano a federação passou a ser composta por União, Estados, Distrito Federal e Municípios (CUNHA FILHO; RIBEIRO, 2013, p. 34). Na atualidade, a República Federativa do Brasil abrange: União, Distrito Federal, 26 Estados e 5.570 municípios, adquirindo singular complexidade, posto que a grande maioria dos países federados existentes no mundo abrange apenas União e Estados.

Os entes federativos previstos pela Constituição Federal de 1988

possuem um conjunto amplo de direitos e deveres. Eles têm legislações específicas para definir sua estrutura institucional, submetidas à carta constitucional nacional. Nesta perspectiva, os estados possuem constituições estaduais e os municípios leis orgânicas. Estados e municípios podem cobrar determinados impostos e taxas, além de receberem repasses financeiros obrigatórios da União para Estados e Municípios e do Estado para os Municípios. Eles podem elaborar leis e assumir tarefas executivas no âmbito estadual ou municipal. Ou seja, são assegurados pela Constituição Federal aos entes federativos, pelo menos formalmente, direitos que viabilizam certa autonomia de gestão e de implementação de políticas, ainda que subordinadas aos parâmetros existentes na carta constitucional federal. Como as delimitações nem sempre são cristalinas, elas terminam gerando algumas zonas de tensão entre os entes federativos.

As novas competências atribuídas aos entes municipais pela Constituição Federal de 1988 trouxeram mais autonomia, mas responsabilizaram os governos locais

pela resolução de problemas sociais complexos. Frente a esses desafios, os municípios foram responsáveis por um ciclo de inovação nas políticas públicas brasileiras, constituindo uma “inflexão marcada pela emergência de inovações no nível local nas últimas décadas” (FARAH, 2006, p. 71). Não são poucas as políticas públicas federais hoje em vigor cuja origem remonta a experiências municipais. Para ficar com alguns exemplos, o pilar das políticas sociais federais, o “Programa Bolsa-Família”, teve seu desenho elaborado a partir de diferentes políticas de âmbito municipal<sup>4</sup>. Do mesmo modo, a principal estratégia federal de atenção básica à saúde, o “Programa Saúde da Família”, estruturante na construção do SUS, se efetivou a partir de experiências de programas comunitários e de atenção básica de uma série de municípios brasileiros<sup>5</sup>.

<sup>4</sup>Desde os anos 1990 iniciaram-se no Brasil experiências municipais de programas de transferência de renda, como o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima, em Campinas; o Programa Bolsa Familiar para a Educação (Bolsa Escola); o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima, em Ribeirão Preto e o Programa ‘Nossa Família’ em Santos (Silva; Giovanni; Yasbeck, 2008).

<sup>5</sup>Da mesma forma, o Programa Saúde da Família, que nasce em âmbito federal, surge como uma proposta ousada para a reestruturação do sistema de saúde,

Junto ao processo de desmonte institucional das políticas sociais que ocorre no âmbito federal desde o golpe de 2016, ambas as políticas federais têm tido sua importância escancarada na crise decorrente da COVID-19 e ressaltado o papel dos governos locais no fortalecimento das redes de cuidado nos territórios.

Para além do caráter inovador e da relação com o território, peculiar a essa instância de governo, características iminentes ao atual mundo globalizado permitem ampliar a autonomia relativa de Estados e Municípios. Hoje, ambos podem exercer atividades até hoje formalmente restritas ao governo da União, como relações externas internacionais. Muitos Estados e diversos Municípios dispõem, a depender da dimensão, de assessorias ou de secretarias de relações internacionais. Os Estados e os municípios/cidades mantêm intercâmbio e trocas, inclusive culturais, no mundo contemporâneo. Caso similar ocorre em relação aos

---

organizando a atenção primária e substituindo os modelos tradicionais existentes. Porto Alegre, São Paulo, Niterói, Recife, Cotia/SP, Planaltina/GO e Mambai/GO inspiraram a construir os princípios do PSF (Pinto e Giovanella, 2018).

modelos de desenvolvimento. Antes adstritos ao governo da União, eles agora podem ser implantados, em horizonte complementar, por Estados, por Municípios e mesmo por consórcios interestaduais e intermunicipais, sob o formato de planos de desenvolvimento regionais, estaduais e municipais ou locais. Estas novas circunstâncias societárias (RUBIM, 2001) abrem possibilidades de ampliação da autonomia relativa dos Estados e Municípios, que se exercem ou não a depender de diferentes fatores.

Na gestão municipal da cultura não é diferente: os governos locais ocupam relevante papel na geração de políticas culturais inovadoras e desfrutam de boas possibilidades de autonomia. A gestão pioneira do escritor Mário de Andrade no Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo (1935-1938) é um bom exemplo. O intelectual modernista inovou em intervir de forma sistemática no campo, propor uma dimensão ampla da noção de cultura (além das belas-artes), reconhecer o patrimônio material e imaterial produzidos pelos diversos segmentos da sociedade. Outro marco de sua gestão foi o

patrocínio de missões etnográficas às regiões amazônica e nordestina, valorizando os acervos culturais produzidos fora do eixo dinâmico do país (RUBIM, 2007).

Além desse exemplo icônico, Márcio Meira (2016) chama a atenção para a importância das gestões locais na construção do ciclo de políticas culturais federais democráticas, entre os anos de 2003 e 2015. O autor destaca que, desde os anos 1980, as experiências locais trazem novos conceitos e práticas que se constituíram como referências no campo das políticas culturais. É o caso da “Política de Cidadania Cultural” proposta pela filósofa Marilena Chauí, na Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, na administração de Luiza Erundina (1989-1993). Outros exemplos são as experiências participativas vividas por gestões municipais de Porto Alegre, Belo Horizonte, Belém, Recife, Rio Branco, Campinas, Londrina, entre outras (MEIRA, 2016, p. 18-22). Reconhecer o papel dessas políticas aponta para a relevância histórica das gestões locais, mas também para sua relevância na construção das políticas culturais democráticas, em especial em

momentos de autoritarismo e desmonte das políticas culturais federais, como ocorre na atualidade brasileira.

Todo este quadro de possibilidades encontra inúmeras dificuldades de ser implementado. A maior delas é a concentração do orçamento em mãos da União e de modo subsidiário nos Estados. Tal panorama dificulta, quando não inviabiliza, que a autonomia relativa dos municípios, amparada na Carta Federal e nas características da contemporaneidade, seja exercitada de modo efetivamente federativo. O contexto se agrava ainda mais quando se observa que a imensa maioria (68,3%) dos municípios brasileiros é formada por pequenas localidades de até 20 mil habitantes, em geral com reduzida dinâmica socioeconômica e poucos recursos próprios. Assim, majoritariamente os municípios brasileiros dependem financeiramente de verbas da União, principalmente, e dos Estados, em segundo plano. Diante da insistente carência de recursos muitas das potencialidades de autonomia relativa dos municípios em definir suas políticas quase deixam de existir. Os dilemas de República

Federativa do Brasil tornam-se gigantescos para sua realização enquanto verdadeira federação.

Só bem recentemente a perspectiva federativa tem sido discutida no campo das políticas culturais. A gestão de Gilberto Gil no Ministério da Cultura (2003-2008), entre muitas das suas inovações, atualizou a gestão pública da cultura ao introduzir esta dimensão. Essas inovações, entretanto, não conseguiram ser assumidas plenamente, perpassando todo trabalho do Ministério. Alexandre Barbalho, José Márcio Barros e Lia Calabre observam que as Conferências Nacionais de Cultura (CNC), o Plano Nacional de Cultura (PNC) e, principalmente, o Sistema Nacional de Cultura (SNC) “tinham claramente o objetivo de estabelecer o federalismo cultural”. Já outras iniciativas “acabaram por estabelecer uma forte relação entre as esferas: federal, estadual e municipal, como os Pontos de Cultura” (BARBALHO; BARROS; CALABRE, 2013, p. 9). Talvez os autores não tenham querido dizer que o Programa Cultura Viva<sup>6</sup>,

um dos mais emblemáticos do Ministério, apesar das relevantes conexões viabilizadas, não se pautou por uma lógica federativa. O recurso à atuação de estados e municípios no programa decorreu muito mais das dificuldades de gerenciamento do Ministério, que da busca consistente de gestão federativa compartilhada do Cultura Viva.

Como bem assinalam os três autores, as conferências e os planos nacionais de cultura já eram atravessados por um olhar federativo no desenvolvimento das políticas culturais. Mas a perspectiva federativa se aprimorou e consolidou no processo de elaboração do SNC. Apesar de existirem percepções diferenciadas sobre a presença do federalismo nas primeiras formulações do SNC, a visão prevalecente aponta para uma relativa ausência nos primórdios da concepção do SNC. Roberto Peixe diz que: “o sistema não

---

como carro chefe a criação dos Pontos de Cultura. Em 2014, passou a ser uma Política de Estado, com a sanção da Lei 13.018 que institui a Política Nacional de Cultura Viva. Trata-se de uma política eminentemente de base comunitária que visa o amplo exercício dos direitos culturais pelo conjunto da população brasileira, explorando as potencialidades da cultura como eixo transversal do desenvolvimento social e econômico sustentável.

---

<sup>6</sup>Cultura Viva é um programa do governo federal brasileiro, criado em 2004, que tem



nasceu com essa visão clara federativa” (PEIXE *apud* ROCHA, 2018, p. 78). Bernardo Mata Machado concorda com tal entendimento. Para ele a perspectiva federalista não estava em foco no início do SNC, pois a preocupação era a retomada do papel do poder público nas políticas culturais. Ele afirma: “A gente não tinha muito na cabeça a questão federativa”. (MACHADO *apud* ROCHA, 2018, p. 78). Desta maneira, o processo de constituição do SNC aprofundou continuamente seu federalismo cultural, que passou a marcar o SNC. Sophia Rocha, na sua tese de doutorado, acompanha cuidadosamente passos e percalços dessa complexa tessitura, mesmo dentro do próprio ministério (ROCHA, 2018).

O SNC implicava na existência de componentes articulados em níveis federal, estaduais e municipais, tais como: órgãos gestores de cultura, conselhos, conferências, comissões intergestoras, conselhos, planos, sistemas de financiamento à cultura, sistemas de informações e indicadores culturais, programas de formação na área da cultura e sistemas setoriais de cultura articulados (MINISTÉRIO DA

CULTURA, 2011). O SNC acolheu, como nenhuma outra iniciativa do Ministério, um horizonte militante nitidamente federalista. Ele estimulou inovadora reflexão sobre os enlaces entre cultura e federalismo. Muitas análises sobre a temática floresceram em diálogo com o SNC.

Os interessantes avanços federalistas propiciados pelo SNC não resolveram, no entanto, alguns aspectos vitais para o desenvolvimento do federalismo cultural. Não se conseguiu acordar uma delimitação de competências dos entes federativos na esfera da cultura. Rodrigo Costa, por exemplo, na análise que realiza sobre o tema do patrimônio cultural, afirma que todos os entes federativos podem ter políticas patrimoniais, apenas limitadas no referente aos direitos autorais e à propriedade de sítios arqueológicos e pré-históricos, áreas exclusivas de atuação da União (COSTA, 2011, p. 48, 49). Deste modo, todos os entes federativos podem atuar, de modo complementar ou mesmo concorrente, em quase todos os ambientes culturais, inclusive no financiamento à cultura, tema de reflexão deste texto. Cabe ressaltar que os Estados e, em

especial, os Municípios, em muitos casos, parecem não ter plena consciência das potencialidades de sua autonomia federativa.

A situação vivida hoje no Brasil impõe enormes retrocessos ao desenvolvimento do país em uma perspectiva federalista. A tentação autoritária do atual governo busca concentrar poder na União, em detrimento de Estados e Municípios, ferindo o pacto federativo, previsto na Constituição Federal. A circunstância se agrava quando se observam as atitudes da gestão federal em relação à cultura: destruiu o Ministério da Cultura e em seu lugar tornou a cultura uma mera secretaria, vinculada primeiro ao Ministério da Cidadania e depois ao Ministério do Turismo. Desde janeiro de 2019, quando começou o mandato de Messias Bolsonaro, cinco dirigentes já passaram pela Secretaria de Cultura. As políticas e os programas construídos nos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff estão sendo desmontados. Além de implantar a censura e atacar as liberdades de criação e expressão, a gestão Messias Bolsonaro asfixia financeiramente o

campo cultural. Em resumo, o governo federal se mostra inimigo da cultura e do federalismo cultural no Brasil atual (RUBIM, 2020).

### **Fomento à cultura no Brasil**

O campo do fomento à cultura no Brasil foi definido pelo protagonismo da Lei Federal de Incentivo à Cultura, Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991, que instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac). Fomento é um “[...] programa organizado, com normas e rotinas, de apoio e incentivo à cultura, que pode tornar diferentes formatos: créditos, fundos, incentivo fiscal etc.” (ROCHA; FERNANDES, 2017, p. 20). Na origem, a Lei foi formulada como um sistema com três frentes de atuação: concessão de incentivos fiscais a empresas e indivíduos, que apoiassem projetos culturais; financiamento direto de iniciativas com menor visibilidade e capacidade de se auto sustentar, com o Fundo Nacional de Cultura (FNC); e por créditos provenientes de fundo de investimento a projetos rentáveis de empresas e produtoras (Ficart). Com as modificações feitas ao longo dos anos 1990, a referida Lei passou a ser dominada por lógicas neoliberais,

privilegiando produções de caráter mais comercial e a concessão de benefícios fiscais cada vez maiores às empresas, ditas patrocinadoras.

Assim, a Lei, que prometia um sistema diversificado de fomento ao setor, se distorceu e o incentivo fiscal se tornou a forma predominante e quase única de fomento à cultura no Brasil. A empresa “patrocinadora” ganha em visibilidade, relacionamento com seus públicos e reputação de sua marca por meio do uso dos recursos quase completamente públicos. Em 1993, cerca de 70% dos recursos mobilizados pelo incentivo fiscal eram privados. Já em 2016, esse percentual foi reduzido para apenas 2,95% (PAIVA NETO, 2017, p. 40-41). Com todas essas escandalosas vantagens concedidas ao setor privado, a Lei Federal de Incentivo à Cultura é, hoje, responsável pelo aporte anual de mais de um bilhão de reais (algo em torno de 200 milhões de dólares). Muitos estudos (RUBIM, 2007; OLIVIERI, 2004; SARKOVAS, 2005), já revelaram os desvios provocados pelas alterações da lei.

Cabe registrar, outro de seus aspectos que tem interesse para esse texto: a concentração regional. Em

2015, por exemplo, 79% dos recursos captados por meio da lei foram destinados a organizações e/ou indivíduos situados na região Sudeste, notadamente nos estados e nas cidades do São Paulo e Rio de Janeiro (PAIVA NETO, 2017). O sistema, pensado para atender a diferentes dinâmicas do setor cultural, com o passar dos anos, resumiu-se a viabilizar produções de grande porte, quase sempre de apelo mercantil, oriundas do eixo econômico do país, desprezando a diversidade do campo cultural e do próprio território brasileiro.

Apesar das discussões já empreendidas sobre o tema, nenhuma das tentativas de revisão mais profunda avançou. Uma evidência disso é que tramita no Congresso Nacional, desde 2010, projeto de reformulação da referida lei. Nem mesmo o FNC, um dos mecanismos previstos no seu texto, voltado às iniciativas culturais de caráter não comercial, teve um uso mais potente e longo. Carlos Paiva Neto (2017) mostrou que os recursos do Fundo cresceram em patamares muito inferiores aos do incentivo fiscal. Além dos sucessivos contingenciamentos que o FNC vem sofrendo nos últimos

anos, seu regramento não garante a destinação das verbas públicas para a comunidade cultural, pois possibilita que o próprio Ministério utilize esses recursos em seus programas institucionais. Deste modo, os poucos investimentos voltados ao dispositivo, tanto em termos de recursos financeiros, quanto de aprimoramento da gestão, resultaram em uma progressiva incapacidade do governo federal em lidar com as crescentes demandas setoriais e regionais da cultura.

Apesar das distorções, é preciso reconhecer que o incentivo fiscal foi responsável pela sustentabilidade de grandes instituições culturais do país, como os museus, orquestras e teatros. Desconsiderando o trabalho de revisão crítica da lei empreendido no período anterior, com mobilização importante do setor cultural buscando democratizar o acesso aos recursos, em 2019 foi realizada uma série de alterações na sua estrutura por meio de Instrução Normativa. Dentre elas, previu-se uma drástica redução dos limites orçamentários dos projetos apoiados através do incentivo fiscal, impactando a dinâmica de

funcionamento das grandes instituições culturais do país. Em paralelo, foi definido como diretriz que empresas públicas, importantes financiadoras do setor cultural no país, deixassem de utilizar a legislação. Ainda mais grave, são os casos explícitos de censura a conteúdos que valorizem a diversidade cultural e de gênero. Os casos de maior repercussão nacional foram a proibição por Messias Bolsonaro da campanha publicitária do Banco do Brasil que exaltava a diversidade racial e de gênero, assim como o sistema de censura prévia adotado pela Caixa Econômica no financiamento dos projetos culturais. Tais estratégias compõem parte do cenário de desmonte das políticas culturais pelo governo federal.

Frente à falência da política cultural federal, as iniciativas municipais de fomento ganham importância. Mesmo antes do agravamento da crise, o investimento do âmbito municipal já se destacava em relação aos demais entes federativos. A pesquisa “Financiamento e Fomento à Cultura no Brasil: Estados e Distrito Federal”, realizada com base nas execuções

orçamentárias dos anos de 2014 e 2015, mostrou que a União, apesar de ter gastos nominalmente maiores, empregou apenas 0,08% de seus recursos em cultura. Os estados e Distrito Federal aplicaram 0,41% em 2014 e 0,33% em 2015. Já os municípios foram o ente federativo que mais investiu em cultura: no primeiro ano, 1,02% dos seus orçamentos, e, no ano seguinte, 0,91%. Os gastos de todos os municípios alcançam 51% de todo investimento público direto em cultura no Brasil (RUBIM; PAIVA NETO, 2017). Os autores ainda confirmam que, “além de destinar as maiores fatias percentuais de recursos para a cultura, os municípios realizam o maior investimento per capita em cultura no âmbito de todos os entes federativos (RUBIM; PAIVA NETO, 2017, p. 101).

A importância das políticas municipais, que já se destacava em termos orçamentários, tende a crescer em meio à conjuntura política e econômica tão nefasta ao campo cultural. Essa tendência foi evidenciada na articulação das gestões locais e estaduais na mobilização em torno da Lei nº 14.017, de 29 de junho de 2020, intitulada Aldir

Blanc, que busca garantir recursos para ações emergenciais de apoio ao setor cultural. A mobilização aposta nas demais instâncias federativas, frente à absoluta inação do governo federal em relação ao enfrentamento da COVID-19. A Lei, de iniciativa de representantes do poder legislativo federal, contou com ampla mobilização do setor cultural, que se valeu de todas as possibilidades de militância nos ambientes digitais. O marco legal foi aprovado prevendo: o pagamento de um pequeno auxílio por três meses para artistas informais; subsídio para manutenção de micro e pequenas empresas e demais organizações comunitárias culturais e também de espaços artísticos; além da realização de ações de incentivo à produção cultural, como a realização de cursos, editais, prêmios. Os recursos, provenientes do FNC, devem ser transferidos da União para serem executados por estados, Distrito Federal e municípios. Com a conquista dos recursos, os entes federativos podem realizar uma política cultural emergencial para a sobrevivência do setor cultural, desamparado pelas políticas federais.

Apesar dessa crescente atuação, conhece-se pouco o cenário das iniciativas municipais. Na pesquisa “Financiamento e Fomento à Cultura no Brasil: Estados e Distrito Federal”, citada anteriormente, foi realizado um mapeamento dos estudos de fomento no Brasil e foi revelado que apenas 12% deles são voltados para programas municipais (GUIMARÃES; SILVA, 2017, p. 74). No que se refere à produção de estatísticas, a lacuna parece se aprofundar, pois o desafio é duplo: há no país um déficit de produção de dados e indicadores tanto no campo das políticas culturais, quanto no âmbito da gestão pública local. Importante exceção a essa regra é a “Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC)”, que passou a incluir, desde 2004, em uma parceria com o então Ministério da Cultura, um levantamento robusto de dados sobre a gestão cultural municipal. Apesar de relevância, a MUNIC apresenta uma dificuldade que pode afetar suas informações: as fontes são os próprios gestores municipais, o que possibilita que dados específicos sofram alguma distorção. Tal limitação não afeta, no entanto, o uso de seus dados para análises mais amplas sobre

tendências das intervenções na cultura.

Para Paiva Neto (2017, p. 15) essa lacuna se dá, dentre muitos motivos, pela visibilidade das políticas federais, uma vez que a União “possui a maior estrutura administrativa; gerencia o maior orçamento; é titular de algumas responsabilidades exclusivas; suas políticas têm alcance em todo território”. No entanto, como vimos, a instância municipal é a que mais investe no setor. Nesse contexto, as experiências das cidades médias e grandes cidades são as que se destacam, com políticas culturais mais complexas e de maior alcance.

Considerando as diferenças e disparidades destacadas do âmbito municipal no contexto brasileiro, um desafio que se coloca é compreender como os municípios têm se engajado para cumprir seus papéis e responsabilidades como entes da federação brasileira. Como as gestões públicas municipais podem salvaguardar e promover a diversidade cultural que se revela em seus territórios? Que instrumentos, práticas e métodos da gestão pública da cultura podem ser referências na gestão local da cultura em municípios



de tão diferentes portes e complexidades sociais, econômicas e territoriais? Para alcançar o desejo que o fomento à cultura seja pensado de maneira tão complexa quanto o fazer cultural (RUBIM, 2016), é imprescindível mergulhar mais fundo nas alternativas e soluções criadas pelos diferentes atores da gestão pública da cultura.

### **Fomento à cultura nos municípios: modelos possíveis**

Para apontar alguns modelos, tendências e hipóteses sobre as políticas municipais de fomento à cultura, utilizam-se dados extraídos das MUNIC's dos anos de 2014 e 2018 (IBGE, 2015 e 2019)<sup>7</sup>. Dentre as diversas possibilidades de análise da pesquisa, dois aspectos interessam: 1. A institucionalidade das gestões municipais de cultura, buscando identificar quais estruturas e em quais condições a gestão local da cultura tem se realizado; e 2. As políticas de fomento à cultura que as gestões têm executado, com especial atenção aos

<sup>7</sup> Na MUNIC de 2014 foi publicado um suplemento específico para a cultura. Já na pesquisa de 2018 foi apresentado um estudo mais resumido, inserindo apenas alguns eixos de análise do questionário completo.

segmentos apoiados e aos instrumentos utilizados.

Uma primeira pergunta parece anteceder a análise: que municípios no Brasil consideram possuir uma “política cultural”? A primeira resposta é nem todos, pois 45,33% deles responderam não possuir uma política cultural. Esse percentual, que chega a 56,72% nos pequenos municípios (de até 5 mil habitantes), decresce gradativamente até chegar a menos de 3% no caso dos municípios com mais de 500 mil (IBGE, 2019). Apesar da resposta também variar entre as regiões<sup>8</sup> e entre os estados<sup>9</sup>, a disparidade em relação ao porte dos municípios é aquela que mais chama atenção, anunciando uma desigualdade que se fará presente ao longo dos demais resultados da pesquisa.

<sup>8</sup> Variando entre 55,25% (no Centro-Oeste) e 37,53% (no Sudeste) o percentual dos municípios que afirmam não possuir política municipal de cultura (IBGE, 2019).

<sup>9</sup> No caso das unidades federativas, o Estado com maior número de municípios, que afirmou não possuir política municipal de cultura, foi Tocantins (com 64,75%), enquanto o menor foi o Rio de Janeiro, com 16,30% dos municípios (IBGE, 2019).

## 1. Institucionalidade das gestões municipais

A caracterização do órgão gestor da cultura é importante, pois pode significar prestígio político e a autonomia deles nos governos locais. Ocorre um crescimento marcante de 4,3% (em 2006) para 20,4% (em 2014) dos municípios que possuem secretaria exclusiva de cultura, com respectivo decréscimo de secretarias que reúnem a cultura com outras áreas. Elas passam de 73,8% (em 2006) para 57,3% (em 2014), conforme dados do IBGE (2007 e 2015). Ainda que se reconheça o papel transversal da gestão da cultura, a existência de estruturas institucionais conjuntas significa, muitas vezes, a subalternização da política cultural perante outras políticas setoriais, como educação ou turismo. O crescimento de secretarias exclusivas nos municípios pode sinalizar uma maior valorização da cultura nas gestões locais.

Embora sem retornar aos patamares iniciais de 2006, o panorama se altera nos resultados de 2018: diminui o percentual de municípios com secretaria exclusiva (de 20,4%, em 2014, para 15,2%, em

2018), e aumenta o percentual de secretarias municipais em conjunto com outras políticas (de 57,3%, em 2014, para 68,6%, em 2018), em uma variação de mais de 10 pontos percentuais (IBGE, 2015 e 2019). O movimento pode ser reflexo da combinação entre crise econômica, que se agravou no país no período, e crise política, com o golpe midiático-jurídico-parlamentar, que depôs a presidenta Dilma Rousseff, e produziu graves retrocessos nas políticas culturais de âmbito nacional e teve brutal repercussão sobre Estados e Municípios.

A disparidade institucional da gestão cultural local também decorre do porte populacional dos municípios. Enquanto nos municípios com mais 500 mil habitantes o percentual com presença de secretarias exclusivas chega a 48,72%, nos municípios menores, com até 5 mil habitantes, o número é de 20,38%. Outras fragilidades institucionais da gestão da cultura igualmente se fazem presentes nos pequenos municípios: o percentual deles que não possui estrutura de gestão da cultura chega a 9,81% e o percentual que possui o setor subordinado diretamente à chefia do

executivo é de 5,65% (IBGE, 2019). Essa última modalidade, apesar de reservar à gestão da cultura uma posição que poderia ser considerada estratégica politicamente, na prática se transforma em “área produtora de eventos que beneficiem a imagem da gestão em pauta” (IBGE, 2015), sem espaço para efetivação de políticas culturais mais estruturadas e democráticas.

Os dados sobre o órgão gestor local da cultura informam também a precariedade existente em termos de estrutura administrativa e de pessoal. Ainda que não caiba neste texto a análise de tais pormenores, o registro de algumas situações pode trazer revelações para o estudo. Nos municípios com menos de 100 mil habitantes (94,61% dos municípios brasileiros) 22,81% dos órgãos gestores de cultura não possuem linha telefônica, nem ramal, e 11,3% não possuem nenhum computador em funcionamento (IBGE, 2019). Como pensar políticas culturais que considerem a inclusão tecnológica, por exemplo, sem a informatização dos próprios órgãos gestores da cultura? Como pensar a transparência e

participação sem canais de comunicação?

Outros dados relevantes se referem às instâncias de gestão e participação municipais, que ajudam a compreender como as gestões locais se organizam e a partir de que modelos executam suas políticas. Um importante instrumento norteador da política cultural, por exemplo, é o Plano Municipal de Cultura, existente em 11,75% dos municípios e em elaboração em outros 17,47%. (IBGE, 2019). No que se refere às instâncias participativas, o grande *boom* de criação de conselhos se dá em 2005, auge das mobilizações em torno do SNC, chegando a 17% no ano de 2006 (IBGE, 2007). Ao longo dos anos, os conselhos parecem se consolidar como importante instância na gestão cultural local do país, chegando a existir em 42,23% dos municípios em 2018 (IBGE, 2019). Cabe lembrar, entretanto, que a existência de planos e conselhos municipais de cultura não significa que eles funcionem de modo pleno ou mesmo sejam democráticos.

Considerando que os conselhos, planos e a existência do órgão gestor a nível municipal são contrapartidas para a adesão ao SNC,

o processo de maior institucionalização verificado pode ser atribuído, pelo menos em parte, aos esforços do governo federal de impulsionar a valorização da gestão cultural no âmbito local. Assim, como se apontou, ainda que o SNC não tenha consolidado uma estrutura federativa na área cultural, ele serviu como um forte estímulo para o fortalecimento da gestão pública cultural municipal, impactando positivamente na sua institucionalização, seja pela energização dos debates sobre gestão cultural em todo o território nacional, pela valorização política que o tema desfrutou ou ainda pelas contrapartidas exigidas para a integração dos municípios ao SNC. As gestões nacionais posteriores ao golpe de 2016 fragilizaram imensamente o campo da cultura provocando vários rebatimentos na sua institucionalidade, inclusive nos demais entes federativos. O PNC, que deveria ser renovado em 2020, foi engavetado e o SNC paralisado, dentre outros retrocessos. O desmonte das políticas culturais efetuado de modo sistemático pela gestão Messias Bolsonaro, desde o início do mandato em 2019, impacta

de modo profundamente negativo a gestão municipal de cultura no país.

## **2. Fomento nas gestões locais: modelos, mecanismos e atividades apoiadas**

Um primeiro aspecto a ser estudado se refere aos diferentes modelos de execução de recursos. Como no âmbito federal, a política de fomento pode ocorrer por meio de isenção fiscal; dos fundos de cultura ou pela execução direta pelo órgão gestor local. No caso de leis de incentivo fiscal municipal, o último dado disponível é de 2006. Ele aponta que apenas 3,9% dos municípios possuíam leis de incentivo fiscal e delas somente 2,9% foram utilizadas nos últimos dois anos (IBGE, 2007). Historicamente, a predominância quase completa do incentivo fiscal no plano nacional estimulou a criação nas demais instâncias federativas de marcos legais com muitas semelhanças ao modelo federal. A replicação do incentivo fiscal foi impulsionada nos anos 90. Mesmo reconhecendo essa tendência de alinhamento dos modelos de fomento, o descompasso da utilização do incentivo fiscal entre a gestão

municipal e as gestões estaduais e, principalmente, a federal apresenta-se como notável.

A disparidade do percentual de municípios que afirma possuir leis dessa modalidade varia de modo muito acentuado a depender da dimensão do município: passa de meros 1,3% nos municípios com até cinco mil habitantes a 75% nos municípios com populações acima de 500 mil habitantes (IBGE, 2007). A enorme discrepância torna visível que o modelo do incentivo fiscal depende de inúmeros fatores, em especial da existência de arrecadação própria por parte do município. O incentivo fiscal mostra-se inviável em municípios menores, que dependem de repasses federativos para sobreviver. Mesmo em municípios de porte médio, torna-se um desafio a adesão dos empresários locais ao mecanismo. As grandes empresas, muitas delas multinacionais, com departamentos especializados de marketing em investimentos culturais, se localizam e tendem a concentrar suas ações nas grandes cidades e nas principais capitais estaduais. Em consequência, o incentivo fiscal tem vigência restrita no âmbito municipal.

No caso dos fundos de cultura, os dados apontam um crescimento relevante da presença nos municípios: de 5,1% em 2006 (IBGE, 2007) para 32,24% em 2018 (IBGE, 2019). A distribuição de acordo com porte populacional segue tendência similar à do incentivo fiscal. Mas dados recentes indicam uma presença significativa de fundos de cultura mesmo em municípios menores, com menos de cinco mil habitantes: 22,35% informaram que possuíam tal mecanismo de fomento. Ou seja, o fundo está presente mesmo em municípios com baixa institucionalidade cultural (IBGE, 2019).

Um aspecto relevante para entender a atuação político-cultural dos municípios é o tipo de atividade cultural fomentada pelas gestões locais. Vale observar as respostas dadas pelas gestões municipais acerca das ações culturais incentivadas no último ano. A atividade cultural mais apoiada pelas gestões municipais são as “festas, celebrações e manifestações tradicionais e populares” (85,5%), seguida pelos “eventos” (75,7%), e, em terceiro lugar, pela “apresentação musical” (62,8%).

Com percentuais menores, de aproximadamente 30%, aparecem: “montagem de peças teatrais”, “seminário, simpósio, encontro, congresso, palestra” e “desfile de carnaval”. As demais categorias de atividades, como “publicações culturais”, “feira de livros”, “programa radiofônico” e “programa de televisão”, possuem percentuais abaixo de 30% (IBGE, 2015).

A preponderância do apoio a “festas, celebrações e manifestações tradicionais e populares” aparece como marcante e está presente nos municípios de diferentes portes populacionais<sup>10</sup>. Pode-se propor a hipótese de que os municípios, como entes locais, estabelecem relações de maior valorização das culturas locais. Nesse sentido, o apoio financeiro público pode demonstrar um reconhecimento pelas gestões do valor cultural, a ponto de se configurar como digna de apoio público. Mas a predominância pode apontar para uma atuação pontual e sem continuidade durante os momentos não festivos do

<sup>10</sup> Variando de 75,78% nos municípios menores, de até 5 mil habitantes, a 82,05% nos municípios de mais de 500 mil habitantes, e atingindo seu maior percentual, de 87,36%, na faixa populacional entre 100 e 500 mil habitantes (IBGE, 2015).

ano. A grande presença dos “Eventos” também chama atenção. O percentual de municípios que afirmaram apoiar a atividade teve um crescimento de quase 15 pontos percentuais de 2014 para 2018, sendo ela a única atividade com crescimento significativo no período (IBGE, 2015 e 2019). Sintomático o crescimento em um momento de ataque às políticas culturais federais e à cultura.

A forte presença dos três tipos de manifestações culturais principalmente apoiadas pode sugerir uma tendência preocupante: a concentração do fomento cultural em atividades eventuais em detrimento de uma maior atenção aos fazeres e aos processos de produção cultural, tornando a atuação da gestão cultural ocasional e dispersa, sem horizontes mais continuados. Outro dado, que parece reforçar tal interpretação, indica que 40,81% das gestões municipais afirmam possuir um calendário de festividades e/ou eventos como parte de uma ação de promoção do turismo cultural (IBGE, 2015). Ainda que o calendário de atividades turístico-culturais possa desempenhar papel importante para a atração, imagem e economia da cidade, ele pode



submeter a cultura a uma lógica estritamente turística, com todos os problemas daí decorrentes.

A tendência à “eventização” da atuação cultural municipal, como sua redução à produção de atividades meramente ocasionais, corrói a própria ideia de política cultural, que supõe articulação, continuidade e sistematicidade da intervenção cultural. Ela transforma e debilita a intervenção cultural da gestão municipal em ações dispersas e sem nenhuma integração (RUBIM, 2014). Ao considerar a centralidade desses tipos de fomento à cultura, vale considerar alguns pontos elencados por Rafael Andrade (2016, p. 17):

Tendo participado, nos últimos anos, de debates, seminários e congressos dedicados às políticas culturais, não raramente me deparei com uma questão que sempre pareceu bem estabelecida entre os debatedores ali presentes: organização de festa não é política cultural. Há razão nessa afirmação (...)Mas há sempre uma perigosa tendência à generalização.

Talvez os próprios gestores culturais municipais estejam de acordo com a crítica de Andrade (2016), pois pelo menos 30% dos municípios, que negam ter política cultural, afirmam apoiar financeiramente eventos. Ou talvez eles tenham uma compreensão mais precisa do que são políticas

culturais. O apoio às festas e eventos similares ocupam lugar relevante para a vida e a gestão municipal. Melhor que negá-los como momento possível de políticas culturais, é trabalhar para construir efetivas políticas culturais que acolham as festas e manifestações semelhantes (RUBIM, 2014, p. 227-229).

Um último dado importante para completar este breve panorama do fomento à cultura municipal se refere aos meios utilizados pela gestão municipal para fomentar iniciativas da sociedade na área da cultura. Os mecanismos mais citados foram o “Prêmio”, utilizado por 26,16% dos municípios e o “Convênio”, por 18,56% (IBGE, 2015). Os demais mecanismos, “Bolsa”, “Incentivo fiscal” e “Fundo de Investimento” aparecem com percentuais abaixo de 4%, apesar de terem presença mais significativa nos municípios com mais de 500 mil habitantes. Chama atenção também a relevância da resposta “Outros”, com percentual de 21,65%, indicando a utilização de mecanismos diferentes dos listados pelos municípios ou mesmo a presença de velhas maneiras informais e clientelistas de repasse de recursos (IBGE, 2015).

As avaliações de políticas culturais têm desenvolvido perspectivas críticas sobre os mecanismos de fomento mais utilizado pelos municípios, apontando os efeitos que estes têm gerado na rede produtiva da cultura. O balanço realizado por Luciana Lima e Pablo Ortellado (2013) sobre os diferentes paradigmas de fomento à cultura no país, intitulado “Da Compra de Produtos e Serviços Culturais ao Direito de Produzir Cultura: Análise de um Paradigma Emergente”, sistematiza bem as principais questões em torno de cada mecanismo.

A modalidade de prêmio tem sido aplicada a uma variedade de situações diferenciadas de fomento, seja como um valor a ser repassado após concurso, seja como financiamento para execução de ações e projetos culturais, seja como pagamento pela realização de apresentações e manifestações culturais. Sua utilização tende a contemplar uma lógica de apoio à produtos culturais já acabados, mas também pode buscar a simplificação dos procedimentos de prestação de contas por parte dos agentes culturais (LIMA; ORTELLADO, 2013, p. 374).

Essa ampla utilização do mecanismo, por sua vez, pode acarretar cenários de insegurança jurídica, pois o prêmio termina por ser aplicado em circunstâncias com lógicas distintas do entendimento comum de premiação.

Em relação à utilização de convênios para repasses de recursos, o debate decorreu, em especial, da avaliação do Programa Cultura Viva. Instrumento jurídico desenhado para repasses de recursos entre unidades federativas, a utilização do mecanismo para fomentar atividades de agentes culturais da sociedade civil resultou na aplicação de exigências administrativo-burocráticas de alta complexidade, gerando enormes dificuldades na prestação de contas dos recursos públicos recebidos (LIMA; ORTELLADO, 2013, p. 364). Sua utilização, além de possuir uma inadequação jurídica, comprovou sua incompatibilidade para tratar com esses agentes culturais.

Ao apreciar os problemas dos principais meios utilizados pelos municípios para fomentar iniciativas culturais, têm-se um retrato da ausência de bases jurídicas e administrativas adequadas ao campo cultural, alargado pela utilização do

conceito ampliado de cultura, desde a gestão Gilberto Gil. Importantes avanços foram as legislações aprovadas referentes ao Marco Regulatório de Organizações da Sociedade Civil (MROSC), Lei nº 13.019, de 2014 (BRASIL, 2014b) e a Política Nacional de Cultura Viva, instituída pela Lei nº 13.018, de 2014 (BRASIL, 2014a), mas seu reflexo na aplicação municipal depende de processos de regulamentação locais e na disposição dos governos federal e estaduais de buscarem sua efetiva utilização.

### **Observações finais**

Nas décadas finais do século XX, com o país submetido a governos nacionais de perfil conservador e/ou neoliberal, a resistência protagonizada por municípios administrados por forças democráticas e de esquerda se tornou fundamental para a construção de novas e inovadoras alternativas de políticas públicas. A formulação da proposta do orçamento participativo na cidade de Porto Alegre emerge como um exemplo emblemático, mas não único, das novidades inscritas no cenário político nacional. Algo similar aconteceu no campo cultural. Entre o

final dos anos 80 do século XX e o início do século XXI, muitos Estados e Municípios criam inventivas políticas culturais, acumulando experiências que irão permitir a formulação das avançadas propostas, que caracterizam mais adiante a gestão Gilberto Gil. Márcio Meira, como anotado antes, analisa algumas dessas gestões político-culturais e sua continuidade, certamente não linear, mas plena de tensões, avanços e recuos, com seus ricos desdobramentos posteriores (MEIRA, 2018).

O Brasil vive hoje circunstância dramática desde o golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e feriu a democracia no país. A situação se agravou com os processos antidemocráticos presentes na eleição presidencial de 2018, como o afastamento ilegítimo do candidato, que estava à frente de todas as pesquisas eleitorais, e com a “vitória” da extrema-direita. Desde a posse de Messias Bolsonaro o panorama político, social, econômico, ambiental e cultural no Brasil tem se deteriorado, bem como sua presença no cenário internacional.

A pandemia do coronavírus, com seu irresponsável enfrentamento pela gestão federal, aumentou ainda mais o pandemônio em que sobrevive o Brasil. O campo da cultura, como assinalado, tem sido profundamente afetado: pela paralisia das políticas públicas de cultura; pela destruição das políticas culturais desenvolvidas nos governos petistas; pela imposição da censura e agressão às liberdades de criação e expressão e pela asfixia financeira da cultura. Nesse contexto, as iniciativas de parlamentares do poder legislativo nacional e a mobilização do campo cultural tem sido barreiras de contenção ao desmonte cultural. A Lei Aldir Blanc, de apoio a ações emergenciais ao setor cultural, atingido pela pandemia, é um claro exemplo disso. Sintoma das inúmeras desconfianças que orbitam na gestão federal, a lei privilegia o repasse dos recursos da cultura para a execução de estados e municípios.

Nesta complexa e difícil conjuntura e levando em conta a imensa diversidade cultural e territorial brasileira, o estudo das modalidades de fomento dos governos municipais ganha sentido. A partir das estatísticas

e apontamentos apresentados neste texto, buscou-se traçar um breve panorama de como se organizam as políticas de fomento à cultura nos municípios. Fica evidente uma crescente institucionalização das instâncias gestoras locais da cultura, embora sujeita aos avanços e retrocessos. Essa institucionalidade, maior organização e valorização da gestão cultural no âmbito local se torna fundamental para possibilitar a atuação dos municípios nesse momento de crise. Para o repasse dos recursos federais derivados da Lei Aldir Blanc, por exemplo, será exigida capacidade institucional nos municípios para operacionalizar o recebimento e a distribuição do apoio emergencial aos elos de maior vulnerabilidade na teia cultural. Sem gestões municipais atuantes, conectadas com o território e estruturadas, é difícil imaginar uma política cultural que consiga se fazer presente nesse contexto.

A centralidade das festividades e dos eventos nos governos locais, assim como as culturas tradicionais e populares, aponta a necessidade de considerar esse dado, histórico e complexo, para pensar políticas culturais. As celebrações, que

possuem relação íntima com identidades locais, podem ser agenciadas para catalisar processos de transformação, desenvolvimento e mobilizações municipais. Tal relação se apresenta quase como uma competência inalienável dos governos locais no entendimento de cultura e políticas culturais. Entretanto, o papel da política cultural deve ir além disso.

A disparidade regional, presente em todos os dados levantados, aponta a concentração de capacidades institucionais, recursos e presença de políticas culturais nas cidades maiores. Embora siga tendências da gestão pública como um todo, ela reforça a necessidade de uma investigação mais aprofundada da gestão cultural nos pequenos e médios municípios brasileiros. Modelos que consideram características próprias desses municípios ganham proeminência no debate, tratando de desigualdades sociais e territoriais profundas e propondo saídas interessantes para subvertê-las. Entretanto, pouco se sabe sobre políticas culturais de pequenos e médios municípios.

Olhar para as propostas municipais de fomento à cultura, com novidades e redundâncias, pode

apontar nessa cruel conjuntura brasileira atual para modalidades novas de resistência e de alternativas para a construção cidadã de mecanismos de apoio à cultura, dimensão essencial para a reconstrução do país, em uma perspectiva democrática, soberana, justa e criativa. O município em uma estrutura federativa pode ser relevante âmbito de resistência e de inovação em todas as dimensões da sociedade e, muito especialmente, na cultura. O ano de 2020, que passará à história e à vida de todos como ano do coronavírus e da quarentena, comporta também eleições municipais no Brasil. Elas podem ser um passo para a democratização do Brasil.

### Referências bibliográficas

ABRUCIO, Fernando Luiz. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, nº 24, p. 41-67, jun. 2005.

ALMEIDA, Armando; PAIVA NETO, Carlos Beyrodt. Fomento à cultura no Brasil: Desafios e oportunidades. *Políticas Culturais em Revista*, Salvador, v. 10, nº. 2, p. 35–58, 2017.

ANDRADE, Rafael Moura. A gestão pública do Carnaval do Recife. *Políticas Culturais em Revista*,

Salvador, v. 9, nº 1, p. 244-267, jan./jun. 2016.

BARBALHO, Alexandre; BARROS, José Márcio; CALABRE, Lia (orgs.). *Federalismo e políticas culturais no Brasil*. Salvador: Editora da UFBA, 2013.

BARON, Lia. Fomento às expressões culturais dos territórios periféricos: algumas experiências brasileiras. In: CALABRE, Lia; DOMINGUES, Alexandre. *Estudos sobre políticas culturais e gestão da cultura: Análises do campo da produção acadêmica e de práticas de gestão*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2019. p. 237-251.

BARROS, José Márcio. Diversidade cultural e gestão: sua extensão e complexidade. In: BARROS, José Márcio Barros; OLIVEIRA JUNIOR, José (orgs.) *Pensar e Agir com a Cultura: desafios da gestão cultural*. Belo Horizonte: Observatório da Diversidade Cultural, 2011.

BLANCO, Ismael; GOMÀ, Ricard; SUBIRATS, Joan. El nuevo municipalismo: derecho a la ciudad y comunes urbanos. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), núm. 20, p. 14-28, 2018.

BRASIL. Instrução Normativa nº 2, de 23 de Abril de 2019. Estabelece procedimentos para apresentação, recebimento, análise, homologação, execução, acompanhamento, prestação de contas e avaliação de resultados de projetos culturais financiados por meio do mecanismo de Incentivo Fiscal do Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac). *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 3, 23 abr. 2019.

BRASIL. Lei Nº 13.018, de 22 de Julho de 2014. Institui a Política Nacional de Cultura Viva e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2014a.

BRASIL. Lei Nº 13.019, de 31 DE Julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2014b.

BRITTO, Neusa Hafner. *Planos municipais de cultura. Guia de elaboração*. Salvador: Escola de Administração da UFBA, 2017.

COSTA, Rodrigo Vieira. *A dimensão constitucional do patrimônio cultural*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto; RIBEIRO, Sabrina Florêncio. Federalismo cultural: significados para a cultura. In: BARBALHO, Alexandre; BARROS, José Márcio; CALABRE, Lia (orgs.). *Federalismo e políticas culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2013. p.13-41.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. *Federalismo Cultural e Sistema Nacional de Cultura. Contribuição ao debate*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Inovação e governo local no Brasil contemporâneo. In: JACOBI, Pedro; PINHO, José Antonio (org.). *Inovação no campo da gestão pública local: novos desafios, novos patamares*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 41-77.

GALEGO, Esther Solano; ORTELLADO, Pablo; MORETO, Márcio. Guerras culturais e o populismo antipetista nas ruas de 2017. *Revista Friedrich Ebert Stiftung Brasil*, São Paulo, nº10, 2017.



GUIMARÃES, Fabiana; SILVA, Raiany. Estudos sobre financiamento e fomento à cultura nos estados e Distrito Federal. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; VASCONCELOS, Fernanda Pimenta (org.). *Financiamento e fomento à cultura no Brasil: estados e distrito federal*. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 63-98.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. IBGE. *Censo Demográfico 2010: Resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/99/cd\\_2010\\_resultados\\_gerais\\_amostra.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/99/cd_2010_resultados_gerais_amostra.pdf). Acesso: jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. IBGE. *Pesquisa de Informações Básicas Municipais: Perfil dos Municípios Brasileiros (Cultura, 2006)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. IBGE. *Pesquisa de Informações Básicas Municipais: Perfil dos Municípios Brasileiros (Cultura, 2014)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. IBGE. *Pesquisa de Informações Básicas Municipais: Perfil dos Municípios Brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: jul. 2020.

LIMA, Luciana; ORTELLADO, Pablo. Da Compra de Produtos e Serviços Culturais ao Direito de Produzir Cultura: Análise de um Paradigma Emergente. *Dados - Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, vol. 56, n 2, 2013.

MEIRA, Márcio. Gestão cultural no Brasil: uma leitura do processo de construção democrática. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas (org.). *Política cultural e gestão democrática no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016. p.17-36.

MINISTÉRIO DA CULTURA. *Estruturação, institucionalização e implementação do Sistema Nacional de Cultura (SNC)*. Brasília, Ministério da Cultura, 2011.

OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos. Políticas para as artes: reflexões gerais e alguns tópicos do debate paulistano. In: SIMIS, Anita; NUSSBAUMER, Gisele; FERREIRA, Kennedy Piau. (orgs.). *Políticas para as artes*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 33-64.

PAIVA NETO, Carlos Beyrodt. Modelo federal de financiamento e fomento à cultura. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; VASCONCELOS, Fernanda Pimenta (org.). *Financiamento e fomento à cultura no Brasil: estados e distrito federal*. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 15-62.

PINTO, Luiz Felipe; GIOVANELLA, Ligia. Do Programa à Estratégia Saúde da Família: expansão do acesso e redução das internações por condições sensíveis à atenção básica

(ICSAB). *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1903-1914, junho 2018.

ROCHA, Sophia Cardoso. *Da imaginação à constituição: a trajetória do Sistema Nacional de Cultura de 2002 a 2016*. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RUBIM, Antonio Albino Canelas; PAIVA NETO, Carlos Beyrodt. Panorama do financiamento e fomento à cultura: estados e distrito federal. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; VASCONCELOS, Fernanda Pimenta (org.). *Financiamento e fomento à cultura no Brasil: estados e distrito federal*. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 99-178.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. *Atuação político-cultural da gestão Messias Bolsonaro*. Salvador, 2020 (texto inédito)

RUBIM, Antonio Albino Canelas. La contemporaneidad como edad-media. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de; NAVARRO, Raúl Fuentes (orgs.). *Comunicación. Campo y objeto de estudio*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) / Universidad Autónoma de Aguascalientes /Universidad de Colima / Universidad de Guadalajara, 2001. p.169-181.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. *Políticas culturais na Bahia contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2014. [em especial Eventos e políticas culturais, p. 58-63 e Políticas culturais e festas, p. 227-229]

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: Tristes tradições, enormes desafios. In: RUBIM, Antonio Albino C.; BARBALHO, Alexandre (orgs.).

*Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 12-36.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Teses sobre financiamento e fomento à cultura no Brasil. In: VALIATI, Leandro; MOLIER, Gustavo (orgs.). *Economia criativa, cultura e políticas públicas*. Porto Alegre, Editora da UFRGS/CEGOV, 2016. p.267-278.

SERPA, A. Fala Periferia! In: SERPA, Ângelo (org.). *Fala Periferia! Uma reflexão sobre a produção do espaço periférico metropolitano*. Salvador: UFBA, 2001. p. 11-14.

SILVA, Maria Ozanira da Silva; YAZBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo Di. *A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda*. São Paulo: Cortez, 2008.

SPINK, Peter. Inovação na perspectiva dos inovadores: a experiência do Programa Gestão Pública e Cidadania. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01-13, Dec. 2003.

UNGER, Roberto Mangabeira. A constituição do experimentalismo democrático. *Revista de Direito Administrativo*. Rio de Janeiro, v. 257, p. 57-72, mai. 2011.

## Transformações na gestão das agências de publicidade durante a pandemia do Covid-19: um estudo nas regiões do Paranhana e Hortênsias

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.45781>

Eduardo Zilles Borba<sup>1</sup>

Marley Rodrigues<sup>2</sup>

Valmir Mateus Portal<sup>3</sup>

Monica Greggianin<sup>4</sup>

**Resumo:** O artigo aborda as transformações nas práticas de gestão das agências de publicidade localizadas nas regiões do Paranhana e das Hortênsias, contemplando empresas da Serra e Encosta da Serra Gaúcha. Diante dos impactos que o isolamento social da pandemia do Covid-19 tem gerado nestes territórios, é lançado um olhar às percepções e ações adotadas pelas agências para enfrentar a crise em localidades que a indústria criativa ainda está em fase de crescimento. O trabalho é estruturado por uma revisão teórica sobre gestão do negócio em períodos de crise, práticas publicitárias na pós-contemporaneidade e indicadores socioeconômicos de ambas as regiões interioranas; seguida de uma ação empírica, através da metodologia exploratória, contemplando um *focus group* com cinco agências. O objetivo principal é realizar um mapeamento e análise das atividades adotadas para enfrentar a crise. Resultados indicam aspectos fundamentais para a sobrevivência de agências regionais com base nas percepções e ações de seus gestores acerca da gestão mercadológica, gestão do negócio em publicidade e novas demandas nos serviços publicitários durante a pandemia.

---

<sup>1</sup>Eduardo Zilles Borba. Doutor em Ciências da Comunicação e Informação pela Universidade Fernando Pessoa (UFP), Portugal. Professor na FACCAT e na UNISINOS, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [ezb@faccat.br](mailto:ezb@faccat.br) - <https://orcid.org/0000-0001-5755-2509>

<sup>2</sup>Marley de Almeida Tavares Rodrigues. Doutora em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora-assistente nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [marley@faccat.br](mailto:marley@faccat.br) - <https://orcid.org/0000-0001-6070-5238>

<sup>3</sup>Valmir Mateus dos Santos Portal. Mestre em Desenvolvimento Regional pela FACCAT. Professor-assistente nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [mateusportal@faccat.br](mailto:mateusportal@faccat.br) - <https://orcid.org/0000-0002-6612-1038>

<sup>4</sup>Monica Greggianin. Mestre em Design pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS). Professora-assistente nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [monicagreggianin@faccat.br](mailto:monicagreggianin@faccat.br) - <https://orcid.org/0000-0002-4443-6442>

Texto recebido em 27/08/2020, aceito para publicação em 12/10/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.

**Palavras-chave:** gestão de negócios em publicidade; Covid-19; agências de publicidade; práticas publicitárias; desenvolvimento regional.

### **Transformaciones en la gestión de las agencias de publicidad durante la pandemia Covid-19: un estudio en las regiones de Paranhana y Hortensias**

**Resumen:** El artículo analiza las transformaciones en las prácticas de gestión de las agencias de publicidad ubicadas en las regiones de Paranhana y Hortensias, abarcando empresas de la Serra y Encostas da Serra Gaucha. Ante los impactos que ha generado el aislamiento social de la pandemia Covid-19 en estos territorios, se da una mirada a las percepciones y acciones adoptadas por las agencias para enfrentar la crisis en localidades donde la industria creativa aún está creciendo. El trabajo se estructura mediante una revisión teórica sobre gestión de empresarial en tiempos de crisis, prácticas publicitarias en la post contemporaneidad e indicadores socioeconómicos en ambas regiones; seguida de acción empírica, a través de una metodología exploratoria, incluyendo un grupo focal con cinco agencias. El objetivo es realizar un mapeo y análisis de las actividades adoptadas para enfrentar la crisis. Resultados señalan aspectos fundamentales para la supervivencia de las agencias regionales a partir de las percepciones y acciones de sus gerentes sobre gestión del mercado, gestión del negocio en publicidad y nuevas demandas de los servicios publicitarios en la pandemia.

**Palabras-clave:** gestión del negocio en publicidad; Covid-19; agencias de publicidad; practicas publicitarias; desarrollo regional.

### **Transformations in the management of advertising agencies during the Covid-19 pandemic: a study in the regions of Paranhana and Hortensias**

**Abstract:** The article discusses changes in the management practice of advertising agencies located in the regions of Paranhana and Hortensias, covering companies in the Serra and Encosta da Serra Gaucha. Viewing the impacts that social isolation of Covid-19 pandemic has generated in these territories, a look is given to the actions taken to face the crisis where creative industries is still growing. The work is structured by a theoretical review about business management in times of crisis, post-contemporary advertising practices and socioeconomic indicators in regional development; followed by an empirical approach, through exploratory methodology, which contemplates a focus group with five agencies. The objective is to carry out a mapping and analysis of activities adopted to face the crisis. Results indicate fundamental aspects for the survival of regional agencies based on the perceptions and actions of their managers on marketing management, the management of advertising business and the new demands on advertising services.

**Keywords:** Advertising business; Covid-19; advertising agencies; advertising practices; regional development.

## **Transformações na gestão das agências de publicidade durante a pandemia do Covid-19: um estudo nas regiões do Paranhana e Hortênsias**

### **1. Introdução**

O impacto da pandemia do Covid-19 na sociedade brasileira é

inevitável. Seja no âmbito sociocultural, na saúde ou nos negócios, “o ano de 2020 ficará

mercado pelas profundas transformações que provocou e que ainda irá acarretar para a economia, educação, saúde [...] e para a sociedade planetária”, (MORAIS, 2020, p. 1).

Diante desta situação, este artigo lança um olhar às transformações enfrentadas pelas agências de Publicidade e Propaganda (PP) do interior do Rio Grande do Sul (RS) durante este período de crise. Como ponto de partida foi lançado o seguinte problema: quais transformações nas práticas de gestão as agências de PP situadas nas regiões do Paranhana e Hortênsias estão enfrentando durante o período inicial da pandemia? Como objetivo da pesquisa compreendeu-se ser necessário mapear e analisar as percepções e ações que os gestores destas agências adotaram para enfrentar a crise. Cabe aqui justificar que a delimitação da investigação às agências destas duas regiões está relacionada à atuação dos pesquisadores num grupo de estudos sobre a indústria criativa e o desenvolvimento regional.

Em termos metodológicos, a pesquisa foi estruturada em duas

etapas. Inicialmente é apresentada uma revisão teórica sobre a gestão do negócio em momentos de crise, as práticas publicitárias na pós-contemporaneidade e os aspectos socioeconômicos e territoriais do Paranhana e das Hortênsias, que contemplam cidades da Serra e Encosta da Serra Gaúcha, caracterizadas por aspectos socioculturais da cultura alemã, italiana, indígena e, claro, gaúcha; além de terem grande parte da sua economia vinculada à indústria calçadista e ao turismo, ambas fortemente afetadas pela pandemia mundial. Na segunda etapa é aplicada uma abordagem empírica, através do método exploratório que se caracteriza como um estudo de casos múltiplos, quando cinco agências participam de um *focus group* que viabiliza a coleta e análise de dados qualitativos reveladores de pensamentos sobre o mercado regional, a gestão do negócio e o fazer publicidade na pandemia.

## **2. Aspectos teóricos: da gestão ao fazer publicidade no interior**

Uma vez que é proposto estudar as transformações nas

práticas de gestão das agências de PP durante a pandemia, em territórios específicos do interior gaúcho, considerou-se percorrer os seguintes tópicos: gestão do negócio em tempos de crise, práticas publicitárias pós-contemporâneas e fatores socioeconômicos regionais.

### **2.1 Gestão de negócios e o Covid-19**

A complexidade em fazer a gestão do negócio de forma eficiente é justificada pela exigência imposta às lideranças de tais processos em terem amplo repertório de conhecimento sobre variáveis internas e externas que afetam a organização. Kaplan e Norton (1997) explicam que, para alcançar objetivos traçados num plano de negócio, é necessário reavaliar constantemente os rumos estratégicos que direcionam ações e recursos da empresa (humanos, financeiros, processuais etc.).

Dito isto, Kotler, Kartajaya e Setiawan (2017) indicam que, independentemente do setor de atuação (indústria, comércio, serviço etc.), a gestão do negócio deve se atentar às movimentações do mercado, à situação da empresa, à flexibilização para a mudança, à visão

sistêmica para tomada de decisões e, ainda, às negociações em todas as esferas (cliente, colaborador, fornecedor etc.). Evidencia-se que, além de habilidades técnicas, os autores destacam competências socioculturais, sublinhando que, além de administrar processos na produção de bens ou serviços, gestores lidam com pessoas. De fato, olhando com exclusividade para a indústria criativa, onde se enquadram as agências de PP, o capital humano é compreendido como principal ativo da organização (FLORIDA, 2011).

No período de isolamento social, iniciado no Brasil em março de 2020, percebeu-se que as empresas tiveram que tomar medidas rápidas na gestão do negócio. A crise despertada pela necessidade da sociedade se fechar em casa fez os gestores de variados ramos reestruturarem sua forma de pensar e agir, buscando adaptações para atuar diante deste novo contexto. Segundo Morais (2020, p. 1) esta prospecção de cenários envolve o “processo sistemático e participativo que envolve a coleta de informações e a construção de visões [...] com o objetivo de subsidiar as decisões tomadas no presente e pôr



em ação planos futuros”(MORAIS, 2020, p. 1).

Diante das incertezas para estas tomadas de decisões, pesquisadores como Emmanuelli et al. (2020) ou Sneader e Singhal (2020) lançaram um olhar inicial às transformações nas organizações devido à pandemia. Para Emmanuelli et al. (2020), a mudança inesperada no comportamento do mercado e, conseqüentemente, dos hábitos de consumo despertaram a aceleração de tendências. Mesmo sem saber por quanto tempo essas novas configurações mercadológicas e socioculturais perdurarão, os autores alertam que elas podem levar os negócios tanto à ruína quanto a um novo eldorado. O que eles parecem pontuar é que diante das novas rotinas de consumo, novos processos devem ser pensados pelos gestores (sejam internos ou externos). Outra tendência que emerge está num perceptível aumento das vendas e compras em canais *online*, especificamente de produtos e serviços que podem ser consumidos na segurança do lar. “O comércio eletrônico já era significativo e visível e o que o coronavírus fez foi acelerar uma mudança nos hábitos de

compra que já era bem estabelecido”, (SNEADER; SINGHAL, 2020, p. 3).

Por sua vez, Sneader e Sternels (2020) recomendam às empresas buscarem uma mentalidade de *startups*, incentivando a agilidade nos negócios, pensando em seus funcionários e sua adaptação a novos modelos operacionais e acelerando uma mudança tecnológica (especialmente a expansão da comunicação em canais digitais). Eles explicam que é preciso agir com velocidade, lembrando a cultura do *fast fail and succeed faster*. “Durante a crise atual as empresas têm trabalhado mais rápido e melhor do que sonharam ser possível há apenas alguns meses. Manter esse senso de possibilidade será uma fonte duradoura de vantagem competitiva” (SNEADER; STERNFELS, 2020b, p. 4).

Ao considerar a crise como uma situação inerentemente anormal, instável e complexa, representando uma ameaça aos objetivos estratégicos das organizações, é viável dizer que, ao mesmo tempo, oportunidades podem ser identificadas nestes cenários. Segundo Levitt (1990), é preciso amplificar a gestão

do negócio nestes períodos, a fim de não cair numa miopia de marketing, pois decisões cruciais devem ser feitas que, inclusive, poderão ditar o futuro da organização (DE CICCIO, 2020).

## 2.2 Práticas publicitárias pós-contemporâneas

Independentemente das mudanças alavancadas pelo período de isolamento social, é pertinente para a composição teórica deste artigo destacar que a forma de fazer comunicação das marcas, de um modo geral, vem se transformando desde o começo do século 21. De fato, numa era digital, em que as tecnologias informáticas penetram na cultura da sociedade, percebem-se alterações no fazer publicidade, seja por causa da evolução dos canais de comunicação ou pelo discurso contido nas mensagens das empresas para o consumidor.

Kotler, Kartajaya e Setiawan (2017) sugerem que o discurso publicitário está cada vez mais minimalista, pois a grande maioria das marcas já não se preocupa em apresentar informações técnicas dos produtos ou serviços. Elas preferem construir uma imagem de marca

relacionada a conceitos que fortaleçam seu DNA, valores e propósitos perante a sociedade. Hansen (2016) argumenta que este direcionamento do discurso na pós-contemporaneidade pode ser justificado pela evolução dos canais de comunicação *online* que incentivam situações de colaboração entre marca e consumidor. Tal prática, segundo Macinnis e Folkes (2017), promove a aproximação de entre ambos, justamente, porque compartilham da mesma identidade ou personalidade diante de assuntos em voga na opinião pública.

Por outro lado, a publicidade também é afetada pelas particularidades do meio digital. Alinhando-se ao raciocínio da Escola de Toronto, em que o meio é a mensagem, as apropriações tecnológicas que as marcas fazem dos meios para uma melhor mediação da experiência de comunicação com o mercado revelam uma necessidade cada vez maior das mesmas estarem presentes em canais *online*. Assim, a partir de redes sociais, buscadores, aplicativos, videogames e plataformas de *streaming*, a diversificação da jornada do usuário também ampliou o

universo comunicacional de ação das marcas (ZILLES BORBA, 2020).

Para marcas que já possuem atuação madura em multiplataformas (*online* e *offline*), o uso de algoritmos originados na própria jornada do usuário é um exemplo de prática que otimiza a personalização do anúncio publicitário. Ou seja, o direcionamento de mensagens para *personas* que realmente se enquadram na segmentação da marca é um caminho para potencializar a criação de mensagens relevantes, em canais adequados e nos momentos certos (SILVEIRA; MORISSO, 2018). Através da mídia programática, do *big data* ou, até mesmo, da apropriação de técnicas analíticas da inteligência artificial, as práticas publicitárias apresentam novas perspectivas técnicas (o meio) e discursivas (a mensagem), produzindo experiências personalizadas aos envolvidos no processo comunicacional, seja numa plataforma de *streaming*, num óculos de realidade virtual ou *app* móvel (ZILLES BORBA, 2020).

### **2.3 Aspectos socioeconômicos regionais: Paranhana e Hortênsias**

Pelo fato desta pesquisa delimitar seu olhar para as agências de PP localizadas no Paranhana e nas Hortênsias, é lançado um olhar aos dados socioeconômicos de ambas as regiões. Isto porque, as agências que compõem a etapa empírica da pesquisa estão situadas nos municípios de Igrejinha e Taquara na região do Paranhana, e Canela e Gramado na região das Hortênsias. Além, é claro, destas agências atenderem a diversas empresas situadas nas cidades destas regiões.

Conforme o Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE), ambas regiões estão localizadas na Mesorregião Metropolitana de Porto Alegre, distantes há 90 quilômetros da capital gaúcha. São formadas pelas etnias alemã, italiana e índios caingangues, compreendendo os municípios de Cambará do Sul, Canela, Igrejinha, Gramado, Jaquirana, Nova Petrópolis, Parobé, Picada Café, Riozinho, Rolante, São Francisco de Paula, Taquara e Três Coroas. Juntas, possuem 365 mil habitantes e ocupam uma área de 7,9 km<sup>2</sup> (FEE, 2018).

O Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE), indicador-

síntese com o objetivo de mensurar o nível socioeconômico e acompanhar o desenvolvimento dos municípios gaúchos, fornece informações que auxiliam a projetar políticas públicas de acordo com as necessidades regionais. Sua composição contém doze indicadores, divididos em três blocos: educação, renda e saúde. Esta classificação demarca os níveis alto (maior ou igual a 0,800), médio (entre 0,500 e 0,799) e baixo (abaixo de 0,499). Em 2016, o IDESE do RS apresentou o nível médio (0,754); enquanto Paranhana e Hortênsias, respectivamente, registraram 0,799 e 0,700 (ATLAS, 2020). É interessante olhar para o índice alcançado pela região do Paranhana, pois a mesma quase atinge o patamar do nível alto.

O Produto Interno Bruto (PIB) e o Valor Adicionado Bruto (VAB) são dois fatores que também auxiliam a compreender o mercado das regiões. Em 2017, por exemplo, o PIB gaúcho atingiu R\$ 423,1 bilhões, sendo que as regiões do Paranhana e Hortênsias obtiveram, cada uma, participação de 0,7% e 2,0% deste PIB, estimando valores entre R\$ 2,9 e R\$ 8,5 bilhões. No mesmo ano, VAB do RS atingiu a marca de R\$ 366,9 bilhões, quando o

Paranhana e Hortênsias auxiliaram com 0,75% e 2%, respectivamente, variando cada região entre R\$ 2,75 e 7,3 bilhões (ATLAS, 2020).

Destaca-se que cada uma das duas regiões possui uma tradição e vínculo de imagem de negócios distintos. No Paranhana, por exemplo, a grande quantidade de indústrias calçadistas torna-a um polo coureiro-calçadista. Por sua vez, na região das Hortênsias se destacam empresas que produzem bens ou prestam serviços no setor turístico, especialmente em Gramado e Canela, localidades em que a hotelaria, restaurantes, bares, entretenimento e comércio (roupas, calçados, chocolates etc.) atendem a turistas o ano inteiro.

Por fim, vale refletir sobre informações publicadas no Portal da Transparência<sup>5</sup> acerca da liberação do pagamento da primeira parcela do Auxílio Emergencial (AE) pelo Governo Brasileiro no início da pandemia. Isto porque, tal recurso serviu como apoio para a sustentação básica das famílias, mas também como incentivo

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/download-dados/auxilio-emergencial>. Acesso em: 12 ago. 2020.

à movimentação das economias locais (PAIVA; NASCIMENTO, 2020).

Olhando especificamente para a região do Paranhana, que foi alvo da pesquisa de Paiva e Moreira (2020), verifica-se que os índices de presença do AE em relação ao Brasil e ao RS ficam a desejar e, de fato, o mesmo não surge como algo que traga impacto para a circulação da economia local, especialmente nas micro e pequenas empresas do comércio e serviço. As médias nacionais de cobertura do AE indicam que 25,66% da população teve acesso à primeira parcela (1 em cada 4 brasileiros). Por outro lado, este índice cai no RS, com média de 17,8% (1 em cada 5,5 gaúchos). Por sua vez, Paiva e Nascimento (2020, p.1) apontam que na região do Paranhana “a demanda e acesso ao AE ficou abaixo da média do Estado do RS e apenas 15,37% dos domiciliados receberam o

benefício”, o que é entendido como uma a cada 6,5 pessoas. Isto tudo indica uma situação delicada no mercado na região e, claramente, impacta as agências de PP, justamente, por ser um serviço não-essencial.

### 3. Metodologia

Por ser uma investigação que aborda transformações nas práticas de gestão das agências de PP das regiões do Paranhana e Hortênsias, no período inicial do isolamento social do Covid-19 (março a maio), foi conduzida uma pesquisa exploratória baseada em estudo de casos múltiplos. Numa amostra de cinco agências, representadas por seus gestores, foram mapeadas e analisadas percepções e ações relacionadas às possíveis mudanças em sua gestão durante a pandemia (Tabela 1).

**Tabela 1** – Perfil das agências

Agência	Região	Nº de funcionários	Tipo de Empresa
Participante 1	Paranhana/RS	21	Sociedade empresária limitada (Ltda)
Participante 2	Hortênsias/RS	7	Eireli
Participante 3	Paranhana/RS	10	Sociedade simples (SS)
Participante 4	Paranhana/RS	7	Sociedade empresária limitada (Ltda)

Participante 5	Hortênsias/RS	5	Empresa Individual
----------------	---------------	---	--------------------

Fonte: desenvolvida pelos autores.

Como técnica de coleta de dados foi realizado um *focus group* com estas agências, através de uma videoconferência *online*, no final de maio de 2020. Na oportunidade foram coletados dados qualitativos sobre suas perspectivas de mercado, as transformações na gestão e as possíveis novas demandas no fazer publicidade. Durante a coleta os pesquisadores realizaram anotações descritivas, no sentido de apontar temas, tópicos e opiniões que a *posteriori* foram fundamentais para o exercício de aproximação, tensionamento e, até mesmo, atravessamento de assuntos para o mapeamento de potenciais categorias de análise.

Como técnica de análise foi utilizada uma análise de conteúdo deste recorte de percepções e ações dos gestores. Tal exercício permitiu a criação de categorias, subcategorias e

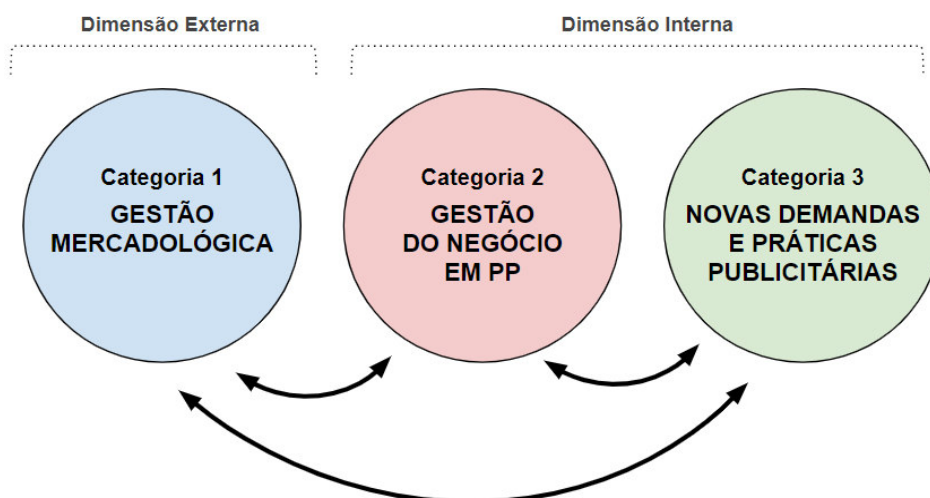
itens de análise (aproximados por semelhança), consolidados numa sugestão de mapeamento das práticas de gestão das agências de PP das regiões do Paranhana e Hortênsias no início da pandemia (Apêndice 1).

#### 4. Análise dos dados

Ao reunir os dados coletados com as agências de PP foi possível organizá-los em três categorias que, de alguma forma, demonstram atravessamento, no sentido de se influenciarem num movimento entre dimensões internas e externas (Figura 1). As categorias não estão isoladas, justamente, porque algumas ações ou percepções indicadas pelos participantes do *focus group* direcionam a outras e, por vezes, a própria dualidade da sua essência permite que estejam presentes em mais categorias.



**Figura 1** –Organização das categorias e dimensões de análise



Fonte: desenvolvido pelos autores.

Dentro de cada categoria foram mapeadas 14 subcategorias que, efetivamente, representam os assuntos abordados pelas agências de PP e, com isso, indicam suas transformações durante o período inicial da pandemia. Dentro destas subcategorias existem itens de análise que estão diretamente conectados aos dados levantados durante a pesquisa (*insights* das falas dos participantes). Assim, uma série de ações e percepções da gestão mercadológica (a relação com clientes e mercado da região), da gestão do negócio (postura e ações dentro da agência) e das novas demandas nas práticas publicitárias (o fazer publicidade) foram mapeadas e analisadas.

#### 4.1. Gestão Mercadológica

A primeira categoria foi formatada pelas indicações dos gestores das agências sobre novos comportamentos do consumidor na região, tendo em vista aspectos macro e micro ambientais que atingiram os negócios em todo Paranhana e Hortênsias.

Dos relatos foi possível configurar quatro subcategorias que unidas deram origem a categoria *Gestão Mercadológica*. Estas subcategorias assemelham-se por tratarem de assuntos externos à agência, mas que influenciam sua gestão, uma vez que auxiliam o entendimento de como o mercado em que seus clientes atuam foi afetado

pela pandemia. Ressalta-se que nesta categoria foram obtidos dados mais ligados à percepção dos gestores, e não tanto às ações perante a crise. Contudo, diagnosticou-se que esta leitura de mercado é uma etapa imperativa para as agências compreenderem o cenário atual antes de tomar qualquer decisão estratégica. As subcategorias mapeadas foram: *1.1 Entrada e saída de clientes; 1.2 Oportunidades e ameaças na crise; 1.3 Questões socioculturais e político-legais e 1.4 Clientes com capacidade de reação à crise* (detalhes deste exercício no Apêndice 2).

Ao aprofundar a análise compreendeu-se que, na primeira subcategoria, houve um equilíbrio na relação perda e ganho de clientes (*1.1. Entrada e saída de clientes*). Apesar da região ser conhecida por abrigar indústrias calçadistas, o aumento de novos clientes não veio deste segmento. O Participante 2, por exemplo, comentou que os setores de serviço e comércio representaram o maior aumento de clientes, sugerindo que muitos buscam orientações para se posicionar em ambientes digitais (falaremos mais sobre essa demanda na categoria 3). Os participantes 2, 3 e

5 declararam que há meses não atendem o setor calçadista, pois este tipo de cliente normalmente opta por contratar agências com maior estrutura de pessoas e atuação em nível nacional, normalmente de Porto Alegre ou São Paulo. A exceção foi apontada pelo Participante 1, ao informar que pela primeira vez atende a uma marca de calçados femininos, antes atendida por uma agência da capital gaúcha. “*A proximidade, custos e até mesmo necessidade de repensar ações de comunicação desta calçadista, talvez tenham sido fatores decisivos para optar por uma agência de publicidade local*”, declarou. Contudo, também foi unânime a opinião de que a evasão de clientes foi significativa entre pequenas e médias empresas (independentemente do setor). Isto vai ao encontro dos dados socioeconômico das regiões do Paranhana e Hortênsias e, até mesmo, remontam a um efeito da tímida distribuição do AE para empresas locais (PAIVA; NASCIMENTO, 2020).

A segunda subcategoria foi relacionada às oportunidades e ameaças identificadas pelas agências (*1.2. Oportunidades e ameaças na crise*). Nos meses iniciais da

pandemia, a oportunidade de transformação digital dos negócios foi alvo de discussão com a totalidade dos clientes. O Participante 3 indicou que empresassem presença digital pediram para acelerar o processo, devido a necessidade de sobrevivência das mesmas. O Participante 5 afirmou que a crise da pandemia abriu novos nichos que, provavelmente, sequer tinham em mente a contratação de serviços publicitários (KOTLER; KARTAJAYA; SETIAWAN, 2017). Neste sentido, novos clientes procuraram sua agência com o objetivo de se adaptar às novas necessidades da região no que se refere à atuação em plataformas *online*. É curioso que, ao mesmo tempo que as empresas de pequeno e médio porte representaram a maior evasão de clientes, a consultoria e o pedido de orçamentos por estas empresas aumentaram.

Neste ponto ressalta-se que todos entrevistados comentaram ter identificado oportunidades quanto ao fortalecimento de ações de comunicação das marcas. Isto é, em conversas com seus clientes, verificaram a necessidade de utilizar canais de comunicação *online* com

maior intensidade, mas não exclusivamente para ações de vendas, e sim para estreitar laços e fomentar a ideia de que a empresa está tomando medidas de prevenção à pandemia. Mesmo concordando com os demais *players* do mercado publicitário regional, o Participante 1 indicou uma prática de cliente que se configura como uma das tendências sugeridas por Sneader e Singhal (2020), pois este procurou a agência para pontualmente vender artigos esportivos para uso doméstico através de canais de *e-commerce*.

Sobre ameaças no mercado regional, todos demonstraram-se receosos com cortes em comunicação, por ser tradicionalmente uma das primeiras áreas a sentirem a redução de verbas das organizações. Participantes 1 e 3 indicaram preocupações com a falta de dinheiro circulando na região no curto prazo (até o final de 2020). Contudo, ainda pareceram dúbias suas reflexões acerca de ameaças, talvez por ser o início da pandemia. A única evidência que deve ser registrada foi a angústia com as incertezas do mercado e da economia local. Em Gramado e Canela, por exemplo, a queda no

turismo foi ressaltada, especialmente pelos Participantes 2 e 5, sediados neste território. Isto faz recordar declarações de Moraes (2020) ou De Cicco (2020), sobre a anormalidade do momento não permitir a aplicação de uma visão estável, mas que ao mesmo tempo, paradoxalmente, não pode ser encarada como entrave, pois as agências precisam tomar decisões rápidas com base nos aspectos socioculturais e político-legais durante a pandemia.

Na terceira subcategoria perceberam-se indicações de aspectos sociais, culturais e político-legais que foram alterados na pandemia e, com isso, afetaram o comportamento do mercado, a mobilidade dos funcionários e a condução de reuniões (*1.3 Questões socioculturais e político-legais*). Pelo fato de atenderem a empresas de diversas cidades no Paranhana e Hortênsias, as agências pontuaram que a obrigação do distanciamento social fez com que clientes que não aceitavam realizar reuniões por telefone ou videoconferência passassem a experimentar tal prática. Essa alteração é vista com bons olhos pelas agências, pois permitem uma

otimização do tempo. Os Participante 1 e 4 argumentam que esta otimização de tempo, inclusive, está sendo direcionada para questões de gestão estratégica da própria agência. Dito isto, entende-se que o conceito de aceleração de processos da organização, à semelhança do que já acontece com *startups*, começou a fazer parte das rotinas de gestão mercadológica destas agências (SNEADER; STERNELS, 2020). Ainda, sobre a mobilidade local, o Participante 3 afirmou que seus colaboradores evitam ir à agência pelos seguintes fatores: medo de pegar o vírus, restrições nos transportes públicos ou bloqueios de acessos às ruas centrais do município.

Por fim, a quarta subcategoria indica um comportamento empreendedor e, até mesmo de esclarecimento estratégico dos clientes (*1.4 Clientes com capacidade de reação à crise*). O Participante 2 indicou que “clientes que têm em mente de forma clara o seu posicionamento no mercado estão reagindo melhor e mais rápido à crise”. Relembrando o pensamento de constante e infundável prática de acompanhamento das tendências

externas destacadas por Kaplan e Norton (1997), esta afirmação foi corroborada pelos demais gestores ao concordarem que empresas que fizeram uma análise rápida do cenário (macroambiente) e, até mesmo, uma revisão do planejamento de forma dinâmica (microambiente e visão interna), chegaram na agência com ideias sólidas e claras de como fazer comunicação durante a pandemia (EMMANUELLI *et al.*, 2020).

#### **4.2 Gestão do Negócio em Publicidade e Propaganda**

A segunda categoria destacou-se por resultar do agrupamento de sete subcategorias sobre as ações das agências de PP que indicaram aspectos de sua postura e prática na gestão do negócio. As subcategorias mapeadas foram: *2.1 Entrada e saída de clientes; 2.2 Gestão de Recursos Humanos; 2.3 Negociação de contratos e pagamentos; 2.4 Inteligência e recursos financeiros; 2.5 Oferta de novos serviços e prospecção; 2.6 Relacionamento com cliente; e 2.7 Gestão dos processos.* Alguns atravessamentos de assuntos já iniciados na categoria anterior foram novamente levantados nesta

categoria, simplesmente, porque o seu entendimento mercadológico influencia a tomada de decisões internas (Apêndice 2).

Verificou-se que a entrada e saída de clientes voltou a aparecer. Agora com um viés para gestão do negócio, pois os gestores indicaram ser algo que afeta os processos internos da agência (organizações de equipes, demissões, renegociação de contratos etc.). Assim, esta subcategoria também atravessa as subcategorias 2.3, 2.6 e 2.7, justamente, porque muitas alterações na pasta de clientes exigiram das agências uma acelerada reorganização estrutural e processual.

A entrada e saída de clientes também forçou uma reorganização financeira e de processos dentro das agências. Todos os participantes da pesquisa indicaram que, diferente de outros momentos, especialmente a entrada de novos clientes está exigindo um maior pensamento de gestão estratégica, devido aos fatores internos de realocação de funcionários, formas de atendimento ao cliente e verificação de custos na produção versus cobrança do serviço publicitário, uma vez que muitas

empresas de ambas as regiões diminuíram significativamente seu faturamento nos meses de abril e maio. O Participante 3 comentou que nos primeiros meses da pandemia já foi obrigado a entrar numa negociação de contratos e pagamentos com os clientes, pois quase totalidade solicitou algum tipo de desconto. Por sua vez, o Participante 5 indicou que ao invés de dar descontos, optou pela estratégia de entregar mais serviços para os clientes (sem haver acréscimo no valor do contrato). *“Fizemos uma série de negociações para manter os valores dos contratos, mas aumentamos as entregas de serviços, especialmente conteúdo para redes sociais online”*, comenta. Com opiniões divididas em relação ao aumento na entrega de serviços de publicidade sem haver um real retorno financeiro, os Participantes 3 e 4 concordaram que provavelmente tomariam medidas semelhantes no próximos meses, enquanto que os Participantes 1 e 2 indicaram um sentido contrário ao argumentar que preferem estabelecer acordos de descontos temporários nos meses iniciais da pandemia, mas não definitivamente, além de flexibilizar a forma de pagamento com parcelas no

cartão de crédito e, em alguns casos, estender prazos de pagamento para 120 a 150 dias. *“O momento é delicado e exige um exercício de empatia entre agência e clientes. É importante estabelecer compromissos, especialmente financeiros, pois é fundamental que isto seja recíproco”*, explicou o Participante 2.

Ainda sobre o impacto da entrada e saída de cliente na gestão financeira (subcategoria 2.3), no relacionamento (subcategoria 2.6) e nos processos internos (subcategoria 2.7) foram identificadas mudanças no foco dos processos de gestão. Todos os participantes disseram que nunca tinham dado tanta atenção para a inteligência financeira (subcategoria 2.4) e que, a partir deste olhar, passaram a tomar decisões rápidas para enfrentar a crise (SNEADER; STERNELS, 2020). Por exemplo, o Participante 3 indicou que a maior mudança nos processos internos foi a criação de protocolos de comunicação *online* entre times (administrativo, criação etc.), a fim de acelerar processos através de equipes enxutas, com menos envolvidos e poucas intervenções do gestor da agência. Isto é, a agência passou a delegar



mais funções aos funcionários, descentralizando algumas tomadas de decisões estratégicas da sua diretora, no sentido de acelerar entregas para clientes ou o andamento na criação de conteúdo. O Participante 2 alegou que a agência passou a cobrar mais o pensamento estratégico dos funcionários, o que faz recordar recomendações de Emmanuelli *et al.* (2020) e Sneader e Sternels (2020), no sentido tornar ágeis e fluidos todos os processos da organização em tempos de crise.

A necessidade de alterar aspectos da cultura organizacional foi levantada pelo Participante 1. Segundo ele, para potencializar processos dentro deste modelo de gestão do negócio à distância foi preciso flexibilizar horários, locais de trabalho e até mesmo de abertura de diálogo entre todos de uma forma horizontal, incentivando as pessoas a encontrarem melhores soluções para a gestão dos processos internos. De acordo com Florida (2011), potencializar e valorizar o capital humano dentro das organizações que se enquadram na indústria criativa é fundamental para que a empresa flua e produza serviços ou produtos de

qualidade. Em contraponto, os Participantes 3 e 4 indicaram enfrentar dificuldades na gestão de pessoas à distância, explicando que *lives* com mais do que quatro pessoas são difíceis de gerenciar. A partir deste apontamento, os Participantes 1, 3 e 4 indicaram que, assim que possível, querem retornar ao modelo presencial sem abrir a opção do *home office*. Por outro lado, quando questionados sobre a gestão do relacionamento com clientes, todos indicaram estar se adaptando ao modelo remoto e afirmaram que as reuniões *online* com duas a três pessoas estão funcionando bem, além de trazer alguns benefícios que já foram apontados na categoria anterior (subcategoria 1.3). Sobre a gestão de informação do negócio, os Participantes 1 e 2 explicaram que, nestes meses iniciais da pandemia, estão produzindo mais relatórios (quinzenais ou mensais) para evidenciar entregas e resultados alcançados com campanhas, ações e postagens em mídias sociais, numa tentativa de mensurar dados que incentivem os clientes a manter investimentos em comunicação.

Estas reflexões levam à subcategoria 2.5 *Oferta de novos*

*serviços e prospecção de clientes*, na qual levantaram-se dados sobre a forma como a agência está administrando a possibilidade de conquistar novas contas ou, simplesmente, a partir do relacionamento com clientes atuais oferecer novos serviços. O Participante 1 foi o primeiro a explicar que, apesar de apresentar mensuração quinzenal dos resultados de comunicação aos clientes, preferiu evitar a oferta de novos serviços, deixando que este tipo de iniciativa venha dos próprios clientes, pois considera que num momento fragilidade econômica é mais importante fortalecer relacionamentos do que buscar novos. Com uma visão contrária, o Participante 5 afirmou que o momento é propício para aumentar a cartela de serviços, alegando que devido a diminuição na demanda de produtos criativos dentro da sua agência, optou por alargar o campo de atuação dos funcionários, assumindo uma postura mais agressiva no relacionamento com clientes. Ou seja, esta agência acredita que estão surgindo novas oportunidades e demandas (especialmente na consultoria de estratégia de

comunicação *online*), que se não forem abraçadas por ela, outro concorrente abraçará. Sem deixar uma clara visão sobre este tópico, os Participantes 2, 3 e 4 pareceram estar mais inclinados para o pensamento do Participante 5. Aqui ficou evidente uma diferença de postura do Participante 1 em relação aos demais. Talvez esta ambiguidade na gestão do relacionamento com cliente (subcategoria 2.6) e na oferta de novos serviços ou prospecção de clientes (subcategoria 2.5) esteja relacionada à própria dimensão e lugar que estas agências ocupam no mercado, em que o Participante 1 surge como uma agência robusta, no sentido de ter maior estrutura e colaboradores que as demais (mais que o dobro da segunda agência com maior número de funcionários neste estudo) e, também, ter uma ampla conta de clientes que se estendem em todo Estado do RS e demais regiões do Brasil.

Tais apontamentos influenciaram a elaboração da subcategoria 2.2 *Gestão dos Recursos Humanos*. Ela foi composta por dois tópicos: a) salário e carga horária do funcionário; b) treinamento para

desenvolver habilidades e competências da equipe. Os participantes 2, 3, 4 e 5 deixaram claro que neste primeiro momento da crise não tinham intenções de demitir funcionários. Mesmo trabalhando a partir de casa, alegaram que toda equipe estava alinhada com projetos a serem entregues para os clientes, e que optaram por diminuir o encaminhamento de serviços para terceiros, a fim de direcionar esta demanda aos funcionários. Com visão diferente, o Participante 1 comentou que está gerenciando o negócio de forma a não sobrecarregar os funcionários. Devido à diminuição de serviços nos meses de abril e maio, a agência optou por negociar férias antecipadas, redução de carga horária e salários conforme regras estipuladas pelos Governo Estadual e Federal e, em último caso, demissões.

Por fim, a subcategoria 2.4 *Inteligência e recursos financeiros* revelou que todas as agências estão passando por uma adequação financeira, a fim de cortar gastos internos. Este exercício mostrou-se necessário após a análise de caixa, em que a relação tempo de crise (mesmo que indefinida) versus a

saúde financeira da agência só teria continuidade garantida até o final de 2020. Entretanto, mesmo após esta constatação entre todos os gestores, apenas o Participante 1 indicou já ter ido em busca de recursos financeiros através de financiamentos e linhas de crédito do Governo.

#### **4.3 Novas demandas das práticas de publicidade e propaganda**

A terceira categoria diz respeito às novas demandas nas práticas de PP, pois além das transformações na gestão do negócio, no período da pandemia também foram verificadas mudanças no fazer publicidade nos territórios observados. Destacaram-se relatos sobre o aumento de trabalhos para plataformas *online* e ações de comunicação estratégica. A análise do conteúdo permitiu a configuração de três subcategorias: 3.1 *Demanda de serviços online/digital para novos e antigos clientes*, 3.2 *Demanda de serviços para clientes (antigos)* e 3.3 *Mudanças nos serviços publicitários* (Apêndice 2).

A primeira subcategoria aborda a demanda de serviços para ambientes *online*, englobando serviços para novos e antigos clientes (3.1

*Demanda de serviços online/digital para novos e antigos clientes*). Seu ponto de partida foi a necessidade das empresas locais buscarem uma presença digital mais robusta e ativa junto à população local (EMMANUELLI *et al.*, 2020). As agências confirmaram um aumento no volume de serviços digitais para clientes que já atuavam em mídias sociais ou tinham seus próprios sites, destacando o foco do discurso destas mensagens para a informação e o relacionamento. Já entre os clientes que não tinham qualquer presença digital foi percebida uma urgência de construção de posicionamento da marca, o que envolveu serviços voltados à elaboração de estratégias de comunicação (planejamento, alocação de verbas em mídia programática etc.). O Participante 2 indicou que sequer tomou iniciativa de ir aos clientes para indicar uma necessidade de migração digital, pois muitos deles abriram diálogo sobre caminhos de atuação nestes canais, incluindo aqueles que eram resistentes à construção de uma presença digital. Relembrando conceitos explanados por Emmanuelli *et al.* (2020), a mudança do comportamento de empresários locais

só foi viável devido à aceleração de uma tendência: o uso das plataformas digitais. Outra coisa que veio à tona foi que as empresas de ambas as regiões sempre tiveram um olhar local e, por causa disto, a inexistência de uma presença digital não fora problema até então. Porém, diante das reconfigurações sociais e mercadológicas com o isolamento social, a busca por conexões com o consumidor via plataformas digitais se tornou relevante até mesmo para a ação local ou regional.

Vale ressaltar que as agências relataram que, mesmo com a demanda de novos trabalhos digitais, os pedidos para desenvolvimento de conteúdo publicitário em redes sociais *online* mantiveram-se. Ou seja, apesar do diálogo com clientes sobre as possibilidades de aumentar suas ações *online* ter crescido, na prática isto não sofreu significativa alteração (nem para mais e nem para menos). Para o Participante 2, o que ficou evidente na demanda de serviços para mídias sociais, é que os clientes estão, num primeiro momento, solicitando consultoria de comunicação estratégica para compreender e definir

os discursos da marca adequados para o momento.

Ainda sobre a subcategoria 3.1, todos participantes afirmaram surpresos pelo fato dos clientes não terem demandado serviços de criação de lojas virtuais. O Participante 5 sublinhou a importância em criar um *e-commerce* próprio ou usar redes de terceiros (*marketplace*), mesmo que fosse para atender somente à sua região. Porém, mesmo que a ideia tenha sido colocada na mesa como um recurso para enfrentar a crise, o Participante 3 comentou que muitas empresas não estão convencidas ou sequer podem investir nesta alternativa, pois tanto elas quanto seus concorrentes estão preocupados com os gastos alavancados pela crise.

A subcategoria 3.2 *Demanda de serviços para clientes (antigos)* versa sobre relatos das empresas que já eram clientes das agências. Conforme indicado por três participantes, no período de março a maio, houve uma perda no volume de serviços publicitários entre clientes antigos, especialmente no que tange à criação de peças *offline*. O Participante 3 comentou que os clientes justificaram uma necessidade de redução de

despesas com a pandemia, justamente, porque suas vendas caíram ou estabelecimentos fecharam temporariamente. Segundo Levitt (1990) essa tomada de decisão pode ser vista como uma miopia de marketing, pois ignora totalmente a premissa de que momentos de crise podem se tornar oportunos para se diferenciar da concorrência. Mas, por outro lado, também demonstra a fragilidade econômica vivenciada pelas regiões interioranas do RS durante este período da pandemia (MORAIS, 2020). Outra percepção identificada durante a análise foi levantada pelo Participante 1, quando revelou que micro e pequenas empresas que continuaram trabalhando com a agência demandaram mais serviços com foco na análise e reflexão da situação mercadológica gerada pela pandemia. Isto é, o objetivo destes clientes estava totalmente centrado em fortalecer o relacionamento com as pessoas da região por meio da divulgação de medidas preventivas à Covid-19. Este tipo de prática publicitária – que se distanciou da emissão de apelos comerciais – faz recordar o pensamento de Kotler, Kartajaya e Setiawan (2017) ou

Macinnis e Folkes (2018), quando afirmam que no século 21 as marcas querem fortalecer relacionamento com o mercado através de diálogos. Aqui, o comentário do Participante 1 foi corroborado pelos Participantes 2 e 5, indicando uma inclinação das práticas publicitárias das micro e pequenas empresas dos territórios estudados para a construção ou consolidação da sua imagem baseada na confiança, transparência e relacionamento que, no futuro, podem ser convertidas em vendas (HANSEN, 2016).

Já na terceira subcategoria foram destacadas as transformações no fazer publicidade nos meses iniciais da pandemia (3.3 *Mudanças nos serviços publicitários*). Sobretudo foram coletados dados que evidenciam um foco de criação de conteúdo voltado à comunicação institucional, pois todos os participantes alegaram que, apesar da baixa nos serviços publicitários, houve um direcionamento de pedidos de serviços estratégicos, tanto para mídias sociais quanto para os sites próprios, o que pode ser compreendido como uma preocupação das marcas locais em se conectarem com os consumidores locais. Isso foi reforçado pelo Participante 1: “nunca

*houve um cuidado por parte dos clientes em ter uma comunicação orientada ao relacionamento. Usualmente, solicitavam ações focadas na promoção de produtos e serviços com fotos, ilustrações vetoriais e textos que chamassem atenção*”. Os Participantes 3 e 5 compartilharam: “*meus clientes nunca pensaram em comunicação estratégica como forma de criar e manter relacionamento*” (Participante 3) e “*quando oferecíamos serviços de comunicação institucional nunca tínhamos a devida atenção dos clientes*” (Participante 5). Complementando essa visão, o Participante 4 refletiu o seguinte: “*talvez nossos clientes nunca tenham sido estimulados a fazer esse tipo de comunicação, pois perseguem o imediatismo nos resultados de vendas de seus produtos, a partir das campanhas publicitárias desenvolvidas pelas agências*”.

Corroborando o que foi relatado pelas agências, o Participante 2 destacou que poucas delas têm colaboradores com habilidades orientadas à Relações Públicas: “*Precisamos ter funcionários que não pensem somente na criação de*



*campanhas publicitárias. É preciso ir além, ser mais estratégico e pensar em oferecer soluções para desenvolver e manter um relacionamento que vai além da venda”* (Participante 2). Isto vai de encontro aos debates de Florida (2011), Silveira e Morisso (2018) e Zilles Borba (2020) quando alegam que o fazer publicidade na atualidade se estende para além do anúncio publicitário, envolvendo o pensar na inovação comunicacional das organizações em multiplataformas emergentes.

## 5. Considerações finais

O trabalho abordou as transformações nas práticas de gestão das agências de PP nas regiões do Paranhana e das Hortênsias durante o período inicial da pandemia do Covid-19. Através de um *focus group* com cinco gestores foi realizado um debate coletivo que gerou dados qualitativos sobre suas percepções e ações neste período de crise. As agências estavam localizadas em Gramado, Canela, Taquara e Igrejinha.

Inicialmente é destacado que os efeitos da crise gerada pela pandemia afetaram empresas das duas regiões,

incluindo as agências e seus clientes. Se de um lado houve um encolhimento no mercado com a debandada de clientes; por outro, verificou-se um movimento de mudança nas agências, seus clientes e sua prestação de serviços publicitários. Tais alterações, segundo nosso entendimento, mesmo que não sejam idênticas entre as agências, foram providenciais para sua manutenção no mercado regional, sendo possível organizar três aspectos: gestão mercadológica, gestão do negócio em PP e novas demandas nas práticas publicitárias.

Sobre a gestão mercadológica conclui-se que, assim como em todo território nacional, as regiões estudadas estão sofrendo com quedas de receitas das empresas locais. Porém, por serem regiões do interior gaúcho impactadas diretamente pela redução do turismo (Gramado e Canela) e da produção na indústria calçadista (Igrejinha, Taquara, Três Coroas e Parobé), percebeu-se que a perda de clientes de pequenas e médias empresas é motivo de grande preocupação das agências. Apesar dos relatos dos gestores indicarem visões futuras de oportunidades, as ameaças do macroambiente geradas

pelas incertezas da economia nas regiões, nomeadamente nas cidades turísticas de Gramado e Canela, são a maior preocupação no médio e longo prazo, e não no curto prazo (que foi a proposta de olhar crítico deste artigo).

Concluiu-se que as alterações na gestão do negócio em PP foram as principais medidas adotadas, revelando um posicionamento estratégico, dinâmico e atento para superar a crise. Entre as diversas ações adotadas destaca-se a reflexão dos gestores acerca da saúde e inteligência financeira da agência. Mas, na verdade, diagnosticou-se que as maiores transformações estiveram relacionadas às alterações de processos internos, no sentido de baixar custos, acelerar tomadas de decisões e adotar uma mentalidade de rotinas e gestão de uma *startup* (flexibilidade no horário dos colaboradores, delegação de tarefas a serem cumpridas por prazos e redirecionamento dos serviços de terceiros para manter funcionários da agência com atividades). Tudo isso, conseqüentemente, permite que agências do interior tenham melhores resultados operacionais, reduzindo custos internos, não demitindo

funcionários e, até mesmo, repensando sua relação com clientes em vias *online*.

Acerca das novas demandas nas práticas publicitárias concluiu-se que, no momento inicial da pandemia, o direcionamento dos serviços para a produção de anúncios e conteúdos em plataformas *online* é inevitável, justamente, por ser uma tendência global diante do distanciamento social. Porém, independente de direcionar as ações de comunicação das marcas para redes sociais, *website* ou *e-commerce*, as empresas atendidas pelas agências do Paranhana e Hortênsias estão muito mais preocupadas em fortalecer seu relacionamento com a população local do que aumentar a oferta de produtos/serviços para ela. Ainda, o aumento do interesse das empresas em explorar uma presença digital e buscar uma consultoria de comunicação estratégica revelou novas demandas de serviços nestas regiões.

Por fim, verificou-se que as agências pesquisadas estão passando por dificuldades semelhantes às demais empresas de suas regiões. Contudo, diante das percepções e

ações relatadas pelos gestores mapearam-se alterações significativas na forma de administrar o negócio em PP, seja devido a alterações externas à organização ou mudanças nos processos de gestão da mesma. No futuro, desejamos retornar a esta pesquisa, com o intuito de conferir o impacto da pandemia durante o segundo semestre de 2020 nas cinco agências que participaram do estudo, bem como as possíveis continuidades de transformações nas práticas de gestão e no fazer publicidade em tempos de pandemia.

### Referências bibliográficas

ATLAS. *Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul*. (Online). 2020. Porto Alegre. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/participacao-do-pib-estadual>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DE CICCIO, Francesco. *Gestão de Crises: boas práticas e diretrizes internacionais – Covid-19*. São Paulo: Risk Tecnologia Editora, 2020.

EMMANUELLI, Constance *et al.* *Customer Experience Practice: elevating customer experience excellence in the next normal*. McKinsey & Company. (online). 2020. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/business-functions/operations/our-insights/elevating-customer-experience-excellence-in-the-next-normal>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FEE (Relatório da Fundação de Economia e Estatística). *Metodologia de Cálculo IDESE*. Disponível em: <https://arquivofee.rs.gov.br/indicadores/indice-de-desenvolvimento-socioeconomico/%20serie-historica-nova-metodologia/?ano=2013&letra=T&ordem=municipios>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FLORIDA, Richard. *A Ascensão da Classe Criativa*. Porto Alegre: LP&M, 2011.

HANSEN, Fábio. Vozes em Alianças e Cozes em Confronto: a autoria nos domínios discursivos do processo de produção da publicidade contemporânea. *Comunicação, Mídia Consumo*. ESPM, São Paulo, v.13, n.37, mai/ago 2016, p.54-75.

KAPLAN, Robert; NORTON, David. *A Estratégia em Ação: balanced scorecard*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan. *Marketing 4.0: mudança do tradicional para o digital*. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2017.

LEVITT, Theodore. *Imaginação em Marketing*. São Paulo: Atlas, 1990.

MACINNIS, Deborah; FOLKES, Valerie. Humanizing brands: when brands seem to be like me, part of me, and in a relationship with me. *Journal of Consumer Psychology*, v. 27, n. 3, p. 355-374, 2017.

MORAIS, Roberto. *AC/DC – Cenários Prospectivos*. (online). 2020. Disponível em: <https://www.jornalpanorama.com.br/novo/ac-dc-cenarios-prospectivos-por-prof-dr-roberto-morais/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PAIVA, Carlos; NASCIMENTO, Victor Fernandez. *O Auxílio Emergencial na Economia do Vale do Paranhana*. (online). 2020. Disponível em: <https://www.jornalpanorama.com.br/no-vo/o-auxilio-emergencial-na-economia-do-vale-do-paranhana-por-carlos-aguedo-paiva-e-victor-fernandez-nascimento/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

SILVEIRA, Stefania; MORISSO, João. O uso de algoritmos na mídia programática. *Parágrafo*. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 71-82, 2018.

SNEADER, Kevin; SINGHAL, Shubham. *The future is not what it*

*used to be: Thoughts on the shape of the next normal*. McKinsey & Company, abr., 2020.

SNEADER, Kevin; STERNFELS, Bob. *From surviving to thriving: reimagining the post-Covid-19 return*. McKinsey & Company. 2020.

ZILLES BORBA, Eduardo. Towards a full body narrative: a communicational approach to techno-interactions in virtual reality. *Lumina*, v. 14, n. 1, p. 37-52, 30 abr. 2020.

## Apêndice 1

### Mapeamento das percepções e ações das agências de publicidade e propagandas das regiões do Paranhana e das Hortênsias

A seguir é apresentada uma síntese do mapeamento de todas as percepções e ações das agências de PP que participaram do estudo. Ele se configura como um quadro com assuntos que foram destacados durante a análise do conteúdo, tendo como ponto de partida os dados qualitativos coletados e preenchidos nas anotações descritivas pelos pesquisadores durante o *focusgroup* com os cinco gestores das agências (Tabela 2)

**Tabela 2 – Mapeamento das percepções e ações das agências**

Dimensão Externa	Dimensão interna	
Categoria 1: Gestão mercadológica(clientes, mercado e região)	Categoria 2: Gestão do negócio em PP (postura e ações da agência)	Categoria 3: Novas demandas na prática de PP (o fazer publicidade)
<b>1.1. Entrada e saída de clientes:</b> - Perda de clientes, mas entrada de novos (TODOS).	<b>2.1. Entrada e saída de clientes:</b> - Perda de clientes, mas entrada de novos (TODOS).	<b>3.1. Demanda de serviços online/digital para novos e antigos clientes:</b> - Aumento do volume de serviços para clientes antigos que estão no digital ou querem entrar no digital (presença e comunicação digital) (TODOS). - Crescimento na demanda para conteúdo em rede social (TODOS). - Criação de e-commerce é baixa (TODOS).
<b>1.2. Oportunidades e ameaças na crise:</b> - Segmentos de clientes que não são calçadistas aumentaram (TODOS). - Pela primeira vez tem um cliente calçadista (Participante 1). - Novos nichos de mercado abertos (Participante 5). - Oportunidades online (TODOS) - Preocupações com falta de dinheiro circulando no mercado da região a curto prazo (ainda neste ano) (Participantes 1 e 3)	<b>2.2. Gestão de RH:</b> - Demissões, reduções salariais ou férias para funcionários (Participante 1). - Sobrecarga maior nos colaboradores, devido a necessidade de diminuir times ou terceiros (Participante 2). - Treinamento para desenvolver habilidades comportamentais e competências de pessoal (Participante 2).	<b>3.2. Demanda de serviços para clientes (antigos):</b> - Perda de volume de serviços com clientes antigos que não estavam no digital (Participante 1 e 3 ). - Clientes pequenos aumentaram demanda (Participante 4). - Clientes grandes diminuíram demanda ou suspenderam contratos (Participante 4).
<b>1.3. Questões socioculturais e político-legais:</b>	<b>2.3. Negociação de contratos e pagamentos (clientes):</b> - Negociação de prazos de	<b>3.3. Mudanças nos serviços publicitários:</b> - A criação de conteúdo para

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniões online ao invés de presenciais, tanto com clientes quanto funcionários (TODOS).</li> <li>- Dificuldade dos funcionários em se deslocar até a agência (restrições, medo, medidas da prefeitura, corte de transportes públicos, etc.). (Participante 3)</li> </ul>	<p>pagamentos (parcelamentos) (TODOS).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Negociação de descontos (Participantes 1, 3 e 5).</li> <li>- Negociação para manter valores do contrato, mas aumentar as entregas (Participante 5).</li> <li>- Flexibilidade na forma de pagamento (cartão crédito, prazos) (TODOS).</li> <li>- Estabelecer compromissos com cliente (especialmente financeiro) (Participante 2).</li> </ul>	<p>redes sociais e sites mantêm-se em crescimento forte. (TODOS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento no pedido de serviços de comunicação estratégica. Esse aumento é maior do que de produção de conteúdo (Participante 2).</li> <li>- Clientes estão preferindo comunicar mensagens institucionais ou informativas, fugindo do apelo comercial (alteração na mensagem dos clientes) (TODOS)</li> <li>- Entregando serviços para além do contratado, a fim de manter os clientes (Participantes 3, 4 e 5).</li> </ul>
<p><b>1.4. Clientes com capacidade de reação à crise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo de planejamento dinâmico (TODOS)</li> <li>- Análise dinâmica de cenários (TODOS)</li> <li>- Cliente que tem em mente (de forma clara) o seu posicionamento está reagindo melhor e mais rápido à crise (Participante 2)</li> </ul>	<p><b>2.4. Inteligência e Recursos financeiros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de caixa (tempo versus grana para se manter na crise)(TODOS).</li> <li>- Preocupação para curto e médio prazo com o caixa (Participante 1).</li> <li>- Busca por consultoria de inteligência financeira (Participante 1).</li> <li>- Não visa buscar financiamentos no primeiro momento (Participante 2, 3, 4 e 5).</li> <li>- Adequação financeiras (cortar gastos internos) (TODOS)</li> <li>- Financiamento em bancos (Participante 1).</li> <li>- Linhas de crédito - Governo (Participante 1).</li> </ul>	
	<p><b>2.5. Oferta de novos serviços ou prospecção:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cautela para oferecer novos serviços (vendas) aos clientes ou prospecção de clientes novos, pois o momento é de colaboração acima do lucro (Participante 1).</li> <li>- Oferta de novos serviços para clientes, extensão da cartela de serviços (Participante 5).</li> </ul>	
	<p><b>2.6. Relacionamento com cliente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptação ao digital (reuniões com clientes, briefing, brainstorm com time) (TODOS).</li> <li>- Produção de relatórios mensais para apresentar entregas e resultados para o cliente durante</li> </ul>	



	este período de pandemia (Participante 2).	
	<p><b>2.7. Gestão dos processos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudança no foco dos processos de gestão da agência (mais atenção ao financeiro) (TODOS)</li> <li>- Equipes enxutas e foco na gestão de processos para entregar mais trabalhos com menos pessoas envolvidas (Participante 4).</li> <li>- Maior cobrança de pensamento estratégico do funcionário (Participante 2).</li> <li>- Estabelecendo novas culturas organizacionais (Participante 1).</li> <li>- Dificuldade em gerir as equipes à distância (Participantes 1, 3 e 4).</li> </ul>	

Fonte: desenvolvida pelos autores.

## Apêndice 2

### Ocorrência das subcategorias com base em unidades de registro (ur) verificadas nos depoimentos dos participantes do *focus group*

Antes de aprofundar a análise qualitativa foram verificadas as ocorrências de assuntos que originaram cada uma das quatro subcategorias. Isto foi anotado em Unidades de Registro (UR), o que possibilitou a identificação da frequência com que as mesmas foram lembradas pelos representantes das agências. Mesmo que este exercício quantitativo não seja o foco da análise, ele ajudou a refletir sobre a relevância de cada subcategoria, a partir da ótica dos participantes do estudo. Isto é, um tópico que apresenta maior frequência não foi considerado, necessariamente, mais importante nas práticas de gestão do mercado publicitário; mas, simplesmente, mais lembrado e discutido pelos gestores das agências durante o *focus group*. No caso da *Categoria 1 – Gestão Mercadológica*, a subcategoria *1.2 Oportunidades e ameaças na crise* foi a mais citada, com um total de 14 registros. As subcategorias *1.1. Entrada e saída de clientes*, *1.3. Questões socioculturais e político-legais* e *1.4 Clientes com capacidade de reação à crise* tiveram menor frequência, respectivamente, com 5, 6 e 3 registros. Foram marcadas 28 UR nesta primeira categoria (Tabela 3).

**Tabela 3 – Gestão Mercadológica(Categoria 1)**

SUBCATEGORIAS	UR
1.1 Entrada e saída de clientes	5
1.2 Oportunidades e ameaças na crise	14
1.3 Questões socioculturais e político-legais	6
1.4 Clientes com capacidade de reação à crise	3

<b>TOTAL</b>	<b>28</b>
--------------	-----------

Fonte: desenvolvida pelos autores

Durante o mapeamento de ações e percepções na *Categoria 2 – Gestão do Negócio em PP* foram verificadas as ocorrências de 41 UR (Tabela 4). A subcategoria *2.4 Inteligência e recursos financeiros* foi aquela que indicou maior incidência no debate durante o *focus group* com 11 UR. Porém, mesmo sendo a subcategoria com maior frequência na discussão, ao aprofundar a reflexão qualitativa, percebeu-se que ela é, sim, um assunto que interessa as agências de PP, mas que somente uma delas aplicou em suas práticas de gestão. As subcategorias *2.3 Negociação de contratos e pagamentos* e *2.7 Gestão de processos* também atingiram marcas elevadas com 9 UR cada. Ao olhar para essas três subcategorias fica evidente a preocupação das agências em olharem para aspectos financeiros do negócio, tanto no campo de renegociação de contrato com clientes quanto na própria organização financeira referente a sua estrutura e funcionários. Neste debate é acrescentado, inclusive, aspectos levantados na formação de outras subcategorias (*2.1 Entrada e saída de clientes* e *2.2. Gestão de Recursos Humanos*) que, apesar da baixa frequência quantitativa, têm significativa relevância para o entendimento de outras subcategorias. Isto fortalece a ideia de que não apenas as categorias, mas suas subcategorias também se atravessam, num movimento constante de influências que auxilia a compreender as transformações nas práticas de gestão das agências de PP do Paranhana e Hortênsias durante a pandemia. Por fim, as subcategorias *2.5 Oferta de novos serviços e prospecção* e *2.6 Relacionamento com o cliente* marcaram apenas 2 UR, sendo tópicos diretamente ligados às atitudes e respostas que as agências estão dando diante da pandemia.

**Tabela 4 – Gestão do Negócio em Publicidade e Propaganda(Categoria 2)**

<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>UR</b>
2.1 Entrada e saída de clientes	5
2.2 Gestão de RH	3
2.3 Negociação de contratos e pagamentos (clientes)	9
2.4 Inteligência e recursos financeiros	11
2.5 Oferta de novos serviços e prospecção	2
2.6 Relacionamento com cliente	2
2.7 Gestão de processos	9
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>

Fonte: desenvolvida pelos autores

No mapeamento das subcategorias que formam a *Categoria 3 – Novas demandas nas práticas publicitárias* diagnosticou-se uma forte discussão acerca das alterações na prestação dos serviços publicitários. Isto foi evidenciado pelas 17 UR anotadas na subcategoria 3.3. *Mudanças nos serviços publicitários* (Tabela 5). Na sequência, evidenciando um direcionamento dos serviços para a produção e criação digital, surgiu a subcategoria 3.1 *Demanda de serviços online/digital para novos e antigos clientes*, com 6 UR. Por fim, com apenas 3 UR, a 3.2. *Demanda de serviços para clientes (antigos)* o que pode ser justificado pelo fato das agências indicarem que as demandas *online* se tornaram a maior demanda de serviços, tanto para os novos quanto para os antigos clientes. Neste ponto houve uma reflexão entre os pesquisadores sobre a possibilidade de unificar as subcategorias 3.1. e 3.2. Contudo, alguns tópicos levantados pelos gestores também indicaram práticas publicitárias para os antigos clientes que não se enquadraram como serviço *online*.

**Tabela 5 – Novas Demandas nas Práticas de Publicidade e Propaganda (Categoria 3)**

SUBCATEGORIAS	UR
3.1 Demanda de serviços online/digital para novos e antigos clientes)	6
3.2 Demanda de serviços para clientes (antigos)	3
3.3 Mudanças nos serviços publicitários	17
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>

Fonte: desenvolvida pelos autores.

## A “arte da malandragem” entre a farsa e a tragédia - uma narrativa dramática de longa duração

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.46951>

Gilmar Rocha<sup>1</sup>

**Resumo:** A obra literária não é uma fala sobre a realidade, mas um modo de falar a sociedade. Com base nessa premissa etnográfica, o texto explora a relação simbólica da literatura com alguns momentos da história cultural e política brasileira desde o Império. O objetivo é analisar a mudança de significado da malandragem ao longo do tempo destacando suas aproximações e diferenças com outras categorias do imaginário cultural e político brasileiro como o favor, o jeitinho, a corrupção, que embora vistos com desconfiança e descrédito hoje, ainda assim revelam de forma densa e crítica aspectos significativos da realidade contemporânea. Assim a “arte da malandragem”, entendida como um conjunto de representações e práticas simbólicas, constitui uma narrativa de longa duração na qual se revela o drama de uma sociedade cuja história oscila entre a farsa e a tragédia.

**Palavras-chave:** Favor; malandragem; jeitinho; corrupção; farsa; tragédia.

### El "arte de las artimañas" entre la farsa y la tragedia - una narrativa dramática de larga duración

**Resumen:** La obra literaria no es un discurso sobre la realidad, sino una forma de hablar a la sociedad. Basado en esta premisa etnográfica, el texto explora la relación simbólica de la literatura con algunos momentos de la historia cultural y política brasileña desde el Imperio. El objetivo es analizar el cambio de significado de malandragem a lo largo del tiempo destacando sus aproximaciones y diferencias con otras categorías del imaginario cultural y político brasileño, como el favor, el camino, la corrupción, que aunque se ve con recelo y descrédito hoy en día, todavía revela de una manera densa y crítica aspectos significativos de la realidad contemporánea. Así, el "arte de malandragem", entendido como un conjunto de representaciones y prácticas simbólicas, constituye una narrativa duradera en la que se revela el drama de una sociedad cuya historia oscila entre la farsa y la tragedia.

**Palabras clave:** Favor; engaño; sentido; corrupción; farsa; tragedia.

---

<sup>1</sup> Gilmar Rocha. Doutor Antropologia Cultural (PPGSA/IFCS/UFRJ). Professor do Departamento de Artes e Estudos Culturais (RAE) e do Programa de Pós Graduação Cultura e Territorialidades (PPCULT) da Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. E-mail: [gr@id.uff.br](mailto:gr@id.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0002-1398-3742>

Texto recebido em 27/10/2020, aceito para publicação em 24/11/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.

## The "art of trickery" between burlesque and tragedy - a long-lasting dramatic narrative

**Abstract:** This literary work is not a speech about reality, but a way of speaking to society. Based on this ethnographic premise, the text explores the symbolic relationship between literature and some moments of Brazilian cultural and political history since the Empire. The objective is to analyze the change in the meaning of trickery over time, highlighting its similarities and differences with other categories of Brazilian cultural and political imagery such as favor, the Brazilian way, the corruption, which although viewed with suspicion and discredit today, still reveal in a dense and critical way significant aspects of contemporary reality. Thus, the "art of trickery", understood as a set of symbolic representations and practices, constitutes a long-lasting narrative in which the drama of a society whose history oscillates between mock and tragedy is revealed.

**Keywords:** Favor; trickery; Brazilian way; corruption; humbug; tragedy.

## A "arte da malandragem" entre a farsa e a tragédia - uma narrativa dramática de longa duração

### Introdução

Este ensaio nasce de uma inquietação germinada com os acontecimentos dos últimos anos no país. O ponto de partida é a impressão de que vivemos hoje, à exemplo de outros momentos na história, uma infeliz repetição que traz de volta o apotegma de Marx n' *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* quando ele diz: "Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa" (MARX, 1978, p. 329). Mas, nossa história parece ser mais trágica, talvez porque encompasse a farsa;

invertendo, por assim dizer, o veredicto de Marx.

O interesse pelo tema da malandragem no momento em que os escândalos de corrupção, então espetacularizados nos meios de comunicação tomam conta do país, denuncia mais do que uma farsa senão um trágico parentesco de origem que reverbera estruturalmente como gênero de drama social que atravessa nossa história desde ao menos o "tempo do rei"<sup>2</sup>, e que se acentua no curso da história republicana.

---

<sup>2</sup> Referência a frase inicial de Manuel Antônio de Almeida em *Memórias de um sargento de milícias*, romance que na leitura de Antônio Cândido (1988) introduz o malandro na novelística nacional brasileira.

Qual o significado da malandragem no Brasil hoje? A pergunta tem razão de ser, pois o significado da malandragem no Brasil de ontem, parece nos conduzir a uma visão contrária ao drama vivido atualmente com relação aos escândalos de corrupção e de violência; muito embora escandalosa mesmo é a desigualdade social - fenômeno estrutural - no "país da malandragem". Frente às inúmeras denúncias de corrupção que, para além dos escândalos trazidos à tona com a "Lava Jato"<sup>3</sup>, grassam nos mais variados setores da vida pública no país em nível municipal, estadual e federal, nas mais variadas áreas como saúde, educação, segurança, envolvendo empreiteiras, prestadores de serviços, políticos, milicianos, servidores públicos, empresários, juízes etc., a malandragem ganha contornos românticos e nostálgicos como símbolo de uma época distante

<sup>3</sup> Um dos mais famosos esquemas de corrupção já denunciado no país, cuja espetacularização política e moralista encapsula o verdadeiro problema da sociedade brasileira: a nossa colonial desigualdade social.

e, até certo ponto, de um "mundo sem culpa"<sup>4</sup>.

A verdade é que a malandragem constitui um sistema amplo, complexo e desafiador, se se leva em conta a multivocalidade das categorias que a compõem, tais como: favor, jeitinho, corrupção, gambiarra (NASCIMENTO, 2017). Embora subscrevam práticas sociais diferentes desenvolvidas ao longo do tempo, muitas vezes essas categorias são tomadas como sinônimas, por exemplo, Roberto DaMatta define o malandro um "profissional do jeitinho" (1986, p. 102). Podemos então nos perguntar: qual o grau de parentesco entre essas categorias? A corrupção de hoje é filha da malandragem de ontem? Há um *continuum* sociológico entre esses fenômenos? São eles a dupla face de Jano? Malandros, bandidos, políticos e milicianos, quiçá, empresários, são a expressão facial de um hipodigma?<sup>5</sup> Sem pretender

<sup>4</sup> De certa forma, a tese do "mundo sem culpa", enunciada por Antônio Candido começa a ser idealizada já nos idos dos anos 1950, segundo Michel Misse (1999).

<sup>5</sup> Conceito utilizado por Cavalcanti Proença (1978), para caracterizar *Macunaíma o herói sem nenhum caráter* cujo significado remete a ideia do personagem ser portador de todos os caracteres conhecidos de determinada espécie, no caso, o malandro.



estabelecer a hereditariedade entre uma e outra, interessa pensar o significado da malandragem ao longo do tempo tomando a literatura como caminho da análise simbólica.

A verdade é que o "país do carnaval, do futebol, do samba e da malandragem" é também o país das mazelas sociais, dos assassinatos de jovens negros pobres da periferia, da intolerância religiosa, do agronegócio e do agrotóxico, dos desmatamentos e das grilagens de terras indígenas, enfim, um país que parece fiel à sua história desde a colônia. À pergunta: Que país é este?; uma resposta, entre outras: este é o país entre os dez com pior índice de desigualdade social do mundo. "O país que não é sério e onde tudo acaba em festa", terra do "homem cordial" – comumente confundido com "doçura" ou "bondade natural" - ao mesmo tempo se revela desigual, violento, excludente e conservador. Farsa ou tragédia, eis a questão?

### Um drama social de longa duração

Sem perder de vista a diversidade de tipos, práticas e representações que a "cultura da malandragem" incorporou na

sociedade brasileira<sup>6</sup>, tomo como ponto de partida a leitura de Livia Barbosa (1992) sobre o "jeitinho brasileiro" a fim de expor meu argumento exploratório e, por isso mesmo, (in)conclusivo. Do ponto de vista da antropóloga, o "jeitinho" pode ser assim representado estruturalmente:

(+)	(+) / (-)	(-)
Favor	<i>Jeito</i>	Corrupção

O esquema ilustra a dificuldade em se definir o "jeitinho" no universo social brasileiro, pois "o que é e o que não é *jeito* varia bastante", adverte-nos Barbosa (1992, p. 33): "Não existe um elemento que pudéssemos assinalar cuja presença configuraria uma situação que fosse definida por todos como *jeito*". Assim sendo, o jeitinho se localiza em meio às categorias afins "favor" e "corrupção" estabelecendo um *continuum* entre elas à medida que se aproxima ora positivamente de uma, ora negativamente de outra, convivendo muitas vezes

<sup>6</sup> Pode-se destacar desde a figura jurídica do vadio às figuras simbólicas do sambista, do valente, do cafajeste, do pilantra, do contraventor, do bicheiro, do "despachante", do "171" ao "bicho solto" e tantos outros.

transversalmente. À primeira vista, trata-se de um movimento interativo/conflictivo que varia no espaço e no tempo, muito embora o “favor” apresente maior sintonia com os sistemas de características tradicionais e a “corrupção” se aproxime dos sistemas sociais contemporâneos individualizados. A depender da situação, isso não impede de se ver a combinação desses expedientes em um mesmo personagem ou mesmo ambiente social simultaneamente.

Num exercício de “imaginação poética” (em devaneio com Bachelard, 1988) vejo nas obras de Manuel Antônio de Almeida (1988), Millôr Fernandes (1981), Chico Buarque de Holanda (1980) e Fernando Jorge (2003), a exemplo dos ritos de passagem, uma narrativa dramática sobre a mudança de *status* do malandro e da malandragem ao longo do tempo, protagonizada pelos personagens Leonardo Pataca, Max Overseas e Piranha da Fonseca Albuquerque (e seus contrários: Vidigal, Inspetor Chaves e os “militares”), cujo “parentesco simbólico” os vinculam à tradição malandra na cultura popular brasileira

na forma de literatura, teatro, música, cinema etc. O conjunto dessas obras forma uma narrativa de longa duração na qual se revelam alguns dos dramas sociais mais arraigados no imaginário cultural brasileiro aqui, definido, como “arte da malandragem”<sup>7</sup>.

Não é demais lembrar que a literatura constitui uma espécie de narrativa etnográfica em que as obras literárias podem ser vistas como “narrativas míticas”, sugere DaMatta (1993). Assim, combinando a dramatização ritual e a narrativa mítica que o conjunto das obras encenam, proponho uma análise em três tempos na qual se destaca: 1) a instituição do favor em meio as *Memórias de um sargento de milícias*; 2) embora as memórias do *Vidigal*, de Millôr Fernandes, também seja ambientada no “tempo do rei” constitui uma metáfora do Estado militarizado dos anos 1960, e divide com a *Ópera do malandro*, ambientada na Lapa dos anos 1940, o processo de

---

<sup>7</sup>A definição visa circunscrever o campo da observação e não a substância dos fatos (Mauss, 1981). O drama social, nos termos de Turner (2008), é entendido como metáfora ou modelo por meio do qual se pode apreender processualmente parte do comportamento social humano como ação simbólica. Sobre a relação imaginação e cultura ver Rocha (2016).

“profissionalização” do malandro em tempos de modernização e populismo e de universalização do “jeitinho”; 3) a saga de “Piranha da Fonseca Albuquerque”, protagonista de *O grande líder*, personagem corrupto inclinado à todo tipo de vilania que “para o bem de todos e a felicidade geral da nação” se sacrifica, ao candidatar-se à presidência da república visando salvar a pátria amada<sup>8</sup>.

Ao final, todo esse percurso nos leva a pensar, inconclusivamente: qual a eficácia simbólica da “arte da malandragem” para se pensar o Brasil hoje?

### **A favor da malandragem**

“Era no tempo do rei”. É assim que Manuel Antônio de Almeida inicia *Memórias de um sargento de milícias*, romance que na caracterização de Antônio Cândido (1988) imita a estrutura da sociedade brasileira do século XIX e revela a dialética da ordem e da desordem que a coloca em movimento. Leonardo filho, nascido de

uma “pisadela e um beliscão” tão logo aprendeu a “andar e falar tornou-se um flagelo”: “Era, além de traquinas, guloso; quando não traquinava, comia. A Maria [a mãe] não lhe perdoava; trazia-lhe bem maltratada uma região do corpo; porém ele não se emendava, que era também teimoso, e as travessuras recomeçavam mal acabava a dor das palmadas” (ALMEIDA, 1988, p. 11). Após ser abandonado pelo pai, Leonardo será criado pelo padrinho e dele receberá toda atenção e perdão pelos malfeitos na escola ou na sacristia. Em verdade, o padrinho haveria de protegê-lo até mesmo depois de morto, deixando-lhe algo em testamento.

Como bem observa Antônio Cândido (1988), suprimindo do romance as classes dominantes e o escravo, Manuel Antônio de Almeida coloca em destaque os setores baixo e médio da sociedade revelando a estrutura e a dialética que movimenta tanto as personagens do romance quanto a própria sociedade. O romance imita a história. Assim, é em meio ao jogo bruxuleante entre a ordem e a desordem que o malandro navega à exemplo da própria sociedade que ele representa. Embora

---

<sup>8</sup> Sabe-se que momentos de crise nas sociedades são férteis para a emergência de líderes carismáticos, salvadores da pátria, anunciando um novo mundo (LINDHOLM, 1993).

longa, a citação a seguir ilustra o que o sociólogo desvela nas aventuras e desventuras de Leonardo Pataca no Rio de Janeiro do “tempo do rei”:

É burla e é sério, porque a sociedade que formiga nas Memórias é sugestiva, não tanto por causa das descrições de festejos ou indicações de usos e lugares; mas porque manifesta num plano mais fundo e eficiente o referido jogo dialético da ordem e da desordem, funcionando como correlativo ao que se manifestava na sociedade daquele tempo. Ordem dificilmente imposta e mantida, cercada de todos os lados por uma desordem vivaz, que antepunha vinte mancebias a cada casamento e mil uniões fortuitas a cada mancebia. Sociedade na qual uns poucos livres trabalhavam e os outros flauteavam ao deus-dará, colhendo as sobras do parasitismo, dos expedientes, das munificências, da sorte ou do roubo miúdo. Suprimindo o escravo, Manuel Antônio suprimiu quase totalmente o trabalho, suprimindo as classes dirigentes, suprimiu os controles do mando. Ficou o ar de jogo dessa organização bruxuleante fissurada pela anomia, que se traduz na dança dos personagens entre lícito e ilícito, sem que possamos afinal dizer o que é um e o que é o outro, porque todos acabam circulando de um para outro com uma naturalidade que lembra o modo de formação das famílias, dos prestígios, das fortunas, das reputações, no Brasil urbano da primeira metade do século XIX. Romance profundamente social, pois, não por ser documentário, mas por ser construído segundo o ritmo geral da sociedade, vista através de um dos seus setores. E sobretudo porque dissolve o que há de sociologicamente essencial nos meandros da construção literária” (CÂNDIDO, 1988, p. 209).

Não é preciso muito esforço para se perceber que toda essa

“cultura da malandragem” que se desenvolve desde então, apresenta grande afinidade com a instituição do “favor” como nos sugere Roberto Schwarz em suas “Ideias fora do lugar”. A categoria *favor* remete a um mundo de representações e práticas que no dizer de Schwarz (1981, p. 16) “atravessou e afetou no conjunto a existência nacional” desde a nossa formação colonial. O *favor* se constitui no mecanismo básico de estruturação das relações sociais, sobretudo, entre o senhor e os homens livres, já que o escravo permaneceu à margem por quase toda a colonização fora dessa “economia simbólica”. “O *favor* é a nossa mediação quase universal”, destaca o crítico literário, pois “sendo mais simpático do que o nexo escravista, a outra relação que a colônia nos legara, é compreensível que os escritores tenham baseado nele a sua interpretação do Brasil, involuntariamente disfarçando a violência, que sempre reinou na esfera da produção”, dirá o autor (SCHWARZ, 1981, p. 16). E, a se julgar o desfecho das *Memórias de um sargento de milícias*, de fato, na dialética da malandragem que estrutura e movimenta o romance e a

sociedade da época, o favor e o jeitinho são vividos dramaticamente pelas personagens Leonardo e seu algoz, Major Vidigal. Cada um à sua maneira irá contrariar o contrário. Em outras palavras, ao final do romance a personagem Leonardo filho - perseguido duramente pelo Major Vidigal -, acaba se transformando em sargento da milícia e se casa com Luisinha – sua paixão desde a infância. Na verdade, sua promoção é o resultado de um sistema de trocas de favores, que envolve Leonardo e sua madrinha Dona Maria que para livrar o afilhado da prisão recorre a Maria Regalada, objeto de desejo de Vidigal que, no último momento, cede à promessa de uma vida em conjunto, ao que tudo indica<sup>9</sup>.

André Bueno (2008) retoma a dialética da malandragem à luz da análise de Roberto Schwarz em “Pressupostos, salvo engano, de Dialética da malandragem” para destacar, salvo engano, o efeito da “redução estrutural” produzida pela

análise de Antônio Candido sobre o texto de Manuel Antônio de Almeida. Ao enfatizar a supressão do senhor e do escravo e tomar como referência os setores intermediários da sociedade, Antônio Candido suprimiu a possibilidade do conflito, a “luta de classes”, promovendo uma interpretação em sintonia com outros intérpretes do Brasil desde os anos 1930. Ratificando então a análise de Schwarz, Bueno se pergunta: “por que interpretar o Brasília partir desse específico setor da totalidade, dos que não trabalham regularmente, nem mandam e nem acumulam, localizando aí uma longa tradição, a própria dialética da malandragem?” (BUENO, 2008, p. 60). O efeito então da supressão do mundo do trabalho e do mando, e a fixação nos homens livres, porém, presos à cultura do favor, fez com que a análise de Antônio Cândido transformasse o que era próprio de um setor de classe em traço do ser nacional<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Vale lembrar, a relação entre a polícia e a malandragem sempre foi tensa e ambígua, como se pode ver desde “Pelo telefone”, gravada por Donga em 1910, a violenta relação do famoso marginal Lucio Flavio Lírio com o Esquadrão da morte nos idos de 1970, e os milicianos hoje (CANO; DUARTE, 2012).

<sup>10</sup> Essa proposição se estende há outras interpretações, por exemplo, Schwarcz (1995). Os historiadores João Reis e Eduardo Silva (1989), lembram que a escravidão não era de todo incompatível com o liberalismo, posto que todo um amplo e complexo sistema relacional de negociações, trocas e favores se infiltraria nas instituições sociais, econômicas etc., ocupando os espaços deixados em aberto pelo capital e a desigualdade social.

Aos poucos a *persona* do malandro Leonardo filho - aqui entendido como símbolo de setores populares- irá dividir com outros malandros e não-malandros - ao menos não oficialmente trajando terno de linho branco e sapato de duas cores-, um modo mais universal e impessoal de malandragem que atravessa as práticas diárias de todo (sub)cidadão, até hoje. Não por acaso, na abertura da segunda parte do romance, Manuel vaticinava: "Já veem os leitores que a raça dos Leonardos não há de extinguir com facilidade" (CÂNDIDO, 1988, p. 93).

Um século após a publicação da obra de Manuel Antônio de Almeida, Millôr Fernandes trazia à público a sua versão das *Memórias...*, agora, do ponto de vista do Major Vidigal. Versão que apresenta maior sintonia com o tempo presente de sua encenação do que com o "tempo do rei". Um tempo que, de certa forma, guarda muitas afinidades com a Lapa dos anos 1940, da *Ópera do malandro*.

### **A (des)ordem é a regra**

O cenário da *Ópera do malandro* é a Lapa dos anos 1940; o país vivia sob o Estado Novo. Obra

inspirada na *Ópera dos mendigos* e *Ópera dos três vinténs*, de John Gay e Bertold Brecht & Kurt Weill, respectivamente; a peça dramatiza o processo de modernização da malandragem. No filme homônimo, de Ruy Guerra (1986), a cena do "Desafio do malandro" é exemplar, pois ilustra o drama da disputa por certa imagem do malandro. O ambiente é o salão de bilhar, cronótopo da contenda entre malandros escolados cuja disputa ultrapassa a partida de sinuca para revelar-se um "jogo absorvente". O dueto é um duelo:

- Você tá pensando que é da alta sociedade  
Ou vai montar exposição de souvenir de gringo  
Ou foi fazer a fé no bingo em chá de caridade  
Eu não sei não, eu não sei não  
Só sei que você vem com five o'clock, very well, my friend  
A curriola leva um choque, nego não entende  
E deita e rola e sai comentando  
Que grande malandro é você  
- Você tá fazendo piada ou vai querer que eu chore  
A sua estampa eu já conheço do museu do império  
Ou mausoléu de cemitério, ou feira de folclore  
Eu não sei não, eu não sei não  
Só sei que você vem com reco-reco, berimbau, farofa  
A curriola tem um treco, nego faz galhofa  
E deita e rola e sai comentando  
Que grande malandro é você  
- Você que era um sujeito tipo jovial  
Agora até mudou de nome  
- Você infelizmente continua igual  
Fala bonito e passa fome  
- Vai ver que ainda vai virar



trabalhador  
Que horror  
- Trabalho a minha nega e morro de calor  
- Falta malandro se casar e ser avô  
- Você não sabe nem o que é o amor Malandro infeliz  
- Amor igual ao seu, malandro tem quarenta e não diz  
- Respeite uma mulher que é boa e me sustenta  
- Ela já foi aposentada  
- Ela me alisa e me alimenta  
- A bolsa dela tá furada  
- E a sua mãe tá na rua  
- Se você nunca teve mãe, eu não posso falar da sua  
- Eu não vou sujar a navalha nem sair no tapa  
- É mais sutil sumir da Lapa  
- Eu não jogo a toalha  
- Onde é que acaba essa batalha?  
- Em fundo de caçapa  
- Eu não sei não, eu não sei não  
- Só sei que você perde a compostura quando eu pego o taco  
A curriola não segura, nego coça o saco  
E deita e rola e sai comentando que grande malandro é você  
(Ruy Guerra, *Ópera do malandro*, 1986).

Não fazia muito tempo, Noel Rosa e Wilson Batista também protagonizaram uma disputa em torno da imagem do malandro e que parece prolongar-se no jogo de bilhar entre Max Overseas e Sático Bilhar -cujo nome parece já antecipar o resultado da partida. Trajando seus indefectíveis ternos de linho branco S-120, Max é a versão moderna, progressista do malandro que se recusa “usar a navalha e a sair no tapa”; Sático lembra o lado tradicional, o malandro de antigamente, a encarnação

folclórica de um personagem do “tempo do império”. Tendo vencido a partida, Sático recusa a forma de pagamento proposta por Max -um isqueiro no valor de cem mil reis-, alegando não servir para percussão. Desmentindo a imagem consagrada no imaginário popular na qual o malandro usa a caixa de fósforo em substituição ao pandeiro, Max combina técnica corporal com criatividade e realiza uma pequena performance com o isqueiro de contrabando. À despeito das diferenças, em comum ambos se perguntam, afinal, que grande malandro é você?

A verdade é que mais do que a modernização é o fantasma da tradição que parece assombrar o malandro dos tempos de Getúlio Vargas e da Segunda Guerra. O *american way of life* invade o Rio; o americanismo se abraçava via a modernização conservadora e excludente. O cientista político Luís Werneck Vianna, em “O americanismo – da pirataria à modernização autoritária (e o que se pode seguir)”, texto de apresentação à *Ópera do malandro*, lembra que no Brasil,

Ao contrário do padrão clássico de americanismo, a hegemonia burguesa não ‘nascerá das fábricas’. Seu ponto de partida virá das

chamadas regiões supraestruturais, do Estado, da política, do Direito, que irão traçar 'de fora' pelas mãos dos nossos 'junkers' caboclos as linhas mestras do processo de modernização. E tempo há de rolar até que parte das novas frações burguesas se sintam em condições – suprema audácia- de reivindicar para si o controle do arsenal político do Estado (VIANNA *apud* HOLANDA, 1980, p. 8).

E continua o autor, no Brasil “o novo se mantinha [e se mantém] preso ao passado. Nosso capitalismo continuava [e continua] preso com um pé na Lapa, em escusos galpões de fundo de praia, enlevado pelas mamatas, e nostálgico da capatazia de fazenda” (VIANNA *apud* HOLANDA, 1980, p. 12). Impressiona a atualidade do texto de Vianna cuja ressonância nos lembra uma vez mais o apotegma de Marx com a diferença de que os fatos e os personagens de grande importância em nossa história ocorrem, por assim dizer, a primeira vez como farsa, a segunda como tragédia.

Em especial, a *Ópera do malandro* dramatiza esse processo de modernização dando destaque à visão de Terezinha -filha do cafetão Duran e de Vitória-, futura esposa do malandro Max Overseas. A moça tem tino empreendedor e incorpora a racionalidade empresarial no negócio

de contrabando. Sua locução é eloquente:

Mas é claro, querido, é claro. Ninguém tá pedindo pra você mudar de atividade. Só o que precisa é dar um nome legal à tua organização. Põe um “esse-a” ou um “ele-tê-dê-a” atrás do nome e pronto, constituiu a firma. Firma de importações, por exemplo. É tão digno quanto contrabando e não oferece perigo. Você passa a ser pessoa jurídica, igualzinho ao papai. Pessoa jurídica não vai presa. Pessoa jurídica não apanha da polícia... Acho até que é imortal, pessoa jurídica (HOLANDA, 1980, p. 109).

A malandragem deixa de ser coisa de “malandrinhos” para se tornar ação racional, coisa de profissional. E, uma vez mais, é Teresinha quem vislumbra o futuro:

Sangue novo! A nova civilização! É claro que os malandrinhos, os bandidinhos e os que acham que sempre dá um jeitinho, esses vão apodrecer debaixo da ponte. Mas nesse povo aí fora não dá só vagabundo e marginal, não. E vai ter um lugar ao sol pra quem quiser lutar e souber vencer na vida. É daí que vem o progresso, Max, do trabalho dessa gente e da nossa imaginação. Daqui a uns anos, você vai ver só. Em cada sinal de trânsito, em cada farol de carro, em cada nova sirene de fábrica vai ter um dedo da nossa firma. Você devia se orgulhar, Max (HOLANDA, 1980, p. 170).

A percepção progressista de Terezinha deve-se, talvez, ao fato de ser ela alguém que olha de fora e não estando envolta nas brumas da malandragem tradicional introduz sangue e espírito novo à tradição.

Terezinha, sem exagero, é uma mediadora, penso em Velho e Kuschinir (2001). O resultado será a criação da Mastertex Ltda, empreendimento voltado para o ramo do "comércio exterior".

Como também adverte André Bueno a *Ópera do malandro* apresenta características empresariais modernas a se julgar "a metamorfose profunda na figura do malandro, que passava de simpático, boêmio, esperto mas boa gente, a arrivista sem escrúpulos, se aproveitando justamente da oscilação entre ordem e desordem trazida pela ditadura militar e da modernização autoritária do capitalismo" (BUENO, 2008, p. 66). E pode-se dizer, acentua-se também a metamorfose da polícia a se julgar a figura do Inspetor Chaves (o "Vidigal" de Max Overseas), como ilustra a passagem a seguir:

É, eu sei que o momento é impróprio. Mas é que justamente hoje o meu outro sócio telefonou e me deu um aperto. Se tu não me paga, eu não posso pagar a ele. Também não posso chegar pra ele e dizer que tô duro porque o meu sócio contrabandista joga tudo no cassino e não paga o combinado. Não fica bem prum chefe de polícia, entende? Esse meu outro sócio é um homem muito sério. Cobra juros de vinte por cento ao mês (HOLANDA, 1980, p. 65).

Com o tempo, a aproximação do malandro com a polícia trouxe de

volta a figura do miliciano, porém, travestido de nova significação como será visto à frente; personagem que irá, em alguns casos, também se aproximar e até fundir-se com a figura do político.

Michel Misse observa o "início da violência urbana" no Brasil a partir dos anos 1950, denunciando a passagem de uma ordem de crimes ainda marcados pelos roubos miúdos, pelos acertos de contas, pelos crimes de honra, a um cenário hoje marcado pelo narcotráfico, pelas ações de milicianos, pela política de "abate" do Estado, processo por ele definido como "acumulação social da violência", diz ele:

Se fizermos, e eu mesmo fiz essa pesquisa dos crimes comuns daquela época, nós vamos encontrar a predominância de crimes contra a propriedade, mas que não envolviam o uso da força física ou a sua ameaça. Encontramos também crimes contra a pessoa, mas, principalmente, lesões provocadas em brigas, em conflitos, algumas com ferimentos graves produzidos por armas de fogo, mas armas de fogo de baixo calibre, ou armas brancas, principalmente facas e navalhas. E havia, como já disse, muitos crimes passionais, muitos crimes ligados à honra, já que se tratava de uma sociedade tradicional que começava a se modernizar. Encontramos na literatura do período uma expressiva narrativa dessas questões, atualizada na literatura contemporânea pela irrupção da violência nos personagens. Entre as angústias passionais dos

personagens de Nelson Rodrigues, que podiam matar e se matar por ciúme e outras obsessões, e os personagens quase etnográficos de Paulo Lins, há uma vertiginosa ruptura, um abismo (MISSE, 2008, p. 375-376).

O sociólogo aponta ainda para o processo simultâneo de reconhecimento do "jeitinho" como prática ligada à corrupção, pois "assim como essa violência ganhava legitimidade em razoáveis setores das polícias e da sociedade, também a corrupção deixava de ser representada como um desvio para ganhar a reputação de uma troca legítima, sob a égide do "jeitinho" brasileiro. Neutralizada a culpa, a troca passou a se desenvolver abertamente em diferentes contextos, sempre com a mesma justificação que levava empresários e profissionais liberais a sonegarem impostos: "não dar dinheiro a políticos e governos corruptos" (2008, p. 382). Não por acaso, Chico Buarque de Holanda irá capturar essa metamorfose da malandragem ao destacar em "Homenagem ao malandro" que;

Agora já não é normal  
O que dá de malandro  
Regular, profissional  
Malandro com aparato  
De malandro oficial  
Malandro candidato  
A malandro federal  
Malandro com retrato  
Na coluna social

Malandro com contrato  
Com gravata e capital  
Que nunca se dá mal  
(HOLANDA, 1980, p. 103).

Em paralelo à profissionalização do malandro e à universalização do jeitinho, o processo de modernização econômica da sociedade brasileira iniciada nos idos de 1940 e retomados nos anos 1970, exigiram uma estrutura de poder autoritária voltada para o controle das relações de produção e do trabalho internamente e favorável à penetração do capital internacional. Nesse sentido não é de se estranhar que a releitura de Millôr Fernandes das *Memórias...* acentue o ponto de vista da ordem. Ordem personificada por Vidigal, ordem capturada por Manuel Antônio de Almeida há mais de um século atrás, com ressonância ainda hoje<sup>11</sup>.

Não será diferente com Millôr Fernandes, pois prenunciando o tempo atual e antecipando *O grande líder*, o multifacetado autor nos brinda com sua paródia *Vidigal – memórias de um sargento de milícias*, encenada em

<sup>11</sup> A máxima positivista "Ordem e progresso" parece ainda hoje mais viva do que nunca a dançar aos quatros ventos sob a égide e a narrativa dos moralistas, liberais e progressistas (numa curiosa combinação de religiosos, conservadores, setores liberais da classe média e mídia).

1966, portanto, dois anos após o golpe militar de 1964. Logo na abertura, o “Padrinho”, então o preceptor do malandro Leonardo, canta “A lei e a Ordem”; canção que parece feita para os dias de hoje:

Vivemos nos tempos do Rei  
Tempo de Ordem e de Lei  
Que Ordem, indagam, e que Lei?  
(dá de ombros)  
Ora, que Ordem?  
Ora, que Lei?  
Não sei.

Ah,  
A Ordem é dos portugueses  
-Os brasileiros também-  
E a Lei é uma dureza  
Pra quem não diz Amém. (Bis)

Com a força dominando  
Um chefe policial  
Dando, prendendo, tomando,  
Uma figura bestial –bestial.

Todos que moram aqui  
Neste Rio Imperial  
Tremem de horror quando enfrentam  
O Coronel (Bis) Vidigal (Bis).  
(FERNANDES, 1981, p. 7-8).

Promovido a coronel, Vidigal é a incorporação do terror. E para ratificar o *zeigesit* (“espírito do tempo”) conservador vivido naquele e nesses novos tempos, entra em cena o Exército da Salvação para cantar o “Auto-de-fé”:

Nós somos todos  
Homens de fé  
A oração  
É o nosso café  
O pão do espírito  
Nosso filé

Não consentimos

Álcool nem cama  
Boca beijada  
É mulher na lama

Tomem cuidado  
Homens de fé  
Cuja oração  
É pão com café  
E a comunhão  
Um contrafilé

Comemos pouco  
Nós não fumamos  
Não temos filhos...  
Nós nos poupamos  
Nós nunca vimos  
Homens de fé  
Coisa na coisa  
Como é que é

(...)  
Tome cuidado,  
Mocinha aflita  
Cê goza a vida  
Mas depois grita

Segura a saia  
Com a tua fé  
Não deixa entrar  
Nenhum buscapé  
(...)

Nenhum jacaré  
Nenhum chimpanzé  
E nenhum... José  
(...)

Saia da frente  
Vil pecador  
Tua espada ofende  
Nosso Senhor  
(...)

Nós somos todos  
Homens de fé  
Nós só pecamos  
Com a Santa Sé  
(FERNANDES, 1981, p. 49-50).

Embora nascido no passado, *Vidigal* parece mesmo um agente do “tempo dos generais”. Ainda hoje sua voz pode ser ouvida. Para o Vidigal

nada é proibido, só “É proibido não proibir” o que por ele for considerado permitido como mostra a peça:

Fica proibido o amor e o amar  
Fica proibido toda exibição (fecha o decote da moça)  
Fica proibido olhar para o alto (rapaz que baixa a cabeça)  
Fica proibido olhar pro chão (gesto indicando local. Soldado prega placa: “É proibido falar”)  
O cão ladra  
Tem que ser punido (Entra cão com dono –deve ser um garoto vestido de cão- que lhe coloca uma focinheira)  
Rosto pintado não permito não (limpa boca de moça com lenço, mostra o lenço com nojo)  
E conversinha de rapaz com moça (empurra uma velha horrenda pra junto de dois jovens que namoram)  
Só com severa fiscalização  
Fica proibido  
Tudo que não for permitido (gesto. Soldado prega placa: “É proibido calar”)  
E, por fim,  
Fica proibido qualquer proibição  
Não proibida por mim (sai com seus soldados)  
(FERNANDES, 1981, p. 8-9).

Não demoraria, evidentemente, para que a resposta viesse com “Festa imodesta”, uma homenagem ao compositor popular que pronuncia, malandramente, com arte e sabedoria “tudo aquilo que o otário silencia”, canta Caetano Veloso. O jogo entre a ordem e a desordem não se restringe ao malandro, também o Poder é parte do jogo. Ambivalente, também a ordem se (des)faz em (des)ordem. É o que nos sugere André Bueno ao aprofundar o questionamento de

Schwarz sobre o contexto da produção do ensaio de Antônio Candido que leva a pensar se “não seria a própria ditadura militar um modo de oscilação entre ordem e desordem”?:

A ditadura militar rompeu as normas legais do país, desrespeitou o processo democrático, instalando em seguida um regime cujo vértice bárbaro foi a tortura. Abrindo caminho, graças aos grupos paramilitares do regime de exceção, ao que viria em seguida no Brasil, vale dizer, os Esquadrões da morte, parte fora da lei das polícias, e as diversas facções do crime organizado, misturadas que estavam, e continuam estando, com graus diversos de corrupção nas esferas da polícia, do judiciário, da política e, não menos importante, dos empresários que lucram com o tráfico de drogas e de armas, mas também de mercadorias roubadas. Sem esquecer que, no mesmo período, o assalto aos cofres públicos, a apropriação privada de verbas públicas, tornou-se quase que uma constante, num sistema político que, embora formalmente democrático, se acomoda a essas infrações da norma, equilibrando de modo perverso um sistema de interesses, de favores e de associações ilícitas, quase que a céu aberto (CÂNDIDO, 2008, p. 62).

Fazendo um jogo de palavras, com a ditadura militar se instaura a (des)ordem (des)legitimada. O resultado de todo esse processo é a metamorfose do malandro. A mudança de significado do malandro e da malandragem acaba por produzir uma visão até certo ponto nostálgica do



malandro, de antigamente, como observa Bueno (2008, p. 68):

Metamorfose a meu ver fundamental, que tirou de cena a figura do malandro como aquele que apenas quer escapar da disciplina do trabalho, um boêmio boa praça que não aceita a exploração e se vira nas beiradas do sistema. Daí não segue que o humor e a malícia tenham desaparecido do cotidiano e da cultura em nosso país. Mas, trazido à tona o ângulo negativo da malandragem, o humor e a malícia agora precisam ser pensados de modo crítico, cabendo sempre olhar com atenção, para distinguir as formas perversas da sociedade brasileira incorporadas à malícia e ao humor, portanto como riso que reconcilia, riso a favor do existente, riso que concorda com os dominadores e expõe ao ridículo os dominados, para lembrar aqui, de modo livre, uma posição de Theodor Adorno.

Acentuando essa linha de interpretação, João César Rocha (2006) realiza análise crítica da “cultura da malandragem” tal qual canonizada desde a interpretação de Antônio Cândido, colocando em destaque um conjunto de representações contemporâneas sobre a violência e a desigualdade social que cada vez mais ganham visibilidade na sociedade brasileira. Assistimos na atualidade a superação parcial da dialética da malandragem pela dialética da marginalidade, ou nos termos do autor: “Reitero, então, a minha hipótese: a “dialética da

malandragem” está sendo parcialmente substituída ou, para dizer o mínimo, diretamente desafiada pela “dialética da marginalidade”, a qual está principalmente fundada, no princípio da superação das desigualdades sociais, através do confronto direto em vez da conciliação, através da exposição da violência em vez de sua ocultação” (ROCHA, 2006, p. 36). O jeitinho não desapareceu, mas tem sido desafiado a todo momento. A exacerbação da violência, a denúncia da exploração econômica, a crítica à negligência da diferença, muitas vezes expressas na produção cultural de filmes e na literatura como *A cidade de Deus* ou *Quarto de Despejo*, ratificam o sentido da dialética da marginalidade. Nas palavras do autor, a melhor definição “prática do que tenho chamado de “dialética da marginalidade” (...) é assumir controle da própria imagem, expressar-se com a própria voz” (2006, p. 50); o que a coloca em sintonia com a perspectiva dos estudos pós e decoloniais. E o malandro então se descobre um marginal brasileiro, como atestou Zé Ketí em 1964, com *Nega Dina*:

(...)  
Eu dou duro no baralho pra poder  
viver  
A minha vida não é mole não  
Entro em cana a toda hora  
Sem apelação  
Eu já ando assustado e sem  
paradeiro  
Sou um marginal  
Brasileiro  
(KETI; MONSUETO, 1982).

Embora a idealização da malandragem na música, na literatura, no teatro, nas artes em geral, contribuisse para a formação de um tipo ideal caracterizado pela negociação, mediação, diálogo, ou seja, formas conciliatórias de resolução de normas em conflito, a violência nunca esteve ausente da vida cotidiana do malandro e de setores subalternos da sociedade como se pode ver desde as lutas corporais aos assassinatos por causa de jogos, disputas territoriais, lenocínio etc., (ROCHA, 2004). Portanto, a contraposição violência *versus* jeitinho deve-se possivelmente à mudança de percepção em torno da malandragem. A verdade é que o “jeitinho”, suposto modo harmonioso e conciliatório de resolução de conflitos sociais, também constitui uma forma de violência simbólica. Como nos lembra João Rocha: “Celebrar a malandragem, portanto, é esquecer que todo Vadinho

necessita de uma Dona Flor para explorar, roubar-lhe o dinheiro, agredi-la quando seu desejo não é prontamente atendido e, como ninguém é de ferro, dar-lhe também amor” (ROCHA, 2006, p. 43). O malandro só sobrevive à custa do “otário”. Mas, o otário, antes de ser um tipo, se parece com um ponto de vista, afinal, “o malandro pra valer –não espalha / aposentou a navalha...” (HOLANDA, 1980, p. 103), ou seja, o malandro pra valer tornou-se escada para o “malandro profissional”. A verdade é que aos poucos, o malandro vai sendo dramaticamente encompassado por outras *personas* ou significantes, ora protagonizado pelo marginal narcotraficante que domina a comunidade, ora pelo miliciano violento e o político corrupto, muitas vezes, habitando um mesmo corpo.

### **Moral da história**

Nesse momento, como que fechando o ciclo aberto com as *Memórias...*, o personagem Piranha da Fonseca Albuquerque d’O *grande líder*, texto de Fernando Jorge publicado em 1970, cobre um longo período histórico que se inicia em 1910 e vai até o golpe militar de 1964. A

estória de Piranha é, na verdade, a saga da corrupção no Brasil, observa Ana Carolina Mesquita na orelha do livro<sup>12</sup>.

Filho de um “coronel” violento e corrupto, Piranha, ao contrário de Leonardo Pataca, não é fruto de uma “pisadela e um beliscão”, mas sim de um estupro. O nome que lembra a voracidade do peixe, lhe foi dado em razão da fome insaciável; o que o torna “sósia” de Leonardo filho. Desde criança apresenta acentuada inclinação para o roubo; vício que o acompanha por toda vida. Em verdade, o pai lhe transmitira como “filosofia de vida” uma mensagem bem ao estilo do “parasitismo social”, quando dizia: “- As saúva são ladrona – explicava Antônio a Piranha- mai eu num vô condená elas. A vida tudinha é um roubo! O fio rouba leiti da mãe, o têmpu nus rouba uscabêlu, u Guvêrnú rouba u povo cum impostu, u noivo rouba as fia do pai, a mórti nus rouba a respiração. Tudo é cõpiangage!” (JORGE, 2003, p. 98). O estudo nunca foi o seu forte, mas chegou a ser

<sup>12</sup> Não faz muito tempo, o escritor e jornalista Fernando Jorge me surpreendeu com uma carinhosa e provocativa dedicatória ao me presentear com seu “O grande líder” - livro escatológico a se julgar a sua atualidade -, a ele minha modesta gratidão.

coroinha e a se formar em medicina; passava por meio de muita “cola”, assédio e golpes. Como médico lançava mão de métodos bem simpáticos (relativo a práticas de magia simpática) para curar alguns de seus pacientes. Torna-se vereador e participa da Revolução de 1932, porém, mesmo com toda covardia que lhe é atávica, acaba virando herói, o que favorece sua candidatura posterior a deputado federal. Embora discursasse em nome da liberdade e da democracia “no íntimo gostaria que um golpe abolisse o Senado e a Câmara Federal. Então, ó sonho maravilhoso!, ele assumiria o governo, convertendo-se em ditador absoluto, cuja primeira medida seria a imposição de um regime fascista, o aniquilamento da igualdade perante a lei, a supressão dos direitos e das liberdades constitucionais” (JORGE, 2003, p. 204), nos informa o escritor sobre seu personagem que parece ter vida própria. Não demoraria para que Piranha se lançasse ao Governo do Paraná pelo *Partido Social Tropicalista*, sendo eleito esmagadoramente. Em seus discursos proclamava:

Meu povo, meu querido povo, eu sou igualzinho a vocês, porque desde

cedo peguei no batente! Só aos quatorze anos calcei o meu primeiro par de sapatos! Sou filho de uma humilde datilógrafa, que logo ficou viúva e trabalhou em excesso para que eu pudesse estudar! É por isto que a mim não interessa a atividade político-partidária e embora eu seja liberal-democrata, sou um irredutível adversário dos privilégios da burguesia! Todavia, sempre defenderei as sagradas tradições da família paranaense e lutarei de peito descoberto contra os sistemas exóticos e anticristãos, pois o Evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo é o meu único código de moral!" (JORGE, 2003, p. 219).

Déjà-vu. Um discurso que lembra muitos políticos profissionais de hoje em dia: mentiras, populismo, conservadorismo etc.; nada que cause surpresa. Em sua gestão, na definição dos adversários políticos, a sede do Governo de Estado, o Palácio do Iguacu, era conhecido como "Caverna do Ali Babá".

Em uma noite de insônia, o Secretário de Governo toma de um livro de Rui Barbosa a seguinte passagem na esperança de que o deus Morfeu dele se apiedasse, e leu para o Governador:

A natureza o fez escorregadio como a enguia, para as fugidas. Fê-lo como o camaleão, cambiante e multicolor, para as adaptações mais variadas. Fê-lo com duas disposições do morcego para a dentada e o assopro, o afago e a sangria. Fê-lo rasteiro e virulento como a víbora, para as covardias e os crimes. Dotou-lhe o olhar do rato, as lágrimas do crocodilo, o riso da

hiena, a gravidade do mocho, a imoralidade do bugio, a pele da anta, o bucho da ema" (JORGE, 2003, p. 241).

Para completar o perfil de Piranha, faltou a inteligência do asno; que seria atestada com o comentário a seguir: "- Puxa! O Rui Barbosa descreve um monstro! Será que existe alguém assim?" (JORGE, 2003, p. 241).

Ao fim e ao cabo, Piranha se lança a presidência do Brasil "e, tão logo a notícia, espalhou-se, causou maior regozijo entre os falsários, proxenetas, maconheiros, estupradores, arrombadores, peculatórios, macumbeiros e contrabandistas" (JORGE, 2003, p. 284). Para finalizar, embora longa, vale a pena conhecer o seu desejo de Brasil novo e melhor, pois:

O seu programa de governo era bem simples: permitiria a entrada ilegal de estrangeiros no país; deixaria que vastas extensões do nosso território fossem leiloadas no Exterior, confinaria os adversários na ilha Fernando de Noronha; colocaria o Ministério da Fazenda a serviço de favoritismos inconfessáveis; ordenaria que nas escolas os alunos decorassem os versos da "Geração de 45", a fim de que a juventude se imbecilizasse; fundaria a Caixa da Poupança, no intuito de se apoderar dos níqueis do zé-povinho; aboliria o *habeas-corpus*, todo mundo poderia sofrer violência ou coação; chefiaria uma quadrilha de contrabandistas, os quais lhe trariam toneladas de ouro dos garimpos do Alto Tapajós;

instalaria em cada esquina um prostíbulo e em cada quarteirão uma casa de tavolagem; escolheria, como seus auxiliares, indivíduos analfabetos, inescrupulosos e subservientes; dilapidaria o patrimônio das autarquias, das empresas de economia mista e das concessionárias de serviços públicos; lindas meretrizes seriam rifadas pela Loteria Federal, a cinco mil cruzeiros o bilhete da dezena; sabendo que na China os mandarins se reciclavam no "divã do ópio", criaria para todos os brasileiros o "divã da maconha", porque desta forma os nossos patrícios ficariam cretinizados, com a inteligência embotada; limitaria ao mínimo a nossa produção agrícola, e de tal maneira que teríamos de importar cebolas do Egito, alhos do Chile, batatas da Holanda e rabanetes do Paraguai; incrementaria a indústria das matérias graxas do Estado, destinada à fabricação de sabonetes extraídas da gordura dos cadáveres; obrigaria os ginasianos a aprenderem *História do Brasil* nos livros de erros do escrevinhador R. Magalhães Junior; organizaria o roubo e o crime, e neste sentido tomaria por modelo a célebre *Murder Incorporated Company*, que dominou Chicago na época de 1930; haveria de contratar eficientes assassinos da Máfia e da Camorra napolitana, assassinos tão frios e implacáveis como os mais terríveis *gangsters* dos Estados Unidos; entregaria à Bélgica, ou à Noruega, ou à Alemanha, as nossas jazidas de calcário e de areias monásticas, as lavras de petróleo do Recôncavo baiano, os itabiritos da serra do Espinhaço, o manganês do Riacho de Santana, a bauxita de Paramirim, o cobre da mina Camacuã, do Rio Grande do Sul, as riquezas do subsolo da região amazônica, os enormes depósitos de óxidos metaloides, as centenas de milhões de toneladas de ferro, de sulfatos de chumbo, de sal-gema, de volframita, de tantalita, de cassiterita e de dezenas de outras coisas terminadas em "ita"! (JORGE, 2003, p. 323-324).

Com fina ironia, ou para esconder a farsa dessa tragédia, Piranha concluía:

"- Eu sou o próprio retrato humano do Brasil! -bradou o candidato.  
- Se esta nação tivesse que virar gente, viraria Piranha da Fonseca Albuquerque!" (JORGE, 2003, p. 325).

O que a saga de Piranha da Fonseca Albuquerque nos revela, seguindo a linha aberta por Leonardo Filho, é a metamorfose do significado do malandro que, sem abandonar a dialética da ordem e da desordem, se torna símbolo de um fenômeno negativo. No entanto, não representa isso a superação da esperteza, da astúcia, da malícia<sup>13</sup>, enfim, da malandragem como "poder dos fracos", para uma forma negativa de expressão cultural: a corrupção. "O malandro pra valer", diz o samba, permaneceu marginalizado, agora, não mais por Vidigal ou o Inspetor Chaves, mas pelos moralistas conservadores de ocasião. De certa forma, Piranha da Fonseca Albuquerque encarna, nele mesmo, um misto de político com miliciano; literariamente, é a

<sup>13</sup> A malícia, na leitura de Zonzon (2014), constitui um dos fundamentos do jogo da capoeira, inclusive, na constituição da capoeira como "arte da malandragem".



combinação tipo ideal da corrupção e da violência, da ignorância e da covardia.

A corrupção é, hoje, sem dúvida alguma o fantasma que ronda o Brasil. É o mal a ser combatido, o ente a ser expiado publicamente, o vilão a ser eliminado, o Estado a ser desestatizado; assim pensam certos juízes supremacistas, promotores lavajatistas, políticos olavistas, jornalistas globais, economistas neoliberais, pastores evangélicos, oportunistas de plantão, enfim, os "macarthistas" à la "tramp". O que mostra quão difícil e complexa é a tarefa de se tentar entender o nosso "Leviatã".

Em geral, os estudos sobre a corrupção no Brasil são unânimes em associá-la ao problema da formação do Estado. A interpretação clássica de Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*, livro de 1936, de inspiração weberiana, caracteriza como patrimonial o Estado posto que para seus funcionários "a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular" (HOLANDA, 1984, p. 106)<sup>14</sup>. Consoante a esta

perspectiva, outros veem na ausência de uma cultura cívica a causa da corrupção pois, nesse caso, imperam os interesses familiares, de grupos religiosos, empresarias etc. Há quem veja no descompasso entre a modernização e a estrutura burocrática tradicional o solo fértil para a corrupção, favorecendo muitas vezes a crença ou a ação egoísta com fins utilitaristas resultante de uma escolha racional. A verdade é que o número de abordagens sobre a corrupção não acompanha suas performances.

Seguindo a análise de Fernando Filgueiras (2009), inspirada na

---

será objeto de crítica virulenta da parte de Jessé Souza (2009; 2019); assunto que, em razão dos limites do texto, lamentavelmente não poderá ser aprofundado nesse momento. No entanto, destaco: A narrativa da "sociologia do jeitinho", da teoria do "homem cordial", entre outros, tem servido à legitimação do Estado patrimonial e da corrupção no Brasil não é falsa, mas não é absoluta. A vasta e longa legião de intérpretes que veem no favor, na malandragem, no jeitinho, na cordialidade, na corrupção, algo estruturante na realidade social precisa ser vista com profundidade e seriedade, pois não se reduzem a um discurso de legitimação ou retórica a favor da manipulação midiática arquitetada conspiratoriamente pelos intelectuais liberais conservadores com o conluio dos sistemas judiciário e legislativo e das elites do atraso. A realidade é sempre mais densa e complexa do que a teoria nos diz; não por acaso, Max Weber irá propor que se pense, com objetividade –por todo "aquele que ame a verdade"–, as configurações histórico-culturais da realidade social à luz dos "tipos ideais", colocando em destaque os elementos estruturantes da realidade sem, contudo, confundir-se empiricamente com a mesma.

<sup>14</sup> A interpretação de Sergio Buarque de Holanda, como de outros intérpretes do Brasil,



sociologia de Bourdieu, nossa tolerância para com a corrupção decore da antinomia entre juízo de valor e juízo de necessidade. A corrupção se revela um jogo linguístico à medida que, a depender do juízo moral, as ações ou práticas consideradas corruptas são toleradas ou não; são condenadas ou não pela opinião pública. À exemplo do “tribunal da opinião” pública, de que fala Bourdieu (1988), no qual se avalia a honra de um homem, a corrupção é, antes de tudo, um juízo de valor, uma questão de moral. O que é corrupção para uns, pode não ser para outros. Julgada na esfera pública, porém, tolerada no âmbito da vida privada. Mas não é só na esfera da vida privada que o julgamento sobre a corrupção se relativiza, pois como nos mostra Otávio Bezerra (2017) os limites entre a ação de empreiteiras e dos políticos é bastante tênue. Nessa perspectiva, talvez não estejamos ainda, quem sabe, tão longe do “mundo sem culpa” do qual falava Antônio Candido décadas atrás.

Junto com a espetacularização da corrupção, sob a qual se produz um certo desvio de atenção sobre realidade da desigualdade social à

medida que se culpabiliza o Estado, a sua ressonância é reveladora de uma “tragédia disfar(s)çada” -a se julgar o sentido etimológico da palavra corrupção (do grego *diaphthora*) cujo significado remete à “destruição, ruína e dano aos valores e à ordem”, nos lembra Gomes (2010, p. 33). A destruição da ordem social democrática e do estado mínimo de direitos, a sonegação de impostos das grandes empresas, a farra dos bilhões para o fundo eleitoral, o “empoderamento” das milícias, a orgia das *fake news*, tudo isso e muito mais, mostra que a corrupção -a ponta do iceberg- é antes a nossa farsa, por assim dizer, de uma história trágica. Desnecessário lembrar que a corrupção perpetrada pelos nossos “junkers”, penso nesse momento em Werneck Vianna, alimenta a desigualdade social. Mas, é preciso um “bode expiatório” para se aplacar ou satisfazer a violência inerente à sociedade, sobretudo, quando a mesma apresenta características coloniais, quiçá escravocratas, como a brasileira<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Do ponto de vista funcional a retórica da corrupção não escolhe partidos, classes ou religião, a se julgar o exemplo de Angola, pois, muitas vezes, o combate à corrupção se

Não por acaso, canta Chico Buarque de Holanda(1980, p. 21-23): “O malandro / Na dureza / Senta à mesa / Do café / Bebe um gole / De cachaça / Acha graça / E dá no pé”, será, rocambolescamente, considerado o culpado, pois “O garçom vê / Um malandro / Sai gritando / Pega ladrão / E o malandro / Autuado / É julgado e condenado / Pela situação”. E o que também denuncia Jessé de Souza (2009; 2019) quando diz que o malandro, o jeitinho e a corrupção funcionalmente legitimam essa chamada “pátria amada Brasil” ao tirar de cena o problema da desigualdade estrutural que persiste no país desde o “tempo do rei”.

### A “arte da malandragem”

Não há dúvida que as categorias favor, jeitinho, malandragem, corrupção, cordialidade, concorrem funcionalmente para a legitimação da retórica moralista, liberal e conservadora; no entanto, elas também apontam para um

---

aproxima de uma obsessão moral. Segundo Macamo (2014), em Angola a corrupção, independentemente de ser provada sua existência, representava uma ameaça à criação de um país novo, de um “homem novo” -fantasia que ronda o Brasil atualmente.

conjunto de representações e práticas sociais daqueles que estão, muitas vezes, na outra ponta do sistema: aquela parcela gigantesca do mundo social brasileiro que a “elite do atraso” teima em tornar invisível e execrável: a “ralé brasileira”. A verdade é que o mundo da malandragem não é um mundo cor de rosa onde tem lugar somente a negociação, as trocas, os favores, os golpes, os jeitinhos, enfim, as táticas harmoniosas de resolução de conflitos sociais. Antes, trata-se do mundo da vida cotidiana, o mundo da “realidade suprema” diria Schutz, marcado pela tensão e violência física e simbólica, na guerra de todos contra todos, ordinariamente. A malandragem talvez expresse simbolicamente a nossa forma de “lutas de classe”, sem excluir a violência física ou simbólica, mas também sem abandonar a astúcia e a malícia que também hoje andam pervertidas. Até pouco tempo atrás, e possivelmente ainda hoje, a malandragem era parte de um estilo de vida e visão de mundo, portanto, uma forma de sociabilidade na qual as tensões, os conflitos, a violência, são intestinas ao sistema social (ROCHA, 2004). A música, a literatura, a indumentária, o cinema, o corpo, a

preguiça e tantas outras formas simbólicas por meio das quais se critica, se denuncia, se relativiza, se revela e se disfar(ç)sa a tragédia nossa de todo dia no “país do carnaval, do futebol e da malandragem”, tudo isso nos mostra quão densa, profunda e complexa é a vida social no Brasil, mais do que o pensamento sociológico consegue às vezes tipificar. De certa forma, a malandragem expressa a sabedoria popular de enfrentar, com certo improvisado, o sentido trágico da vida com “arte”, no sentido nietzscheano.

É sabido que o significado das palavras, conceitos ou categorias não se mantem os mesmos de sempre, pois mudam com o tempo. Parafraseando com Gilberto Vasconcellos (1977, p. 101-102) “o vate português: muda-se o tempo, muda-se o vadio. Pisar macio já não é mais fundamental à malandragem”. Não significa isso, no entanto, o fim ou a morte da malandragem. Em constante estado de prontidão o malandro e a malandragem se metamorfosearam ao longo do tempo e adquiriram outros nomes, outras caras, outras vozes. Assim, mesmo com toda ambiguidade e ambivalência

de que é portadora, a “arte da malandragem”, aquela utilizada pelos setores das classes populares, não representa, por certo, somente um modo de “domesticar as contradições”, mas expressa uma forma simbólica de resistir, criticar, “empoderar” no sentido de desestabilizar e relativizar certas estruturas de poder, um modo de tornar o medo, a desigualdade, o preconceito, sem perder de vista a realidade suprema, em “letras de samba” enquanto “arma dos fracos”<sup>16</sup>.

Ao longo da formação das artes e das culturas populares no Brasil (literatura, teatro, poesia, música etc.) muitos tipos de malandros surgiram ora aqui, ora acolá como o malandro valente, o malandro regenerado, o bom malandro e o falso malandro, o malandro federal, o malandro sambista, entre outros. A poética musical de Bezerra da Silva ilustra esse processo ao dar voz, por meio

---

<sup>16</sup>Bakhtin (1987), confere às classes populares um grande poder de carnavalização, o que não está restrito ao universo da Idade Média e do Renascimento. Ao meu ver “etnografia experimental” de Telles e Hirata (2007) em torno das “histórias minúsculas” de “homens infames” -aqueles que vivem nas margens e à margem, entre o formal e o informal, o legal e o ilegal, o lícito e o ilícito-, ilustra de maneira exemplar e aproximativamente as tessituras da “arte do contornamento” com a “arte da malandragem”.

das parcerias e dos tipos que canta, às parcelas menos favorecidas da sociedade como os habitantes das comunidades pobres, dos morros e dos subúrbios. Como nos lembra Leticia Vian (1998, p. 123-124):

Os sambas que Bezerra da Silva canta não fazem apologia do bandido, do malandro, do colarinho-branco corrupto ou do trabalhador. Falam, com humor ácido, de um mundo bárbaro, de certa forma pouco familiar ao grande público. Exploram uma linguagem própria marcada pela ambiguidade, pelo duplo sentido e ironia e pela relatividade ou ausência de julgamento moral; um discurso que afirma a identidade de um etos favelado, excluído dos mecanismos de justiça social. Seu repertório é uma crônica da vida cotidiana das favelas e subúrbios cariocas, crônica bem-humorada e densa de crítica social, onde o malandro é personagem ambíguo, difuso, que aparece de diferentes maneiras, inclusive como personificação do artista.

Em “Revisitando a malandragem”, José Carlos Rodrigues (2018) retoma o modelo analítico de Roberto DaMatta centrado nas figuras do malandro, do Caxias, do otário e do renunciador, substituindo este último pelo bandido com fins a atualizar nosso imaginário; e observa: “não é mais possível hoje em dia, para entender o nosso cenário social, continuar fazendo confusão entre malandro e bandido. Também não se os pode ver como associados somente

às classes inferiores e ao gênero masculino”, afinal, “Na prática social e no imaginário, o significado da palavra “malandro” vem se transformando, indicando uma concepção nova” (RODRIGUES, 2018, p. 8-9). A malandragem, para o antropólogo, “que está surgindo e se difundindo significa especialmente um tipo de intuição, uma espécie de sociologia nativa, sobre os modos de aplicação das regras no Brasil” (2018, p. 9). Para ilustrar essa nova significação, ele recorre à descrição de vários episódios capturados no cotidiano nos deixando ver que uma certa malandragem continua viva e até se universalizou. O malandro já não é mais substantivo, mas adjetivo referente a um tipo de comportamento social ou de ação simbólica.

Em suma, da milícia do sargento à milícia hoje, investida com novas patentes, há uma distância enorme entre uma e outra. A malandragem no sentido amplo do termo, é um gênero de razão astuciosa comum aos setores populares que lançam mão dessa prática todas as vezes que o poder visa silenciar sua voz, disciplinar seus gestos, apagar suas histórias. Sem apologia, a

malandragem é antes de tudo, uma prática discursiva que pode ser utilizada positiva ou negativamente. E pode ser tão crítica e fecunda quanto as leituras políticas ou sociológicas da realidade social, nos ensinam desde os interacionistas simbólicos aos etnometodólogos; pois não é demais lembrar o quanto o malandro e a malandragem têm sido perseguidos ao longo da história desde o tempo do rei passando pelo tempo de Getúlio (MATOS, 1982), chegando ao tempo da ditadura militar (VASCONCELLOS, 1977); tudo por conta de sua potência simbólica subversiva. No entanto, isso não elimina o fato de que vivemos a consciência infeliz em torno de um projeto político que (dis)far(s)ça a trágica perversidade de uma governança miliciana em curso hoje no país.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, Manuel Antônio. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec ; Brasília: UnB, 1987.

BARBOSA, Livia. *O jeitinho brasileiro - a arte de ser mais igual que os outros*. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BEZERRA, Marcos Otavio. Corrupção e produção do Estado. *REPOCS*, São Luís, v. 14, n. 27, p. 99-130, 2017.

BOURDIEU, Pierre. O sentimento da honra na sociedade cabília. In: PERISTIANY, J. (org.). *Honra e vergonha - valores das sociedades mediterrânicas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988. p. 157-195.

BUENO, André. A dialética e a malandragem. *Revista Letras*, Curitiba, n. 74, p. 47-69, 2008.

CANDIDO, Antônio. Dialética da malandragem (caracterização das *Memórias de um sargento de milícias*). In: ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Círculo do Livro, 1988. p. 187-217.

CANO, Ignácio; DUARTE, Thaís (coords.). *No sapatinho - a evolução das milícias no Rio de Janeiro (2008-2011)*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2012.

CAVALCANTI PROENÇA, Manuel. *Roteiro de Macunaíma*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

DAMATTA, Roberto. A obra literária como etnografia - notas sobre as relações entre literatura e antropologia. In: *Conta de mentiroso - sete ensaios de antropologia brasileira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993, p. 35-58.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FERNANDES, Millôr. *Vidigal - memórias de um sargento de milícias*. Porto Alegre: L&PM, 1981.



FILGUEIRAS, Fernando. A tolerância à corrupção no Brasil –uma antinomia entre normas morais e prática social. *Opinião pública*, Campinas, v. 15, n. 2, p. 386-421, 2009.

GOMES, José Vitor. A corrupção em perspectivas teóricas. *Teoria & Cultura*, Juiz de Fora, v. 5, n. 1 e 2, p. 21-33, 2010.

HOLANDA, Chico Buarque de. *Ópera do malandro*. São Paulo: Cultura Editora, 1980.

HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

JORGE, Fernando. *O grande líder* - romance satírico, bárbaro, picaresco, baseado em fatos reais, nas cenas surrealistas da vida social e política de um país latino-americano chamado Brasil. São Paulo: Geração editorial, 2003.

LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro* – história de uma ideologia. São Paulo: Pioneira, 1983.

LINDHOLM, Charles. *Carisma* –êxtase e perda de identidade na veneração ao líder. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

MACAMO, Elísio. Corrupção. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Claudio (orgs.). *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 59-73.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: GIANOTTI, José. (org.). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 323-404.

MATOS, Claudia. *Acertei no milhar* – samba e malandragem no tempo de Getúlio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MAUSS, Marcel. *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

MISSE, Michel. *Malandros, marginais e vagabundos & a acumulação social da violência no Rio de Janeiro*. Tese (Doutoramento em Sociologia), Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MISSE, Michel. Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro. *Civitas*, Porto Alegre, v. 6, n. 3, p. 371-385, 2008.

NASCIMENTO, Marcelle. *A positivação do "jeitinho brasileiro" na mídia* –uma reconfiguração do estereótipo identitário nacional. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito* –a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo, Companhia das letras, 1989.

ROCHA, Gilmar. A imaginação e a cultura. *Teoria & Cultura*, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 167-187, 2016.

ROCHA, Gilmar. *O rei da Lapa-Madame Satã e a malandragem carioca*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

ROCHA, João Cezar, A guerra de relatos no Brasil contemporâneo -Ou: a dialética da marginalidade. *Letras*, Santa Maria, n. 32, p. 23-70, 2006.

RODRIGUES, José Carlos. Revisitando a malandragem. *Alceu*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 37, p. 6-15, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal – das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura;



MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 23-71.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: *Ao vencedor as batatas* – forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas Cidades, 1981. p. 13-28.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso – da escravidão a Bolsonaro (edição revista e ampliada)*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira – quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

TELLES, Vera; HIRATA, Daniel. Cidade e práticas urbanas –nas fronteiras incertas entre o ilegal, o informal e o ilícito. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 173-191, 2007.

TURNER, Victor. *Dramas, campos e metáforas* –ação simbólica na sociedade humana. Niterói: EDUFF, 2008.

VASCONCELLOS, Gilberto. *Música popular* –de olho na fresta. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

VELHO; Gilberto; KUSCHINIR, Karina (orgs.). *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

VIANNA, Leticia. *Bezerra da Silva: produto do morro-* trajetória e obra de um sambista que não é santo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

WEBER, Max. A 'objetividade' do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (org.). *Weber: sociologia*. São Paulo: Ática, 1986. p. 79-127.

ZÉ KETI; MONSUETO. *História da música popular brasileira*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

ZONZON, Christine. Capoeira - algumas versões da malícia. *Revista de Humanidades e Letras*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 45-81.

## Geopolítica, identidade cultural e a língua espanhola no contexto brasileiro

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.46446>

Maria Cláudia de Jesus Machado<sup>1</sup>

Rosa Yokota<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, busca-se refletir sobre a relação entre questões geopolíticas e identitárias e a língua espanhola no contexto brasileiro, bem como mostrar como o entrelaçamento destes elementos pode ser tratado na sala de aula sob uma perspectiva intercultural objetivando ensinar a língua, fomentar o conhecimento de história da América Ibérica e promover a aproximação do aluno brasileiro ao universo dos povos vizinhos. Para tanto, apoiamos-nos no conceito de geopolítica e o associamos às relações de poder para mostrar como estas influenciam o grau de importância atribuído às línguas. Defendemos que a abordagem destes componentes na sala de aula sensibiliza o aluno e o faz entender que o estudo de uma língua estrangeira deve transcender ideologias e contribuir para aproximar culturas, olhar para o mundo sob diferentes perspectivas e evoluir como ser humano.

**Palavras-chave:** Geopolítica; identidade cultural; comunicação intercultural; língua espanhola; Brasil.

### Geopolítica, identidad cultural y la lengua española en el contexto brasileño

**Resumen:** En este trabajo, buscamos reflexionar sobre la relación entre las cuestiones geopolíticas e identitarias y la lengua española en el contexto brasileño, además de mostrar como el entrelazamiento de estos elementos pueden ser tratados en el aula desde una perspectiva intercultural con el objetivo de enseñar el idioma, fomentar el conocimiento de la historia de Iberoamérica y promover el acercamiento del estudiante brasileño al universo de los pueblos vecinos. Para ello, nos apoyamos en el concepto de geopolítica y lo asociamos con las relaciones de poder para mostrar cómo influyen en el grado de importancia atribuido a las lenguas. Argumentamos que el abordaje de estos componentes en el aula sensibiliza al alumno y le hace comprender que el estudio de una lengua extranjera debe trascender las ideologías y contribuir a acercar las culturas, mirar el mundo desde diferentes perspectivas y evolucionar como ser humano.

**Palabras clave:** Geopolítica; identidad cultural; comunicación intercultural; lengua española; Brasil.

<sup>1</sup> Maria Cláudia de Jesus Machado. Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil. E-mail: [afamariaclaudia@outlook.com](mailto:afamariaclaudia@outlook.com) - <https://orcid.org/0000-0002-3220-4732>

<sup>2</sup> Rosa Yokota. Doutora em Letras. Professora da Universidade Federal de São Carlos, Brasil. E-mail: [rosayokota@yahoo.com](mailto:rosayokota@yahoo.com) - <https://orcid.org/0000-0002-1672-1430>

Texto recebido em 05/10/2020, aceito para publicação em 24/11/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.

## Geopolitics, cultural identity and the Spanish language in the Brazilian context

**Abstract:** This paper seeks to reflect on the relationship between geopolitical and identity issues and the Spanish language in the Brazilian context, as well as to show how the intertwining of these elements can be treated in the Spanish language class from an intercultural perspective aiming, at the same time, to teach the language, foster the knowledge of the history of Iberian America and promote the approximation of the Brazilian student to the universe of neighboring peoples. To this end, we rely on the concept of geopolitics and associate it with power relations to show how they influence the degree of importance attributed to languages. We argue that the approach of these components in the classroom sensitizes the student and makes him understand that the study of a foreign language must transcend ideologies and contribute to bringing cultures together, looking at the world from different perspectives and evolving as a human being.

**Keywords:** Geopolitics; cultural identity; intercultural communication; Spanish language; Brazil.

## Geopolítica, identidade cultural e a língua espanhola no contexto brasileiro

### Introdução

No presente trabalho buscamos destacar o entrelaçamento entre questões geopolíticas, identitárias e a presença da língua espanhola no contexto brasileiro, uma vez que tanto o Brasil quanto os países hispanofalantes foram colonizados por povos ibéricos e compartilham, em muitos aspectos, características adquiridas ao longo e após o processo de colonização. No que tange ao ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro, as questões geopolíticas e identitárias acabam interferindo no grau de importância atribuído às línguas e na sua escolha para compor a grade curricular dos cursos nas instituições de ensino. Desse modo, a escolha não gira em torno apenas do

fator instrumental, ou seja, de sua finalidade comunicativa.

Iniciamos este trabalho abordando alguns fatores de caráter geopolítico, histórico e social compartilhados que acabaram incutindo nos povos ibero-americanos traços culturais comuns ou, até mesmo, uma tênue confluência de identidades, visto que, apesar da proximidade geográfica, social e histórica, nota-se que a região não está plenamente integrada, unida, interdependente, com convergência de interesses e objetivos, e confiança recíproca. Posteriormente, vinculado às questões identitárias, tratamos as representações socioculturais do outro e propomos o diálogo intercultural como forma de aproximação entre o

Brasil e os povos hispano-americanos. Finalizamos com uma proposta para a aula de língua espanhola baseada em conteúdos históricos, geográficos, políticos e culturais relacionados ao contexto sul-americano, e em uma abordagem intercultural. Entendemos que não é possível dissociar o espaço da sala de aula de língua estrangeira do espaço sociopolítico externo, dado que ela própria se converte em um espaço sociopolítico.

Um professor de língua espanhola que tenha ciência da função política do ensino desta língua no Brasil e de que este tem relação com a formação para a cidadania, que seja sensível à abordagem intercultural e que tenha conhecimento das culturas que compõem a América Ibérica, de sua história, de sua geografia e, inclusive, de sua literatura, tanto hispano-americana quanto brasileira, visto que muitas de suas obras ajudam a compreender aspectos históricos e sociais que envolvem essa região, poderá, ao mesmo tempo, ensinar a língua, fomentar o conhecimento de história e promover a aproximação do aluno brasileiro à realidade dos povos vizinhos. Quando fazemos menção à história, referimo-

nos a toda a trajetória desde a presença das civilizações pré-colombianas no território, passando pelo encontro dos colonizadores com os nativos e os choques culturais dele derivados, pela formação da sociedade latino-americana, pelas guerras de independência e suas motivações, pela intervenção estrangeira, e por quaisquer fatos de ordem política, econômica e social que marcaram e marcam essa trajetória e contribuíram e contribuem para a formação da nossa identidade ou identidades latino-americanas.

Destacamos que o professor como interculturalista colabora com a construção de pontes que dão acesso à cultura do outro. Segundo Matos (2018, p. 21) “a perspectiva intercultural pressupõe uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate a atitudes de discriminação para com o outro”.

## **Aspectos geopolíticos, sociais e históricos da América Ibérica e as relações de poder**

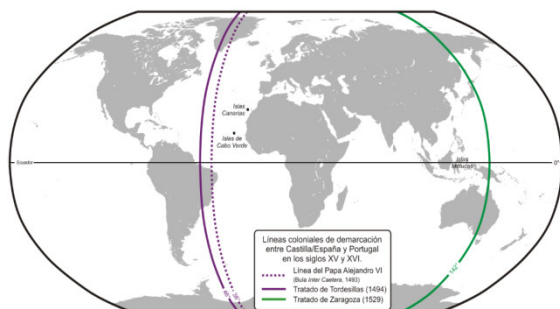
Com o intuito de apresentar o entrelaçamento entre questões linguísticas, geopolíticas e de poder, iniciamos com o conceito de Geopolítica, pois a palavra está associada aos assuntos que envolvem relações internacionais, acordos diplomáticos e todo tipo de conflito entre países, culturas ou disputas territoriais. O conceito formulado por Mattos (2002, p. 33) resume o pensamento: “Geopolítica é a Política aplicada aos espaços geográficos sob a inspiração da experiência histórica”.

A Geopolítica tem caráter dinâmico, pois considera-se a operacionalidade do homem no espaço geográfico para o seu uso político, cujo objetivo é a geração de poder, que, por sua vez, pode dar um novo direcionamento ao destino das nações, contribuindo para a construção ou reconstrução da história. Portanto, a exploração do espaço geográfico é a base de sustentação da geopolítica, uma vez que esta resulta da interação da geografia, da história e da política, e está relacionada ao poder do Estado.

Se fizermos um percurso pela história, veremos que ela está inteiramente marcada pela apoderação de espaços que foram transformados pela ação de conquistadores. É preciso notar que o fato de delimitar parcelas, de marcá-las, cercá-las também envolve a questão da alteridade, ou seja, as relações com os indivíduos ou grupos que aí se inserem. Essa interação modifica tanto as relações com a natureza quanto as relações sociais, e os atores se automodificam também. A territorialidade também funciona como um instrumento para comunicar um ideário: a preservação ou a construção de uma identidade.

Após a chegada dos povos ibéricos no continente americano, iniciou-se uma reconfiguração geopolítica, pois os tratados de divisão da América, como o de Tordesilhas (Figura 1), demarcaram as fronteiras entre terras espanholas e portuguesas.

Figura 1. Mapa do Tratado de Tordesilhas



Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Spain\\_and\\_Portugal.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Spain_and_Portugal.png)

Os espanhóis criaram um império que se estendia desde o sul do que é atualmente Estados Unidos até a Terra do Fogo. Invadiram e colonizaram territórios extensos, fundaram cidades, dividiram terras, construíram vias de comunicação, pontes e portos; desenvolveram a agricultura, a produção de manufaturas e o comércio e exploraram os recursos minerais; mataram e subjugaram os povos originários sobreviventes e importaram escravos africanos (QUESADA, 2001). Houve a divisão tripartida a serviço do poder: a população, o território e os recursos, o que não foi diferente no Brasil, considerando que o poder é inerente a toda relação.

Após o processo de independência, houve mudanças significativas na reconfiguração geopolítica do território ibero-

americano: os vice-reinos foram divididos, tornaram-se Estados e adotaram o sistema republicano de governo, ao contrário do Brasil que, após sua independência em 1822, manteve a sua unidade e adotou a monarquia constitucional (Figura 2 e Figura 3).

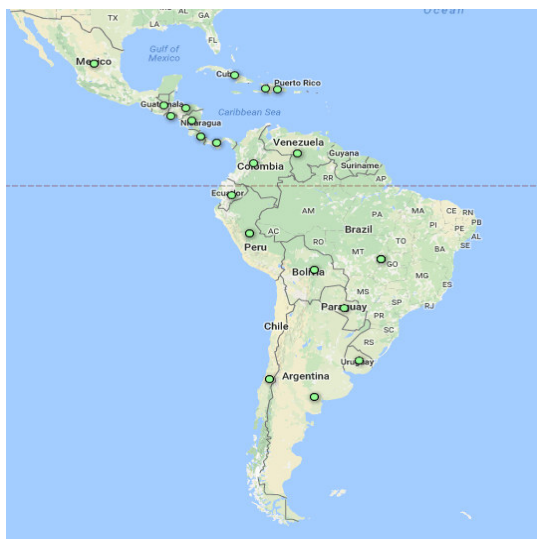
Figura 2. Mapa da América Ibérica antes da independência



Fonte: [commons.wikimedia.org/wiki/File:Imperio\\_Español\\_America\\_1800.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Imperio_Español_America_1800.png)



Figura 3. Mapa da América Ibérica após a independência



Fonte:  
[openi.org/wiki/File:Mapa\\_de\\_Centros\\_de\\_Energias\\_Renovables\\_en\\_Latinoamérica.png](https://openi.org/wiki/File:Mapa_de_Centros_de_Energias_Renovables_en_Latinoamérica.png)

A independência da América Hispânica e da América Portuguesa, por um lado, favoreceu financeiramente e politicamente a aristocracia e não contribuiu para a diminuição das desigualdades e injustiças sociais. As aspirações regionalistas não tardaram em promover a desagregação da grande nação.

Os países hispano-americanos, cuja história se parece muito à brasileira, compartilham aspectos como a conquista, a colonização, o intervencionismo estrangeiro, os regimes políticos, a luta pelo desenvolvimento, a proximidade geográfica e a abundância de recursos

naturais. No entanto, muito tempo se passou desde a independência e o ideal de uma aproximação de fato entre ambas as partes ainda não se concretizou. O distanciamento que se produziu entre o Brasil e os demais países da América do Sul desde a época colonial, resultante das demarcações territoriais, da diferença entre as línguas maternas, entre outros fatores, pode ter contribuído para a crença em identidades divergentes. A América Ibérica e, em uma dimensão menor, o Brasil e seus vizinhos hispano-americanos parecem formar um grande quebra-cabeça cujas peças ainda não se encaixaram efetivamente apesar das tentativas já ocorridas de integração, principalmente no plano econômico com a formação de blocos. Aparentam ser dois mundos abraçados no plano geográfico, e histórico, mas um tanto afastados no plano identitário. Essa desagregação se reflete no plano linguístico, pois assistimos à desvalorização do ensino da língua espanhola no Brasil, principalmente pela entrada em vigor da Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) pela qual a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira Moderna

passou a restringir-se à Língua Inglesa. Tal fato deixa claro o entrelaçamento entre as questões geopolíticas, identitárias e linguísticas. Altera-se a política de governo no Brasil, ocorre um afastamento dos países hispano-americanos e, conseqüentemente, altera-se a política linguística também<sup>3</sup>. Uma política que não defende o plurilinguismo é uma política que defende o isolamento, anula as diferenças culturais e impõe uma única racionalidade, pois a língua é vetor da cultura de um povo e um dos elementos que constituem sua identidade.

Conforme o Relatório Mundial da UNESCO - Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural (2009, p. 12):

As línguas são os vetores das nossas experiências, dos nossos contextos intelectuais e culturais, dos nossos modos de relacionamento com os grupos humanos, com os nossos sistemas de valores, com os nossos códigos sociais e sentimentos de pertencimento, tanto no plano coletivo como individual.[...] as línguas não são somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo.

---

<sup>3</sup>Cf. Rodrigues (2010) para informações a respeito das políticas linguísticas para o ensino de espanhol no Brasil a partir da primeira metade do século XX.

Na nova ordem, não há interesse em que os modelos culturais e as identidades locais se fortaleçam, pois estes se opõem à ideia do homogêneo e constituem uma ameaça, visto que, segundo Raffestin (1993), o ganho de poder está vinculado ao ganho de espaço. Portanto, a língua como vetor de cultura e componente da identidade de um povo também é um instrumento de poder. Conforme Raffestin (1993), o poder é parte intrínseca de toda relação. Uma das proposições de Foucault (1988 *apud* RAFFESTIN, 1993) é que as relações de poder não estão em posição de exterioridade no que diz respeito a outros tipos de relações como as econômicas, de conhecimento, sociais, sexuais etc., mas lhes são imanentes.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que a nova ordem global fomenta a homogeneização dos modelos culturais, há a valorização dos elementos locais frente à interposição dos globais. Para Santos (2006, p. 231), “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. As ações locais constituem, muitas vezes, uma

forma de resistência. Outro paradoxo é que com a globalização as possibilidades de contato intercultural aumentaram permitindo mais oportunidades de aproximação entre os povos, tanto física quanto virtualmente, dado que as redes de comunicação encurtaram ou eliminaram as distâncias, embora nem todos tenham acesso a esses benefícios. Aproximar-se do outro, conhecê-lo é um pré-requisito para o estabelecimento do diálogo intercultural. Para Guigoü (1995 *apud* SANTOS, 2006, p. 216), “a aproximação pode criar a solidariedade, laços culturais e, desse modo, a identidade”. É uma oportunidade de descobrir as semelhanças, conhecer as diferenças, compreendê-las, aprender com elas e rever antigas crenças. Desse modo, a alteridade é uma condição que pode ser verificada quando há interação entre o “eu” e o “outro”, ao reconhecermos que a nossa cultura, assim como a dos países influentes são culturas possíveis entre tantas outras e não as únicas.

Não obstante, em muitos casos, uma aproximação de fato e a criação de uma identidade depende do

rompimento de barreiras. As representações socioculturais que um indivíduo tem de uma língua ou cultura constituem uma destas barreiras que se apresentam na forma de estereótipos e preconceitos. Na seção seguinte, trataremos das representações socioculturais do outro.

### **As representações socioculturais do outro**

O *status* que um sujeito atribui a uma língua estrangeira está condicionado, em grande parte, à representação que ele tem da cultura veiculada por ela, uma vez que ele tende a considerar a língua como elemento de identificação do indivíduo como pertencente a uma nação com um sistema de valores, costumes e tradições culturais, ignorando a ideia de que dentro de um território identificado como uma nação podem coexistir várias línguas e culturas.

Uma das formas de representação são os estereótipos, definidos por Allport (1954 *apud* DERVIN, 2014) e Bar Tal (1996 *apud* DERVIN, 2014) como um conjunto de crenças sobre as características de uma categoria social de pessoas

(traços de personalidade, atributos, intenções, descrições comportamentais), formados e aprendidos dentro dos próprios grupos sociais e reforçados, sobretudo, pelos meios de comunicação. A sua função é diferenciar grupos, mostrando, inclusive, a superioridade de uns sobre outros, providos de aspectos ideológicos.

Para exemplificar, citamos Kumaravadivelu (2003) que aborda a questão dos estereótipos associados aos estudantes asiáticos no contexto acadêmico norte-americano. Ele critica a ideia de homogeneização cultural, pois tanto chineses quanto indianos, japoneses, coreanos e vietnamitas são colocados no mesmo “cesto cultural” denominado “asiático”, apesar de diferenças aparentes entre eles.

Além dos estereótipos, Dervin (2014) apresenta outra forma de representação social, *othering*, relacionada principalmente à raça, à etnia e ao sexo feminino. O autor define-a como a “objetificação de uma pessoa ou grupo” ou “a criação do outro”. Ignora-se a subjetividade e a complexidade do indivíduo; leva as pessoas a diferenciarem o seu grupo

de outro grupo e o eu do outro, de forma que reforce e proteja o eu.

Observando os diferentes contextos sociais, nota-se que são abundantes as representações sociais na forma de estereótipos ou *othering*. Citamos como exemplo o uso dos termos “os latinos”, “as mulheres” em frases que expressam um sentido pejorativo podendo em certos contextos serem caracterizadas como preconceito.

Citamos Paraquett (2018) que, ao fazer referência à criação do termo América Latina, menciona o movimento “panlatinismo” surgido no século XIX, relacionado ao desejo hegemônico da França sobre a região. Segundo a autora, “essa pretensa hegemonia estava relacionada à nascente dominação norte-americana e à, então, hegemonia da Inglaterra” (PARAQUETT, 2018, p. 77). A ideologia norte-americana acabou se sobrepondo no território e dela derivou-se a imagem negativa dos hispano-americanos nos Estados Unidos. Para ilustrar, transcrevemos um trecho de Figueiredo (2010 *apud* PARAQUETT, 2018, p. 78):

[...] a imagem negativa dos hispano-americanos nos Estados Unidos foi construída, até meados do século XIX, em torno dos termos

catolicismo, indolência, ignorância e falta de iniciativa, que se oporiam à imagem que os norte-americanos faziam de si próprios, protestantes, trabalhadores e empreendedores.

Com relação às questões raciais e étnicas, observa-se que os grupos mais atingidos são indígenas, mestiços, negros e imigrantes procedentes de países subdesenvolvidos ou em guerra. Nestes casos, a fronteira entre o estereótipo e o preconceito é quase inexistente.

Cabe questionar se essas representações não estariam vinculadas a uma concepção etnocêntrica, conservadora, hierarquizada e impositiva de cultura conforme ocorreu com a colonização da América Ibérica. A cultura da metrópole tinha a missão de “salvar o selvagem em estado de barbárie”, de “cultivar a sua alma”, usando a terminologia de Bauman (2013, p.13,15). Segundo o autor, a teoria cultural evolucionista promovia o mundo “desenvolvido” ao status de perfeição inquestionável, a ser imitada e ambicionada, mais cedo ou mais tarde, pelo restante do planeta. Acrescenta que, na busca por esse objetivo, o resto do mundo deveria ser

ativamente ajudado e, em caso de resistência, coagido. Estabelece-se uma relação de dominador e dominado.

Segundo Salomão (2015), essa visão etnocêntrica de cultura tem suas origens no século XVI, quando passou a designar o desenvolvimento de uma faculdade, como, por exemplo, ‘cultura das artes’, ‘culturas das ciências’. Ainda, segundo a autora, no século XVIII, este sentido passou a refletir a ideia iluminista de cultura como “a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade”. Assim sendo, a “cultura” era própria do Homem, distinguia povos e classes e estava associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão, assemelhando-se à palavra “civilização” (CUCHE, 2002 *apud* SALOMÃO, 2015, p. 364).

Julgamos conveniente citar como exemplo, a obra literária hispano-americana *Facundo ou Civilização e Barbárie*, escrita em 1845 pelo escritor argentino Domingo Faustino Sarmiento. Na obra, a natureza selvagem condiciona o caráter e as possibilidades da vida em sociedade. Neste caso, a natureza do pampa argentino opõe-se ao ambiente

da cidade, da mesma forma que a barbárie opõe-se à civilização, e a vida social argentina antes do processo de independência era formada pela classe espanhola, europeia, branca, denominada civilizada e outra americana, mestiça, quase indígena, denominada bárbara.

Ante o exposto faz-se necessário pesquisar as condições sociais, políticas, econômicas e históricas que levaram à criação das representações e verificar quais são os canais utilizados para a sua transmissão (sociais, políticos, culturais, educacionais), bem como a ideologia oculta a estas transmissões.

No âmbito da Linguística, os estudos sobre comunicação intercultural contribuem para lançar luz sobre a questão.

### **A comunicação intercultural como forma de aproximação**

Não é possível admitir a ideia do determinismo geográfico ou biológico para tratar de questões culturais, ou seja, crer que o indivíduo é um ser passivo frente à ação das forças naturais ou características biológicas. As forças decisivas estão na própria cultura e na história da

cultura, pois esta é um construto dinâmico. Ela é o resultado de toda experiência histórica das gerações anteriores. Somando-se a isso, é preciso considerar que o mundo, protagonizado por atores sociais, está em constante evolução; as transformações no ambiente ocorrem e provocam um processo de mudanças adaptativas. Os indivíduos têm a capacidade de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los; portanto, os sistemas culturais estão em processo contínuo de modificação devido às forças internas e ao contato com outros sistemas culturais, pois os povos não estão isolados. Isso nos leva a considerar que a compreensão da cultura exige reflexão sobre os diversos povos, sociedades e grupos humanos, que hoje, mais do que em qualquer outro momento, lhes são oferecidas maiores oportunidades de interação, seja pelo contato físico ou pelos meios de comunicação social.

Segundo a teoria construtivista, a convivência social modifica os agentes e os Estados não podem ser considerados como verdades exógenas; as ideias e normas possuem um papel fundamental tanto na constituição da realidade e dos



agentes, quanto na definição de identidades e interesses, pois exercem um efeito constitutivo nos atores (WENDT, 1999). Com relação ao conhecimento do outro, é por meio das trocas sociais e culturais que as aproximações são fomentadas, o que pode conduzir à produção de novos conhecimentos, novas subjetividades, novas identidades e novos interesses.

O construtivismo é indissociável da questão da alteridade: o homem, como ser social, existe a partir da visão e do contato com o outro ou outros, a coletividade.

Acreditamos que a aproximação entre os países da região passa pela construção de uma rede de comunicação que ajude a diminuir as distâncias entre nossos povos e culturas: acesso recíproco aos canais de rádio e de televisão dos países sul-americanos, mais acesso por parte dos brasileiros aos filmes e ao mercado editorial em espanhol e vice-versa, incentivo ao turismo na região, participação em competições esportivas. A criação de espaços culturais para exposições, exhibições de filmes, apresentações de música e dança, bem como o estudo do patrimônio cultural ibero-americano,

criação de itinerários culturais, fóruns de diálogo intercultural também são exemplos de iniciativas que promovem a comunicação intercultural. No contexto educacional, palestras, cursos sobre temas relacionados à América Ibérica, o intercâmbio de estudantes universitários, o estudo das línguas portuguesa, espanhola e, inclusive, das línguas indígenas promoveriam a descoberta de outras culturas e a abertura à alteridade, e o ensino de História, com base em uma abordagem crítica, contribuiria para elucidar fatos que foram omitidos ou contados com base em uma perspectiva única.

A aproximação e o estabelecimento de diálogos interculturais, ou seja, de uma troca de ideias aberta e respeitadora são fontes de riquezas, de informações e de experiências, que poderiam contribuir para a reflexão sobre estereótipos e preconceito. Tudo isso resultaria em maior coesão social e na consequente criação de uma consciência integracionista.

De todos os contextos que facilitam o desenvolvimento da competência intercultural, acreditamos que o contexto escolar desempenha

um papel fundamental para alcançar esse objetivo, pois propicia ao aluno uma educação voltada para uma aprendizagem mais efetiva e para a sua própria transformação. Paulo Freire (1983) faz referência a uma educação que coloque o indivíduo em uma postura de reflexão e de autorreflexão sobre seu tempo e seu espaço. Acreditamos que, em se tratando do ensino de línguas, uma abordagem intercultural ou inclusive multicultural pode contribuir à adoção de tal postura, uma vez que o aluno irá refletir sobre o tempo e o espaço do outro. Essa postura poderá contribuir a eliminar atitudes negativas para com a comunidade ou comunidades da língua estrangeira e, até mesmo, para com a sua própria, fazendo com que ambas sejam olhadas com mais respeito. Desse modo, é necessário que o professor assuma o perfil de interculturalista que, segundo Serrani (2005), corresponde ao de um docente de língua materna ou estrangeira apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando os conflitos identitários e contradições sociais na linguagem da sala de aula. Há de se desprover de todo e qualquer estereótipo ou superioridade

já construídos. Fiorin (2014) esclarece que, muitas vezes, a diferença é convertida em inferioridade, sendo a língua do outro classificada como ridícula, feia e grosseira, o mesmo ocorrendo com a cultura ou culturas dos povos que a falam.

Coracini (2003) coloca a importância de se considerar as representações que os sujeitos têm da língua e da cultura estrangeira para a compreensão da identidade dos mesmos e das implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Como os sujeitos veem a língua e a cultura estrangeira, que imagens têm da língua, do país ou países onde é falada, dos povos que a falam, e quais são as consequências para a constituição da identidade do sujeito.

Deriva-se daí que aprender uma língua estrangeira e interagir nessa língua envolve uma segunda dimensão psíquica – a do sujeito com a sua língua e cultura –, pois não se pode ignorar a história do aprendiz com a sua língua materna, com o seu país, com os membros de sua comunidade, e o contato com o mundo do outro implica, muitas vezes, a necessidade do rompimento de barreiras, de

mudanças de paradigmas, o que gera desconforto e resistência.

Iglesias Casal (2003) apresenta três dimensões às quais devemos nos atentar, já que muitos professores ensinam cultura como algo invariável e estático:

1. Crenças e atitudes: trabalhar de maneira crítica o conceito de cultura e acerca de preconceitos, discriminação, etnocentrismo e estereótipos.

2. Conhecimentos: capacidade de conhecer nossa própria perspectiva do mundo, nossa identidade cultural, mesmo não sendo unitária e estável.

3. Habilidades: capacidades específicas, técnicas de intervenção e as estratégias para trabalhar com grupos de distintas culturas, para poder estabelecer um diálogo crítico e autocrítico.

Com base no exposto, conclui-se que não se desestrangeiriza uma língua apenas com a decodificação do sistema linguístico. O trabalho com o componente intercultural em sala de aula poderá contribuir para a quebra de barreiras entre culturas, para uma maior motivação e aceitação do estudo da língua estrangeira. Considerando o ensino e a aprendizagem da língua

espanhola no contexto brasileiro, o professor pode contribuir estimulando a curiosidade dos alunos para conhecer melhor os países vizinhos, seu território, sua sociedade, sua história e ver o que eles têm a nos dizer. Nosso pensamento vai ao encontro dos dizeres de Rajagopalan (2009, p. 17):

os métodos e as técnicas a serem adotados para o ensino de línguas estrangeiras precisam estar atentos às especificidades sociopolíticas do país em questão, particularmente as coordenadas geopolíticas que, em larga medida, influenciam as atitudes dos cidadãos em relação às línguas em questão, como também as políticas linguísticas adotadas pelos governos.

Com o intuito de trabalhar conteúdos históricos, geográficos, políticos e culturais relacionados ao contexto sul-americano com base em uma abordagem intercultural, apresentamos, a seguir, uma atividade para a sala de aula de língua espanhola<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>A atividade foi aplicada na aula de língua espanhola em um contexto militar e, apesar de não ter sido feita uma coleta de dados com fins de pesquisa, subjetivamente, foi possível avaliar que houve uma reflexão que superou o que se costuma ter na aula convencional no contexto em que foi aplicada.

## **Proposta para desenvolver a comunicação intercultural na aula de língua espanhola**

No tocante ao ensino da língua espanhola, acreditamos que uma abordagem pautada no componente intercultural, por meio do uso de conteúdos históricos, geográficos e culturais relacionados ao contexto sul-americano, poderá sensibilizar os alunos ao estudo da citada língua, com o intuito de motivá-los, despertar-lhes a curiosidade e levá-los a entender as razões pelas quais a estudam, ou seja, mobilizá-los para uma mudança de atitude mais positiva com relação à língua espanhola e às culturas hispânicas. A análise crítica de fatos históricos, o trabalho com conceitos como *território*, *Estado* e *nação*, com as semelhanças culturais, bem como com as diferenças, oferecem aos alunos a oportunidade de refletirem e começarem a desenvolver, durante o processo de aprendizagem, uma noção mais precisa do espaço que ocupam e, inclusive, um sentimento de identificação com a língua e as culturas dos nossos vizinhos, sentimento que contribua a promover uma maior aproximação entre as partes e, inclusive, entender a posição

que a região ocupa no mundo e, numa dimensão menor, a posição que ele, como cidadão, ocupa no seu país.

Com relação às práticas em sala de aula, acreditamos que o cinema, entre outras formas de arte, constitui um auxílio de grande importância e eficácia ao desenvolvimento da competência intercultural, uma vez que é produto da cultura humana, ato de comunicação que revela a identidade cultural de um povo, instrumento que permite analisar a realidade, embora os aspectos reais, muitas vezes, se fundam com a ficção. Por meio do cinema, o indivíduo pode fazer uma viagem pelo presente e passado de um povo, conhecer a sua história, sua sociedade, seus costumes, o pensamento de uma época e estabelecer conexões com o momento atual.

No caso da América Ibérica, muitas obras enfocam a problemática político-social do território denunciando a marginalização das minorias étnico-culturais, principalmente das populações indígenas, a exclusão social, o militarismo, a violência política, os abusos históricos cometidos pelas potências colonizadoras e o intervencionismo

estrangeiro no território. A mestiçagem e a fusão de culturas também constituem matéria-prima para a criação. Tais obras, por sua vez, constituem um material valioso para trabalhar a competência intercultural na sala de aula, uma vez que é possível estabelecer pontes culturais entre a América Hispânica e o Brasil e entender a realidade atual, pelo fato de compartilharem muitos aspectos históricos. Isso possibilitaria o despertar da consciência crítica, um maior entendimento e uma maior aproximação entre ambos.

Sugerimos o uso do filme “Diários de Motocicleta”, baseado nos livros “Notas de Viaje”, de Ernesto Guevara, e “Con el Che por Sudamérica”, de Alberto Granado, que conta a viagem dos dois amigos, iniciada em 1952, ao longo de grande parte da América do Sul, uma viagem que começou como uma aventura, mas que acabou resultando em uma tomada de consciência por parte de Ernesto a respeito da realidade latino-americana.

O objetivo da atividade é levar o aluno brasileiro a conhecer um pouco mais a cultura ou as culturas hispano-americanas, observar de forma crítica

as semelhanças e diferenças com relação à cultura ou às culturas brasileiras, e refletir sobre a sua própria identidade cultural e dos povos hispano-americanos. Todo esse processo deverá ser mediado pelo professor.

Previamente, poderá indagar os alunos a respeito do protagonista, das características geográficas e históricas do território hispano-americano, fazendo-lhes recordar as aulas de história e de geografia e usar o seu próprio conhecimento de mundo, bem como fazer-lhes refletir sobre o título. O professor chamará a atenção dos alunos para o enredo, personagens, espaço, tempo e as relações de poder presentes no filme.

Após a exibição, o professor poderá distribuir aos alunos, divididos em grupos, uma lista de tópicos como: climas, paisagens, primeiros habitantes, colonização, mestiçagem, independência, nacionalidades, classes sociais, ritmos musicais, alimentos, idioma, política, economia, entre outros, para que reflitam, associem com passagens do filme e façam uma relação com o contexto brasileiro. Com certeza, encontrarão muitas características comuns, o que

lhes possibilitará estabelecer uma ponte entre ambas as culturas. Espera-se, também que estabeleçam um vínculo entre seu passado e seu presente, que vejam se as questões políticas e sociais abordadas no filme fazem parte apenas do passado ou se continuam no presente, e que reflitam sobre a divisão da América Hispânica em pequenas nações.

Com relação ao idioma espanhol, o professor deve levá-los a perceber que não existe apenas a variedade peninsular, da mesma forma que não existe apenas uma variedade do português. Sugere-se, também, que os leve a questionar a crença em superioridade linguística, perguntando-lhes quais motivos fazem um indivíduo pensar que existam línguas melhores, piores, mais ou menos importantes, dado que a língua é um bem cultural. Nesse ponto, o professor poderá tocar na questão do poder, dos estereótipos e preconceitos e relacioná-los com a citada crença; discutir as possíveis origens e formas de transmissão.

Como atividades finais sugere-se uma pesquisa a respeito de Machu Picchu, declarada Patrimônio Cultural da Humanidade, assim como de outros locais na América Latina declarados

Patrimônio Cultural e Natural da Humanidade. Também, que os alunos pesquisem sobre temas de atualidades na América Latina para apresentar na aula e acrescentem seus próprios pontos de vista a respeito. Devem observar se há acontecimentos comuns aos diferentes países e refletir se as causas podem estar conectadas ao passado, a apenas fatores internos ou, inclusive, a fatores externos à região. Sugere-se, também, discutir formas de fomentar o diálogo entre culturas.

A proposta apresentada, pautada numa abordagem intercultural, por meio do uso de conteúdos históricos, geográficos, políticos e culturais relacionados ao contexto sul-americano, compôs-se de uma atividade principal e duas atividades complementares dela derivadas. Acreditamos que este tipo de prática, além de promover uma maior compreensão das culturas em questão, também aumentará a motivação dos alunos brasileiros para o estudo da língua espanhola e promoverá uma possível mudança de atitude.



## Conclusão

O desenvolvimento do presente trabalho mostra como o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira estão vinculados às questões geopolíticas e identitárias. Portanto, resulta impossível isolar esse processo do contexto no qual ocorre. A escolha da língua ou das línguas que compõem a grade curricular das instituições de ensino são determinadas pela política de governo que, por sua vez, é influenciada pelas ideologias assim como pela conjuntura política e econômica do momento. Dessa forma, acaba-se atribuindo maior poder a uma língua em detrimento de outra. A língua à qual se atribui um valor maior será aquela de um país que exerce influência sobre os demais, geralmente em nível global. No caso do ensino de espanhol no contexto brasileiro, percebe-se a sua desvalorização, apesar da proximidade geográfica entre o Brasil e as nações hispano-americanas e de uma história compartilhada. Seria a desvalorização resultado da crença de que não é necessário aprender uma língua de países pouco influentes em nível global? Ou seria um sentimento de superioridade por parte dos brasileiros

com relação aos seus vizinhos? Nesse sentido, cabe indagar qual é a representação social dos povos hispânicos para os brasileiros.

Tendo em vista os aspectos observados, cabe ao professor mostrar ao aluno que o estudo de uma língua estrangeira transcende ideologias, visto que o conhecimento de idiomas contribui para a sua formação humanística, promove a aproximação entre culturas, contribui para a desconstrução das representações socioculturais negativas, amplia a sua visão de mundo, faz tomar consciência do pluralismo cultural e linguístico e valorizar a diversidade. Portanto, uma língua não exclui a outra.

Com base no exposto, conclui-se que ensinar espanhol no contexto brasileiro é um desafio, pois o aluno de língua espanhola precisa ser continuamente sensibilizado e motivado. Acreditamos que uma maneira de fazê-lo seria colocá-lo em contato com a pluralidade cultural do mundo hispânico e suas manifestações, resgatar a história da América Ibérica na sala de aula, bem como a sua identidade ou identidades culturais e abordar o conteúdo sob

uma perspectiva intercultural, pois a quebra de barreiras começa a ocorrer quando conhecemos o outro, nos familiarizamos com a sua história e com os valores de sua cultura e percebemos nossas semelhanças e diferenças.

### Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.415. Dispõe sobre a reforma do ensino médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Seção 1. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 04 jun. 2020.

CORACINI, María José. A celebração do outro. In: CORACINI, Maria José (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP ; Chapecó: Argos, 2003. p. 201–220.

DERVIN, Fred. Cultural identity, representation and othering. In: JACKSON, Jane. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2014. p. 181-194.

DIARIOS DE MOTOCICLETA. Direção: Walter Salles. Produção: South Fork Pictures e Tu Vas Voir Productions. Estados Unidos, Argentina, Brasil, Peru, Chile: Buena Vista International, 2004. 2h06min.

FIORIN, José Luiz. As relações de poder entre as línguas e a dimensão política de seu uso. In: BASTOS,

Neusa Barbosa (org.). *Língua portuguesa e lusofonia*. São Paulo: EDUC, 2014. p. 51-66.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

IGLESIAS CASAL, Isabel. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, n. 54, p. 5–28, 2003.

KUMARAVADIVELU, Bala. Problematizing Cultural Stereotypes. *Tesol Quarterly*, vol. 37 n. 4, p. 709-719, 2003.

MATOS, Doris. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Márcia (orgs.). *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 17–33.

MATTOS, Carlos de Meira. *Geopolítica e modernidade: geopolítica brasileira*. Rio de Janeiro: Bibliex, 2002.

PARAQUETT, Márcia. Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Márcia (orgs.). *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 73–99.

QUESADA, Sebastián. *Imágenes de América Latina*. Madrid: Edelsa, 2001.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas estrangeiras como uma

questão política. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (orgs.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador, EDUFBA, 2009. p. 57–82.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 54, n. 2, p. 361-392, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134500150051>. Acesso em: 26 jan. 2020.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2006.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *Facundo*. Buenos Aires: Biblioteca Argentina, 1921.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2005.

UNESCO. *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Relatório Mundial da UNESCO.2009. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/relatorio\\_s/r\\_edh/relatorio\\_unesco\\_cultura.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/relatorio_s/r_edh/relatorio_unesco_cultura.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

WENDT, Alexander. *Social theory of international politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.