

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



REVISTA INTERDISCIPLINAR

SULEAR



editora | UEMG

Ano 2, V.1 (Abril, 2019)

Conselho Editorial Internacional

Profª. Drª. Teresa Rojas Rabiela
Centro de Pesquisa e Estudos Superiores em
Antropologia Social CIESAS, México

Prof. Dr Arturo Escobar
Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill,
Estados Unidos da América do Norte

Prof. Dr Edson Oaigen, Universidad Evangélica
del Paraguay, Paraguai

Prof. Dr Iván Deance Bravo Y Troncoso
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,
México

Prof. Dr Mariano Báez Landa
CIESAS/Golfo, México

Prof. Dr Omar Alejandro Bravo
ICESI -, Colômbia

Prof. Dr Walter Mignolo,
University of Duke, Estados Unidos da América do
Norte

Editores Gerentes

Prof. Dr. Walesson Gomes Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Profª. Drª. Eliane Ferreira de Sá
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Editores

Prof. Dr. Walesson Gomes Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Profª. Drª. Eliane Ferreira de Sá
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Prof Dr Marcio D'Olive Campos,
Unicamp., Brasil

Prof. Dr. Andreilino Filho
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Profª. Dra. Ludmila Salomão Venâncio,
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Conselho Editorial Nacional

Prof. Dr Alessandro Rodrigo Pedroso Tomasi,
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Prof. Dr. Antonio Carlos Figueiredo Costa,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG),
Brasil

Prof. Dr Márcio D'Olive Campos,
UNICAMP

Prof. Dr Roberto Silva,
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Prof. Dr Walter Ernesto Ude Marques, Universidade
Federal de Minas Gerais, Brasil

Prof. Dr Bruno Ocelli Ungheri,
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Adilson Xavier da Silva,
UEMG/Escola Guignard, Brasil

Profª. Dra. Kênia Gonçalves Costa,
Universidade Federal do Tocantins - Campus
Araguaína, Brasil

Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Prof. Dr. Luiz Carlos Felizardo Junior
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Profº Dr. Rafael Frois,
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Prof. Dr Railander Quintão de Figueiredo,
Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói

Prof. Dr Rogério Othon Teixeira Alves Universidade
Estadual de Montes Claros - Unimontes, Brasil

Revisores

Profª. Dra. Luisa Teixeira Andrade Pinho,
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Prof. Dr. Luiz Carlos Felizardo Junior,
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Srta. Nayara Morjani,
Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais, Brasil

REVISTA INTERDISCIPLINAR
SULEAR

Revista Interdisciplinar Sulear/ Unidade Acadêmica Ibirité/
UEMG - Ano 2, n.1 (Abril/2019)
Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2019.

95p. Trimestral

ISSN: 2595-8569

1. Educação. 2. Cultura Aspectos sociais. I. Unidade
Acadêmica Ibirité.

CDU – 7.05

Revista Interdisciplinar Sulear – Ano 2 – Número 1 – Abril/2019

ISSN: 2595-8569

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais e Educação Social

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências na Infância – GPECI

Grupo de Pesquisa José Carlos Mariátegui

Unidade Acadêmica Ibirité- Universidade do Estado de Minas Gerais – Editora Eduemg

Reitora

Lavínia Rosa Rodrigues

Vice-reitor

Thiago Torres Costa Pereira

Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Fernando Antônio França Sette Pinheiro Júnior

Pró-reitora de Pesquisa e Pós Graduação

Magda Lucia Chamon

Pró-reitora de Ensino

Michelle Gonçalves Rodrigues

Pró-reitor de Extensão

Moacyr Laterza Filho

EdUEMG - Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Coordenação

Danielle Alves Ribeiro de Castro

Projeto Gráfico / Concepção

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Prof. Me. Yuri Simon Silveira

Acadêmico Ítalo Felliipe Gardiman

Damasceno

Unidade Acadêmica Ibirité da Universidade do Estado de Minas Gerais

Diretora: Tatiana Maciel Gontijo de Carvalho

Vice-diretor: Emmanuel Duarte Almada

Centro de Pesquisa - Unidade Ibirité /UEMG

Profa. Maria Perpétua dos Reis

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais e Educação Social - Unidade Ibirité /UEMG

Coordenadores:

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Profa. Ma. Eliane da Silva Machado

GEPECI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências na Infância. Unidade Ibirité /UEMG

Coordenadores:

Prof^ª. Dra. Eliane Ferreira de Sá

Prof. Me. Ely Roberto da Costa Maués

Grupo de Pesquisa José Carlos Mariátegui. Unidade Ibirité /UEMG

Coordenador:

Prof. Dr. Antônio Carlos Figueiredo Costa

Revista Interdisciplinar Sulear

Editores-Gerentes

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Profa. Dra. Eliane Ferreira de Sá

Copyright © 2019, Revista Interdisciplinar Sulear – Ano 1 – Número 1
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais e Educação Social – Grupo de Estudo e
Pesquisa em Educação em Ciências na Infância -
Unidade Acadêmica Ibirité – UEMG
revista.ibirite@uemg.br
Av. São Paulo,3996 –Vila Rosário
Ibirité /MG – CEP: 32400-000

 EDITORIAL

A busca do ser humano pelo conhecimento faz parte de sua própria existência. Aprendíamos ao observar animais e a natureza, assim como, também, trocávamos o conhecimento aprendido uns com os outros. Enquanto espécie, dotada de uma cognição privilegiada, nunca nos limitamos a um único saber, mas sempre buscamos apreender o máximo que nos era e ainda o é permitido. É nesta premissa de vários saberes que surge a Revista Sulear, em sua missão de unir saberes variados, rompendo com os modelos tradicionais.

Nesta perspectiva é com imenso prazer que a equipe da Sulear anuncia seu terceiro número. Esta é a expressão de um trabalho marcado pelo comprometimento e a superação de desafios cotidianos. Esperamos que os leitores apreciem este trabalho que muito nos honrou produzir.

Seguindo a linha editorial da Revista este número manterá sua dinâmica multidisciplinar apresentando artigos de temáticas variadas que, por sua natureza, são capazes de fomentar no leitor as mais diversas reflexões. Esta diversidade ressalta o compromisso democrático deste espaço de conhecimento onde os saberes não se sobrepõe mas se complementam.

A atual edição aborda temas distintos, podendo o leitor desfrutar de saberes diretamente ligados ao contexto educacional: destacando o ensino de história e o uso de materiais didáticos musicais, poderá, também, contemplar uma mescla de saberes entre o campo do lazer e a geografia, além de algumas interlocuções do campo jornalístico e outras representações e imaginários na Amazônia.

Acreditamos que o conhecimento é a maior arma contra as injustiças além de ser a mola propulsora da sociedade. O conhecimento liberta e traz autonomia. Paraphrasing Vianna (2006), quando o mesmo afirma que pensadores clássicos como Sócrates, Platão e Aristóteles já ponderavam que a educação era o caminho para nos tirar da ignorância e nos levar a uma realização plena. Com tais colocações desejamos a todos uma excelente e provocante leitura!

Carlos Roberto Silva Araújo¹

Equipe editorial

¹Graduado em Psicologia, Mestre em Educação pela UEMG.

SUMÁRIO

Entre ausências e emergências: imaginários sociais, representações midiáticas e jornalismo na Amazônia.	8
<i>Rafael de Figueiredo Lopes</i>	
Medidas de salvaguardas sociais implementadas em prisões: efeitos da política de cuidados em saúde da população custodiada	25
<i>Railander Quintão de Figueiredo</i> <i>Silvia Helena Tedesco</i>	
O lazer numa perspectiva interdisciplinar: as contribuições do pensamento geográfico	41
<i>Carlos Roberto Silva de Araújo</i> <i>Walesson Gomes da Silva</i>	
Investigação e Educação em Ciências: uma análise do desenho animado Show da Luna	47
<i>Eliane Ferreira de Sá</i> <i>Daniele Santos Bento</i> <i>Ely Roberto da Costa Maués</i>	
O ensino da História face aos novos objetos e novas abordagens	59
<i>Antonio Carlos Figueiredo Costa</i>	
A Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky e o Papel da Cultura no Desenvolvimento Humano: considerações a Respeito da aprendizagem escolar na perspectiva dos educandos jovens e adultos	72
<i>Ana Paula Ferreira Pedroso</i>	
O Futebol Feminino e as Representações dos Estudantes Sobre Gênero e Lazer em uma Instituição Escolar	81
<i>Amarildo da Silva Araujo</i> <i>Cristiane Miryam Drumond de Brito</i>	
<u>Ensaio:</u>	
Materiais Pedagógicos Musicais em Sala de Aula	91
<i>Erickson Rodrigues do Espírito Santo</i>	

**Entre Ausências e Emergências:
Imaginários Sociais, Representações Midiáticas e Jornalismo na
Amazônia**

**Between Absences and Emergencies:
Social Imaginaries, Mediatic Representations and Journalism in the
Amazon**

Recebido em 26/11/18

Aceito em 20/03/19

Rafael de Figueiredo Lopes¹

Resumo:

No artigo reflete-se sobre aspectos socioculturais, ambientais e comunicacionais na Amazônia. O objetivo é discutir inter-relações e interdependências entre a consolidação de imaginários sociais no processo histórico, suas representações midiáticas e o papel do jornalismo nesse contexto. Trata-se de um estudo exploratório, com embasamento no pensamento pós-colonial, à luz da sociologia das ausências e emergências, com base em Boaventura de Sousa Santos, em diálogo interdisciplinar com aportes da comunicação, jornalismo e ciências sociais. Desse modo, sugere-se a urgência de uma discussão mais crítica em relação à realidade biosociocultural amazônica que, ao contrário do que é propagado pelo senso comum, não está em descompasso com a sociedade contemporânea.

Palavras-chave: processos socioculturais; sociologia das ausências e emergências; comunicação; jornalismo na Amazônia.

Abstract:

The article reflects on sociocultural, environmental and communication aspects in the Amazon. The objective is to discuss interrelationships and interdependencies between the consolidation of social imaginaries, their media representations and the role of journalism in this context. This is an exploratory study, based on postcolonial thinking, based in Boaventura de Sousa Santos, in an interdisciplinary dialogue with contributions of communication, journalism and social sciences. It is suggested the urgency of a critical discussion about the environmental, social and cultural reality in the Amazon that, contrary to what is propagated by common sense, is not in disagreement with contemporary society.

Keywords: socio-cultural processes; sociology of absences and emergencies; Communication; journalism in the Amazon.

¹ Jornalista e professor do curso de Comunicação Social do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia de Parintins (ICSEZ/UFAM). Integrante do grupo de pesquisa Comunicação, Cultura e Amazônia (UFAM/CNPq). E-mail: rafa.lopes.7682@gmail.com.

Introdução

Neste artigo, pretendemos lançar um olhar crítico sobre imaginários sociais, representações midiáticas e jornalismo na Amazônia. Nesse sentido, buscamos tecer inter-relações e interdependências entre aspectos socioculturais, ambientais e comunicacionais. A discussão articula-se pela perspectiva dos estudos pós-coloniais², à luz de Boaventura de Sousa Santos, que nos traz a proposição da sociologia das ausências (experiências sociais) e da sociologia das emergências (expectativas sociais).

Trata-se de um trabalho de cunho exploratório, portanto, não há a aplicação de uma estratégia metodológica focada na obtenção de dados conclusivos ou na configuração de categorias tipológicas para serem analisadas e explicadas. Desse modo, o que apresentamos é uma possibilidade de leitura compreensiva, com base em aportes teóricos que tratam de comunicação, jornalismo e ciências sociais.

Partimos da premissa que as representações sobre a Amazônia na mídia são construções socioculturais que se cristalizaram no processo histórico em função da imposição de interesses hegemônicos, erigidos sobretudo pelo poder político-econômico (PINTO, 2006). São configurações que, normalmente, invisibilizam ou menosprezam outros sujeitos sociais envolvidos, especialmente as populações tradicionais, tais como as comunidades indígenas, ribeirinhas e extrativistas.

Diante das possíveis ausências produzidas na mídia, em função da propagação de imaginários limitados e focados no exotismo, especialmente no noticiário jornalístico, sugere-se a emergência de trazer à tona uma discussão crítica sobre a realidade amazônica que, ao contrário do que se reproduz pelo senso comum, não está em descompasso com a sociedade contemporânea.

No âmbito da comunicação este debate é pertinente, pois o jornalismo praticado pelos grandes grupos de mídia tem seu modelo editorial voltado para atender às demandas de produção, espetacularização e lucratividade das empresas. Assim, pode desviar-se de seu compromisso social, ético e de reflexão crítica, produzindo e disseminando valores e visões de mundo homogeneizantes, a partir do ponto de vista de elites político-econômicas.

Por uma questão pragmática, a Amazônia aqui abordada é mencionada em seu caráter mais universal. Entretanto, cabe salientar que se trata de um ambiente de extrema complexidade. Porém, neste caso, orbitamos em uma espécie de atmosfera reflexiva sobre percepções gerais, tendo em vista a dificuldade de abarcar a polissemia biosociocultural da região amazônica nesta breve exposição.

Nos apontamentos sobre a expansão dos meios de comunicação na Amazônia damos mais atenção aos veículos da mídia em Manaus, em função de nosso lugar de fala que situa-se no âmbito da pesquisa sobre Ecossistemas Comunicacionais³. Já no que diz respeito aos imaginários construídos

² Não há sistematização de uma teoria pós-colonial, entretanto, a partir de Chomsky (2013), Hall (2002), Santos (2006) e Santos e Meneses (2010), podemos compreender o pós-colonial como um campo de estudo configurado por várias perspectivas críticas à imposição vertical de relações de poder econômico, político, cultural e cognitivo. Portanto, são visões que propõem a construção de epistemologias descolonizadas, a fim de fazer emergir outros paradigmas teóricos e metodológicos para a compreensão da realidade sociocultural, superando as ideologias hegemônicas que ainda sustentam a maior parte dos estudos científicos e do entendimento sobre o mundo.

³ Conforme Colferai (2014), a proposição dos Ecossistemas Comunicacionais não se apresenta como uma nova teoria da comunicação, mas como uma possibilidade aberta ou perspectiva interdisciplinar de compreender fenômenos comunicacionais nas multiplicidades que atravessam o ser humano, a natureza e as tecnologias da comunicação e informação. Ao tratar das inter-relações e interdependências entre o contexto sociocultural, o ambiente e a tecnologia, esta abordagem considera a corporeidade das relações e as subjetividades acionadas em sociedade, tomando-as como instâncias inseparáveis amplificadas pelas tecnologias que estendem as inervações humanas para além dos limites corpóreos. Neste sentido, as vivências de populações tradicionais da Amazônia, que se relacionam com o ambiente de maneiras diversas das ocidentais, são o ponto de contato entre o conceito e as práticas cotidianas: a Amazônia, por ser uma das porções do planeta onde se percebe claramente as recursivas relações entre ser humano, natureza e – pela

sobre a região, buscamos a articulação entre autores que tratam do pensamento social da Amazônia e pesquisadores que analisam linguagens, estéticas e estratégias midiáticas utilizadas para a representação do ambiente amazônico e seus sujeitos sociais.

Contexto: de que Amazônia estamos tratando?

A Amazônia são várias e neste artigo não iremos nos aprofundar em suas especificidades por uma questão pragmática que está relacionada ao propósito do estudo, como reforçamos na introdução. Sendo assim, optamos por transitar por uma atmosfera de impressões gerais, tendo como referência representações socioculturais construídas no processo histórico e costumeiramente transpostas na mídia. Contudo, salientamos que é impossível lançar uma única perspectiva de compreensão sobre esta região com 7,8 milhões de km², que perpassa por nove países da América do Sul⁴ e apresenta variadas paisagens naturais e complexos arranjos sociais, culturais e econômicos, decorrentes de diferentes formas de ocupação no processo histórico.

A Pan-Amazônia, com mais de 34 milhões de habitantes e cerca de 350 povos indígenas, descortina-se na maior floresta tropical, biodiversidade e bacia hidrográfica do planeta, sem contar nas jazidas minerais e valiosos recursos vegetais e animais que sempre despertaram a cobiça e aceleraram atividades exploratórias-predatórias. Portanto, um lugar de importância global para a biodiversidade e a economia (WANDERLEY, 2018). No Brasil, a região é denominada de Amazônia Legal e ocupa cerca de 60% do território e concentra menos de 10% da população brasileira, estendendo-se pelos Estados do Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia, Acre, Amapá, Maranhão, Tocantins e parte do Mato Grosso, o que corresponde a sete vezes o tamanho da França (IBGE, 2018).

Com o foco em tantos superlativos ambientais, desde a chegada dos europeus, percebe-se que as populações amazônicas e suas culturas foram relegados a categorias inferiores, conforme Vianna (2008). No processo histórico, esta construção ideológica limitadora, produzida pelos interesses das elites, foi acentuando desigualdades, invisibilizando culturas, dizimando povos, silenciando línguas, desmitificando crenças e homogeneizando complexidades. Conseqüentemente, estigmatizando a região e seus habitantes (VIANNA, 2008).

A Amazônia se configura por multiplicidades biosocioambientais. Nesse sentido, a referência à “Amazônia” neste texto pode parecer reducionista. Mas, não estamos sustentando uma simplificação de contextos da diversidade, pois tal proposição baseia-se no pensamento complexo (MORIN, 2005; 2010). Para isto, consideramos alguns princípios propostos por Morin (2005, p. 74): o dialógico, o recursivo e o hologramático. Conforme o autor, “o princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade”, sendo possível associar termos, ideias ou conceitos que podem ser ao mesmo tempo complementares, antagônicos, concorrentes, integrados, ou desintegrados. Permite assumir racionalmente diferentes noções (mas, indissociáveis numa mesma realidade) para conceber um mesmo fenômeno complexo e contribuir para a organização ou compreensão do seu contexto mais amplo.

Já o “processo recursivo é onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz”. Ainda conforme o autor, os sujeitos humanos produzem a sociedade, mas a sociedade produz a humanidade dos sujeitos conduzindo-lhes a cultura e a linguagem, assim “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. O princípio hologramático está presente no mundo biológico e no mundo sociológico”. Nesse sentido, da ideia de parte/todo/todo/parte, “a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica”

crescente presença – tecnologias da comunicação e informação, torna-se metáfora explicativa do Ecosistema Comunicacional.

⁴A Pan-Amazônia compreende áreas territoriais do Brasil, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Equador, Suriname, Guiana e Guiana Francesa (WANDERLEY, 2018).

(MORIN, 2005, p. 74-75). Portanto, em função disso, a referência à Amazônia expressa-se na perspectiva das inter-relações.

Sendo assim, nesta discussão concebemos a Amazônia como construção simbólica, em suas dimensões socioculturais, ambientais e comunicacionais. Assim, os imaginários e notícias sobre a região manifestam-se na articulação de múltiplos conjuntos inter-relacionais, configurados por um ecossistema comunicacional (COLFERAI, 2014). Esta sistematização ocorre por meio de relações socioculturais, que se ressignificam constantemente em fluxos comunicacionais, no decorrer das transformações sociais no tempo e no espaço. Ou seja, os processos comunicacionais - ao mesmo tempo em que são tecidos - tecem redes e processos de inter-relações e interdependências socioculturais.

Delineamento conceitual: sociologia das ausências e sociologia das emergências

Santos (2002) salienta que a compreensão do mundo transcende a compreensão ocidental do mundo, que cria e legitima o poder social pelo prisma colonialista e imperialista. Assim, propõe uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental (a razão indolente) em busca de uma razão cosmopolita, articulada por três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

Portanto, a razão cosmopolita representa uma transição que privilegia a ecologia entre os saberes, incluindo saberes não científicos e não filosóficos que continuam apartados dos debates sobre a produção de conhecimentos e sentidos. Ao invés de propor uma teoria geral propõe um processo de tradução que seja capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis. Assim, expandindo o presente (sociologia das ausências) e contraindo o futuro (sociologia das emergências) é possível ampliar a possibilidade de criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar experiências e ações que são invisibilizadas na sociedade.

Para começar o processo de reversão deste cenário, Santos (2002) propõe pensar a partir da ideia da sociologia das ausências, que reflete sobre experiências e maneiras de ser, estar e compreender o mundo que são subtraídas dos sistemas hegemônicos de validação social. A sociologia das ausências questiona os motivos de concepções excludentes terem obtido primazia na sociedade e também visa identificar modos de confrontar e superar a concepção de totalidade e racionalidade metonímica que sustenta os modelos hegemônicos, assim como outras vertentes sociológicas críticas discorrem sobre a problemática, como os estudos culturais. Contudo, Santos (2002) acredita que a sociologia das ausências é mais transgressiva ao surgir como alternativa epistemológica que subverte à própria lógica que constituiu as ciências sociais convencionais, pois a sua objetividade é dependente da qualidade da sua dimensão subjetiva.

Acreditamos, assim, ser possível compreender melhor a relação entre produção midiática e propagação de imaginários limitados sobre a Amazônia. Nesse sentido, é possível propor a transformação das ausências em presenças, ao discutirmos como a região é pautada e representada nos meios de comunicação, em como as temáticas são abordadas, de que maneira são estabelecidas relações entre atores sociais envolvidos, bem como as percepções e os sentidos configurados neste contexto. Ou seja, buscar compreender inter-relações e interdependências sobre o que é enfatizado e o que é invisibilizado ou subalternizado na cobertura noticiosa, pois “há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível (SANTOS, 2002, p. 246).

A discussão a partir da ideia da sociologia das ausências nos leva à reflexão sobre a sociologia das emergências. De acordo com Santos (2002, p. 256) “enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a sociologia das emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta”.

Nesse sentido, é possível tentar combater as negligências por meio de uma relação de equilíbrio entre experiências e expectativas sociais propondo novos caminhos emancipatórios. Estes, inclusive podem indicar novas possibilidades sustentáveis para a discussão do papel do jornalismo no futuro, ainda mais quando consideramos a discussão da construção sociocultural de percepções sobre a Amazônia.

Entendemos que abordagens ou intervenções jornalísticas com propostas emancipatórias e maior engajamento na discussão amplificada sobre o contexto das notícias talvez não sejam possíveis na imprensa de referência, mas podem ser pensadas e produzidas por meios alternativos, a partir da reflexão crítica sobre o material veiculado na grande imprensa, ao identificarmos as ausências e emergências implícitas ou explícitas em suas coberturas.

Assim, ao refletirmos sobre a sociologia das ausências e emergências, chegamos ao trabalho de tradução proposto por Santos (2002). Conforme o autor, o pensamento pós-colonial tem o desafio da desconstrução, que consiste em identificar resíduos eurocêntricos herdados do colonialismo ainda presentes nos mais diversos setores da sociedade (leis, educação, política, cultura etc.). E, a partir daí reconstruir possibilidades socioculturais que foram interrompidas ou estão marginalizadas. Nesse sentido, o trabalho de tradução procura fazer o duplo movimento de captar a relação hegemônica entre as experiências subalternizadas e amplificar tais experiências para além das relações de dominação.

O jornalismo como uma forma de conhecimento e mediação sociocultural

O jornalismo pode ser entendido como uma construção discursiva encadeada a partir de interpretações sobre fatos e acontecimentos sociais produzindo determinadas perspectivas sobre a realidade. Contudo, conforme Traquina (2005, p. 169), “o paradigma das notícias como construção não implica que as notícias sejam ficção”. Desse modo, ao construir notícias, o jornalismo reelabora e reproduz, por meio de suas técnicas e linguagem próprias, informações dos mais diversos campos de saberes e conhecimentos institucionalizados.

Conforme Meditsch (2002) é uma atividade focada no real, especialmente no factual imediato, operando no campo lógico do senso comum e condicionada pelos contextos de sua produção. Consequentemente, retrata aspectos gerais de um sistema cultural em dado espaço e período sócio histórico, expressando uma determinada identidade naquele dado contexto (HALL, 2002).

A matéria prima do jornalismo é a informação. Esta é um bem valioso e quem a tem geralmente detém o poder. Em modelos hegemônicos da produção de notícias, a veiculação do discurso jornalístico está imbricado nas rotinas das empresas de comunicação e suas linhas editoriais, metas financeiras e inclinações políticas (CHOMSKY, 2013).

Pena (2012), que critica as regulamentações de políticas neoliberais que propiciam a multiplicação e a concentração de poder dos oligopólios empresariais de comunicação (como detentores da enunciação e difusão de informações e conteúdos culturais), diz que a interferência e controle dos governos e das elites econômicas ocorre desde as gazetas⁵ italianas do século XVI e seus informes de interesse mercantil, nos primórdios da atividade jornalística, até os megaconglomerados de mídia global do século XXI, em que o jornalismo é apenas uma de suas atividades.

O desenvolvimento dos canais de informação está sempre atrelado a interesses econômicos ou políticos. Na maioria das vezes, os dois juntos. Como quase tudo na sociedade ocidental. Foi assim com o telégrafo, criado

⁵ O nome gazeta vem do italiano *gazzete* que era a moeda utilizada na região de Veneza no século XVI. Nessa época os periódicos de quatro páginas custavam uma moeda (uma gazeta).

para proteger as ferrovias americanas no século XIX e também com o rádio, usado estrategicamente durante a Primeira Guerra Mundial. Foi assim com o próprio jornalismo. [...] Em seu código genético não encontramos um serviço público, mas sim um comércio de notícias (PENA, 2012, p. 33-34).

Além dos aspectos mercadológicos e técnicos dos “negócios jornalísticos”, os profissionais da imprensa e suas formas de abordagem integram uma sistemática que tem como objetivo atingir ou comunicar ao público. Nesse processo há desde aspectos “éticos e deontológicos”⁶ que balizam os preceitos do exercício profissional até questões subjetivas, como preferências e simpatias de cada jornalista, bem como a formação intelectual, experiência prática, pressões editoriais entre outros aspectos (TRAQUINA, 2005).

Conforme Traquina (2005), os processos institucionais, técnicos e socioculturais da produção jornalística - portanto, um “produto à venda” (MEDINA, 1985) ou uma mercadoria da comunicação social - convergem para determinados enquadramentos narrativos dos acontecimentos, estabelecidos pelos chamados valores-notícia, sistematizados em critérios como notoriedade dos sujeitos envolvidos, o impacto social do acontecimento, a proximidade, a relevância, a atualidade, os conflitos e controvérsias, a morte, entre outros.

Sendo assim, é no trabalho de enunciação que os profissionais do jornalismo e os veículos da imprensa, ambos com suas lógicas internas, constroem os discursos noticiosos. E, como já indicamos, conseqüentemente, apresentam uma construção de realidade. Esses pressupostos configuram o modelo teórico do *newsmaking*, que poderia ser traduzido por processo de produção de notícias formado por critérios de noticiabilidade, operações e instrumentos que definem o que será notícia. Conforme Wolf (2003), o conceito se articula a partir de três características fundamentais. A primeira está ligada a cultura e os valores do próprio jornalista, a segunda refere-se aos limites organizacionais e relações de trabalho e a terceira com os processos práticos da produção do noticiário.

Logo, o mercado jornalístico caracteriza-se por um planejamento sistematizado como uma rotina industrial, sob imposições empresariais que normalmente condicionam os profissionais à submissão de regras organizacionais que nem sempre estão alinhadas aos princípios éticos do jornalismo, já que muitas vezes transformam-se em “aparelhos ideológicos do Estado e das elites econômicas”, reforçando o ponto de vista dos poderes instituídos (CHOMSKY, 2013; HALL, 2002). Contudo, Pena (2012) salienta que a atividade jornalística é extremamente complexa e não pode ser encarada apenas por um ponto de vista determinista, pois a noticiabilidade é uma negociação entre os atores do processo produtivo nas redações, os interesses da empresa de comunicação, o cenário político-econômico e o público. Portanto, é um sistema que se recontextualiza.

Entretanto, nota-se uma recorrência em indicar que a imprensa funciona como um dispositivo modelador dos conhecimentos e informações cotidianas, utilizando a simplificação de estereótipos e clichês culturais para ilustrar a percepção da realidade. A teoria do agendamento (*Agenda Setting*) sugere uma relação causal entre a agenda midiática e a agenda pública, pois defende que o público tende a considerar mais importante os assuntos que são veiculados na imprensa. Assim, em função do que é exposto pelos meios de comunicação à sociedade, há o agendamento e a hierarquização

⁶ O Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros tem como base o direito fundamental do cidadão à informação, que abrange seu o direito de informar, de ser informado e de ter acesso à informação. Está em vigor desde 1987 e foi atualizado em 2007, a partir das colaborações de sindicatos, professores e jornalistas, por meio de uma consulta pública organizada pela Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ). Dentre outros aspectos, o Código de Ética dos Jornalistas trata da liberdade de imprensa, conduta profissional, responsabilidades e deveres. Cabe salientar que a ética jornalística deve ser compreendida como um conjunto de aspectos morais do jornalista e uma obrigação prática profissional baseada na livre ação da pessoa e do seu caráter moral e bom senso. Já a deontologia jornalística diz respeito a um conjunto de regras e obrigações que se exigem do profissional, determinando o jornalista e a sua profissão através de Códigos Deontológicos, ou seja, conjunto de regras e princípios que regem a conduta de um profissional, estudando os deveres que determinam a sua profissão. Sendo assim, percebe-se que no Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros contempla-se a observância e prática constante entre a ética e a deontologia jornalística (KARAM, 2014).

nas discussões de determinados assuntos, bem como na forma de pensar sobre os acontecimentos e de se relacionar uns com os outros em sociedade (WOLF, 2003).

A teoria do agendamento não tem o objetivo de analisar o papel dos meios de comunicação nas mudanças de opinião ou os assuntos que circulam entre o público, mas, conforme McCombs (2004), preocupa-se com a influência da imprensa nas percepções, formação e mudança de cognições dos consumidores de informações midiáticas. Isto é, na maneira como o público conversa, apreende e forma seu conhecimento pela imprensa. Para Hall (2002), a imprensa além de definir para a população quais são os acontecimentos mais significativos e que merecem atenção da opinião pública, também impõe a interpretação de como compreender esses acontecimentos.

Pena (2012, p. 144) diz que a teoria do agendamento não defende que a imprensa pretende persuadir o público e nem o considera atomizado, como sugerem a teoria hipodérmica e a teoria dos efeitos limitados, pois “a influência da mídia nas conversas dos cidadãos advém da dinâmica organizacional das empresas de comunicação, com sua cultura própria e critérios de noticiabilidade”. O autor enfatiza ainda que os estudos baseados nesta perspectiva normalmente enfatizam a relação entre agenda midiática e agenda pública a médio e longo prazo, pois a influência da mídia pode ser admitida quando interfere na reestruturação da imagem da realidade social, organizando novos elementos e formando novas opiniões e crenças.

A ação da mídia sobre a realidade sociocultural deve ser analisada pela capacidade que os meios de comunicação têm para criar e manter a relevância de um determinado tema em sua cobertura. Portanto, há uma relativização sobre os pressupostos do agendamento, no ponto de vista da mídia tradicional, que não devem ser compreendidos de maneira determinista, ainda mais na sociedade contemporânea com a questão das redes sociais da internet que alteram as características de unilateralidade e massificação.

Diante disso, nos deparamos com outra questão bastante polêmica no jornalismo: a credibilidade pela objetividade. Esta, conforme Medina (1985), não deve ser perseguida pela chamada imparcialidade neutra e objetiva (que é uma utopia), mas pela busca da isenção e responsabilidade ética. Traquina (2005) diz que a objetividade pode ser encarada como uma estratégia.

A objetividade no jornalismo não é a negação da subjetividade, mas uma série de procedimentos que os membros da comunidade interpretativa utilizam para assegurar uma credibilidade como parte não-interessada e se protegerem contra eventuais críticas ao seu trabalho (TRAQUINA, 2005, p. 139).

O autor admite que a questão da objetividade é uma das questões mais polêmicas em relação ao exercício do jornalismo e à postura dos jornalistas, mas defende que é necessário estabelecer “uma equidistância entre o profissional do campo jornalístico e os diversos agentes sociais, atuando com justiça, ouvindo as diversas perspectivas, mantendo a sua independência” (TRAQUINA, 2005, p. 142). Nessa perspectiva, Medina (1985) reforça que o noticiário deveria ser polifônico e polissêmico, procurando dar voz aos atores sociais envolvidos na questão e apresentando um contexto diversificado para que o conhecimento sobre o assunto abordado possa ser o mais amplo possível ou aproximado da “realidade dos fatos”⁷.

Contudo, nem sempre as múltiplas fontes e a delimitação de contextos se refletem em uma abordagem verdadeiramente polifônica e polissêmica, porque os personagens e os cenários enfocados podem partilhar de uma mesma perspectiva ou estarem sendo usados para reforçar os interesses do enunciador (jornalista ou veículo de comunicação). Conforme Pena (2012, p. 29), os assuntos trazidos para a esfera pública, por meio da imprensa, podem “ser forçados por esquemas de *marketing* que visam moldar o gosto do público e agendar seus debates”.

⁷ Com base em aportes do pensamento complexo, compreendemos que os fatos configuram-se a partir de determinadas observações que, por sua vez, são orientadas por um conjunto de percepções e esquemas de representação, interpretação, classificação e compreensão dos fenômenos. Portanto, não existe uma verdade absoluta.

Uma forma de resistência ao jornalismo convencional seria o que vamos chamar de “jornalismo sustentável”. Ou seja, uma prática realmente em consonância com os preceitos éticos ligados à função social do jornalismo, vigilante ao seu compromisso com a isenção, resistente às pressões mercadológicas e as limitações das rotinas de produção noticiosa, por meio de abordagens críticas balizadas pela liberdade de expressão, acesso democrático, respeito à pluralidade de opiniões e à diversidade sociocultural.

Pena (2012), sugere alguns pressupostos que podem ser relacionados a esta ideia que fazemos emergir. Conforme o autor, o jornalista deve ser autocrítico antes e depois da realização da reportagem, procurando evitar os preconceitos, limitações e estereótipos; trabalhar de forma objetiva, mas não ser um observador neutro e inserir os setores da sociedade que geralmente são excluídos ou relegados a segundo plano nos debates midiáticos; enxergar as matérias não pelo valor de mercado, mas pelo serviço que presta à comunidade; checar atentamente as informações antes de divulgá-las; procurar compreender as entrelinhas dos discursos de sujeitos, grupos sociais ou instituições; propor novas rotinas de trabalho, de abordagens, posturas e ações.

Devido à inserção do jornalismo nos mais variados segmentos da sociedade, esta atividade configura-se como uma forma de mediação entre os fatos e os sujeitos. Seus produtos tornam-se bens simbólicos e relevantes para a produção de sentidos sobre o cotidiano e o mundo, pois fazem chegar a muitos o que estaria restrito ao conhecimento de poucos. Assim, pelos enunciados jornalísticos a sociedade toma conhecimento do que ocorre em âmbito local ou global, e por intermédio das informações divulgadas pode formar sua opinião e tomar decisões acerca de uma série de questões (PENA, 2012).

Nesse sentido, os profissionais que atuam na imprensa, especialmente nesta época de convergências tecnológicas, precisam estar preparados para compreender os contextos amplos sobre os fatos aos quais são designados para cobrir. Conforme Pena (2012, p. 12), devido “a hibridização de contextos midiáticos e culturais em fluxos de informação com velocidade cada vez mais acelerada, o profissional da imprensa precisa ter uma formação sólida e específica para assumir o papel de mediador”.

Em função disso, discutimos o poder da mediação jornalística na construção de sentidos sociais e lançamos o questionamento sobre como esse dispositivo interfere e influencia nos processos socioculturais, na propagação de ideologias e até nas escolhas políticas⁸. Pena (2012) enfatiza que, quando se pensa no jornalismo como uma construção da realidade, há algumas questões centrais (que se desdobram em outras) para iniciar uma reflexão sobre sua influência: Por que as notícias são como são? Quais efeitos que essas notícias geram na opinião pública⁹?

A primeira parte preocupa-se fundamentalmente com a produção jornalística, mas também envereda pelo estudo da circulação do produto, a notícia. Esta, por sua vez, é resultado da interação histórica e da combinação de uma série de vetores: pessoal, cultural, ideológico, social, tecnológico e midiático. Já os efeitos podem ser divididos

⁸ Atualmente, observa-se uma transformação cultural na função mediadora do jornalismo, já que os veículos de mídia tradicionais, como jornais impressos, TV e rádio, estão perdendo espaço para a internet e suas características de facilitar aos cidadãos o acesso à produção de conteúdo e veiculação de opiniões. Desse modo, por meio de um ecossistema midiático reticular, o receptor também cria seus meios para ser um emissor, sobretudo pelas redes sociais. Em princípio, podemos dizer que essa dinâmica rompe com a forma de circulação de informações e conhecimentos proporcionando uma forma mais democrática de produção e acesso aos conteúdos de interesse social. Porém, cada vez mais, alguns grupos vinculados a interesses hegemônicos criam estratégias para que essas múltiplas possibilidades, aparentemente livres, disseminem ideologias. Do mesmo modo ocorre com as grandes corporações de comunicação global (como *Google* e *Facebook*) que por meio dos serviços oferecidos beneficiam aos seus próprios interesses mercadológicos.

⁹ Conforme McCombs (2004), os meios de comunicação influenciam a opinião das pessoas sobre os assuntos que aborda, pois os veículos da mídia funcionam como janelas para o mundo. Sendo assim, a opinião pública é formada e agendada pela construção do pseudoambiente representado nos meios de comunicação, em função de questões psicológicas que se refletem em atitudes opiniões e comportamentos. Em suas respectivas épocas históricas, o telégrafo, o telefone, o rádio, a televisão e, agora, a internet têm provocado cenários em alguns casos alarmantes, sobre mudanças revolucionárias na sociedade.

em afetivos, cognitivos e comportamentais, incidindo sobre pessoas, sociedades, culturas e civilizações. Mas também influenciam a própria produção da notícia, em um movimento retroativo de repercussão (PENA, 2012, p. 216).

Por isso, Pena (2012), mesmo defendendo o jornalismo como um campo de conhecimento específico, acredita que a sua compreensão teórica e seus desdobramentos práticos necessitam de um arcabouço interdisciplinar. Conforme o autor, isto é necessário para contemplar a complexidade das técnicas de narração da notícia, analisar os aspectos semiológicos do discurso jornalístico, as funções dos profissionais da imprensa, as características de editoriais entre outros assuntos.

É possível incluir de forma tangencial uma abordagem histórica, ética epistemológica do jornalismo, bem como discussões estilísticas, instrumentais e de gênero. Construir uma teoria unificada não significa partir para um isolamento científico. O movimento deve ser exatamente contrário, com a incorporação de outros saberes pertinentes e o diálogo com teorias análogas (PENA, 2012, p. 217).

Por estarmos voltados à discussão de imaginários e representações sobre o ambiente amazônico, pressupomos que tais construções socioculturais estejam relacionadas tanto à interesses institucionais quanto a aspectos subjetivos da mídia e seus produtores. Contudo, ao descortinarmos os cenários e vozes desse processo poderemos propor novas abordagens para a Amazônia na mídia, inclusive o jornalismo local e regional.

Isto talvez seja fundamental para fomentar a justiça social e cognitiva acerca das informações sobre ambiente, cultura e sociedade na Amazônia. É importante que estas informações também possam emergir e serem geradas a partir das perspectivas da própria região, com o protagonismo das suas populações que são conhecedoras desse mosaico biosociocultural. A interface dos conhecimentos tradicionais com o conhecimento científico, tecnologia, políticas públicas e iniciativas para o desenvolvimento econômico da região permeiam processos decisórios relacionados a conservação, mitigação e adaptação aos efeitos das mudanças climáticas que vêm sendo intensificado nas últimas décadas.

Muniz Sodré (2002) nos indica que os meios de comunicação de massa, seus suportes e tecnologias constituem uma nova forma de vida em sociedade, com valores, regras e costumes próprios. Um conjunto de fatores que, como já apontamos, o autor denomina de “bios midiático”, alertando que seus mecanismos de controle e exploração podem trazer riscos à emancipação cidadã e à democracia. Desse modo, Muniz Sodré (2002) propõe uma compreensão da comunicação em seu sentido mais amplo: o de interação e comunhão. Os fenômenos comunicacionais na contemporaneidade são marcados por tramas reticulares de interações socioculturais e convergências tecnológicas, como percebemos nas discussões sobre a complexidade da comunicação e da cibercultura, por Pierre Lévy (1999), André Lemos (2013) e Pollyana Ferrari (2016).

Para Castells (1999), a comunicação em rede na sociedade contemporânea, a qual denomina sociedade digital ou sociedade da era da informação, é caracterizada pela interligação da vida cotidiana aos interesses empresariais e às rotinas de trabalho, das manifestações culturais aos modelos educacionais, dos interesses econômicos às decisões políticas e da mediação dos meios de comunicação. Proporciona a possibilidade de um movimento global que poderia revitalizar o sentido de democracia. Pois, segundo o autor, há cada vez mais movimentos sociais descentralizados dos poderes hegemônicos, e por sua vez com organizações móveis sem liderança centralizada. Entretanto, Castells (1999) alerta que a tecnologia e as novas mídias, geralmente, acabam sendo utilizadas para acentuar a dominação política, a exploração comercial das pessoas e intensificar os conflitos sociais.

Meios de comunicação na Amazônia e a imprensa no Amazonas

O histórico da expansão dos meios de comunicação social na Amazônia é permeado por períodos de efervescências e estagnações, em função de interesses políticos e períodos econômicos. O desenvolvimento das comunicações na região também está relacionado às peculiaridades do ambiente. Pesquisadores como Barbosa (1980) e Pires (2010) ressaltam que a intrincada geografia da Amazônia (com sua enorme extensão territorial, densas florestas, rios com ciclos de cheias e secas) sempre foi posta como um obstáculo para o desenvolvimento das comunicações na região, principalmente na época da implantação das linhas telegráficas.

A ligação via telégrafo entre o Rio de Janeiro, a então capital do Brasil, e Belém do Pará foi estabelecida em 1873 e com Manaus em 1896. Mas, havia uma imensa área do oeste amazônico e das localidades do interior sem comunicação. Nesse sentido, a implantação das linhas telegráficas (para dinamizar as comunicações do norte com o centro do país) além de um instrumento do Governo Federal para reforçar ideais de progresso e desenvolvimento passou a levantar a bandeira da segurança nacional.

Segundo Pires (2000), as expedições do marechal Cândido Rondon (entre 1907 e 1915) evidenciam os interesses do Estado em relação ao desenvolvimento das comunicações na Amazônia, considerando o fluxo civilizatório com a expansão e a presença militar para defender as fronteiras, juntamente com as políticas de povoamento na área. O telégrafo, entretanto, chegou tardiamente à região. Quando a rede entre Cuiabá e a atual cidade de Porto Velho foi inaugurada, o rádio e o telefone já começavam a se expandir e proporcionavam novas possibilidades de comunicação. Anteriormente ao telégrafo e ao rádio, o jornal era o meio de comunicação mais difundido na região, conforme Antony (2004) e Bittencourt (1973).

Munaro (2017) reforça que o início da imprensa na Amazônia ocorreu em paralelo às transformações sociais, políticas e econômicas proporcionadas pelo período de desenvolvimento econômico decorrente da exploração do látex (sobretudo no final do século XIX e início do século XX), quando Manaus e Belém ganharam ares cosmopolitas, e cidades como Itacoatiara, Manicoré, Lábrea, Parintins e Santarém, importantes portos na rede hidrográfica amazônica, também passaram a experimentar o processo de modernização e a incorporação de novos hábitos, nos moldes europeus, na tentativa de dissimular o estigma do atraso e as heranças indígenas.

A mídia impressa se converteu no final do século XIX num elemento fundamental para o processo de constituição de uma identidade amazônica, permitindo o seu diálogo com o restante do Brasil, ainda que isso acontecesse na forma de uma negociação sempre tendente a absorver a nação forjada a partir do Rio de Janeiro (MUNARO, 2017, p. 99)

No Amazonas, segundo Munaro (2017), os jornais impressos nasceram para atender os anseios políticos e econômicos das elites, escorados em discursos republicanos e no racionalismo positivista. As preocupações sociais e os interesses mais amplos da população só foram ganhar destaque na imprensa manauense em meados do século XX. O rádio e o cinema, na primeira metade do século XX, e posteriormente a TV, também passaram a exercer influência nos discursos sobre a região. No caso do rádio, impulsionado principalmente pela política do Estado Novo, com a ideologia da integração nacional e, em seguida, com a exploração do potencial comercial. Já o cinema pioneiro na região, especialmente por meio dos filmes de Silvino Santos, tinha o intuito de mostrar as potencialidades econômicas da região para o público nacional e internacional. Embora estes filmes fossem documentários, ainda narravam a região por uma perspectiva exótica.

Tanto a imprensa quanto a radiodifusão e o cinema “refletiam o desejo do homem amazônico figurar no panorama político brasileiro, garantir uma forma de filiação, fixar uma memória relativa à importância da sua terra e gente” (MUNARO, 2017, p. 110), ao mesmo tempo em que influenciaram

a mobilização popular para determinadas propostas políticas e a construção de identidades sociais, mesmo com as limitações técnicas devido às características geopolíticas da região.

Assim, a cobertura sobre as periferias das cidades, o interior e os anseios das populações tradicionais foram sendo relegados na busca por uma afirmação de civilidade e modernidade. Em Santa Maria do Grão Pará (Belém) os impressos começaram a circular na década de 1820. Já o primeiro periódico do Amazonas foi o jornal *Cinco de Setembro*, fundado por Silva Ramos, em 1851. O nome faz alusão à data de desmembramento da Província do Amazonas da Província do Grão-Pará e, conforme Bittencourt (1973), o jornal noticiava atos do governo e evidenciava pessoas ligadas ao Estado.

A partir da metade do século XIX uma série de jornais foi fundada para traduzir os interesses das elites. No interior do Amazonas o primeiro jornal foi *O Itacoatiara*, de 1874, extinto no ano seguinte. *O Comércio do Amazonas*, de 1869, foi o primeiro a apresentar ilustrações e também passou a discutir questões mais amplas da sociedade. Até meados da década de 1880 os jornais circulavam em publicações alternadas e quase nunca ultrapassavam dois anos de atividades, segundo Anthony (2004).

Com a abolição da escravatura (em 1888) e a proclamação da república (em 1889) o jornalismo impresso passou por um período de mudanças. *O Diário Oficial do Amazonas* foi criado em 1892, pelo governador Eduardo Ribeiro e, conforme Anthony (2004), nesta época também foi sendo diversificada a circulação de jornais impressos e manuscritos. Segundo o autor, até meados da década de 1920 oito periódicos (quase todos com circulação quinzenal) caracterizavam-se pela abordagem de temáticas de política local e nacional, esporte e economia, além da crônica das personalidades da alta sociedade. Em 1943 o *Jornal do Comércio*, que circulava desde 1904, foi comprado pelos Diários Associados de Assis Chateaubriand (o maior grupo empresarial de comunicação brasileiro na época), tornando-se um dos principais veículos de comunicação do norte do Brasil.

O rádio também é uma página importante na história das comunicações no Amazonas. Segundo Nogueira (1999), o radioclubismo em Manaus começou no ano de 1922, impulsionado pelos radiófilos que experimentavam transmissões de forma amadorística ou buscavam sintonia em estações estrangeiras e do centro-sul do país. Entretanto, segundo o autor, o rádio como meio de comunicação chegou oficialmente ao Amazonas em 1927. A *Estação Radiofônica* supervisionada pela *Amazon Telegraph*, transmitia a 16 estações no interior do Estado. Mas, por questões políticas pouco depois de seu início passou por um período de estagnação e só a partir da década de 1930, com a instalação de novas antenas, passou a se desenvolver novamente.

Muitos ouvintes dispunham de receptores importados e com maior alcance e, por isso, preferiam sintonizar em rádios famosas nacionalmente ou em estações internacionais. Nesta mesma época, o setor impresso foi impulsionado pela Empresa de Comunicação Archer Pinto, que em seus periódicos (*O Jornal* e *Diário da Tarde*) também passou a tratar de assuntos policiais, problemas de ordem social, demandas urbanas, além de começar a priorizar os anúncios comerciais e o uso de fotografias. Também observa-se neste período a expansão das colunas sociais, de moda e lazer, conforme Nogueira (1999).

Em 1938 foi inaugurada a segunda rádio no Amazonas *A Voz da Bariceia*, com uma programação de música, notícias e comentários. O sinal era melhor em relação à *Estação Radiofônica* (popularizada como *A Voz de Manaós*), pois o governo havia trocado os cabos de transmissão. *A Voz da Bariceia*, conforme Nogueira (1999) foi se desenvolvendo com o compromisso de difundir interesses educativos e culturais do Governo e também aos interesses comerciais da empresa. A programação passou a ser mais diversificada e ganhou as inserções de propaganda durante as transmissões. Em 1943, foi adquirida pelo magnata das comunicações Assis Chateaubriand e passou a se chamar *Rádio Baré*.

A radiodifusão também estava presente nos serviços de alto falante no centro de Manaus, com a finalidade de transmitir o noticiário local, recados amorosos, registrar presenças ilustres e promover diversão. Em 1948, após a segunda guerra mundial, foi inaugurada a *Rádio Difusora do Amazonas*, financiada por grandes empresários como J.G. Araújo para ser concorrente da *Rádio Baré*. Nessa

época, tanto as emissoras de rádio quanto os jornais começam a acentuar as polarizações políticas e a defesa de diferentes interesses econômicos, conseqüentemente a disputa por leitores e ouvintes (NOGUEIRA, 1999).

Em 1949 foi fundado o jornal *A Crítica*, por Umberto Calderaro Filho, com um enfoque maior para as demandas da população, mas também promovendo determinados segmentos da elite econômica. A radiodifusão passou a crescer ainda mais a partir da década de 1950 no Brasil. Em 1954 foi inaugurada a *Rádio Rio-Mar* em Manaus, com a proposta de ser um veículo exclusivamente informativo e dar voz à população para reclamar dos problemas comunitários, de acordo com Nogueira (1999). No mesmo período também surgiu em Manaus o *Clube da Madrugada*, um movimento artístico-literário que reunia intelectuais e artistas de diferentes vertentes que discutiam sobre manifestações culturais e buscavam uma identidade artística regional. É também na década de 1950 que a TV chega ao Brasil. A TV Tupi, fundada por Assis Chateaubriand em 1951 foi a primeira emissora da América Latina.

Já a TV Globo que tornou-se a quarta maior emissora de TV no mundo, recebeu a concessão do Governo Federal em 1965. Na década de 1960 tanto o rádio quanto a TV se expandiram e conquistaram maior atenção do público. Em função das novidades proporcionadas pela televisão, tanto os impressos quanto as rádios passaram por adaptações para não perder leitores e ouvintes, investindo em reportagens de cunho sensacionalista e transmissões de rádio ao vivo, direto do local de onde os fatos ocorriam, como reforça Nogueira (1999).

No final da década de 1960 a TV foi implementada na região norte, tendo como pano de fundo a manutenção de interesses políticos, como reforça Pires (2010). O autor evidencia que o Pará foi o primeiro Estado da região a ter uma emissora de TV, com a inauguração da *TV Marajoara* (dos Diários Associados) em 1961, e um ano depois entrou no ar a *TV Guajará*.

Em 1966 entrou no ar a *Rádio Tropical*, a primeira de frequência modulada (FM) em Manaus. Esta rádio apresentou uma nova maneira de se comunicar com a audiência da região valorizando o entretenimento, resalta Nogueira (1999). A *TV Ajuricaba*, inaugurada em 1967, foi a primeira emissora de televisão no Amazonas. Inicialmente retransmitia a programação da Rede Record, mas em 1974 passou a receber o sinal da Rede Globo. Pires (2010), salienta que, em 1970, Manaus tinha 250 mil habitantes e apenas 5% da população tinha acesso à TV. Em 1971 foi inaugurada a *TV Baré*, afiliada da *TV Tupi*, do *Grupo Diários Associados* que passou a deter no Amazonas um conglomerado midiático composto por jornal, rádio e TV.

Em 1972 foi criada a *TV Amazonas*, fruto da parceria entre Phelippe Daou, Milton de Magalhães Cordeiro e Joaquim Margarido, inaugurando a TV em cores no Amazonas e apostando numa programação de cunho regional e na agilidade do telejornalismo, como afiliada da *TV Bandeirantes* de São Paulo. O *Jornal do Amazonas* estreou no dia da inauguração da TV e se mantém como o principal noticiário da emissora. Com a concessão dada pelo Governo Federal a empresa se expandiu por outros Estados do norte, inaugurando emissoras em Roraima (1972), Rondônia, Acre e Amapá (1974), tornando-se a rede regional com a maior área de cobertura geográfica do Brasil, pois além das capitais foram instaladas retransmissoras no interior dos Estados (PIRES, 2010).

Na década de 1970, durante a ditadura militar, o ufanismo nacionalista do governo em relação à integração da Amazônia (com o slogan “integrar para não entregar”) apoiava-se no discurso desenvolvimentista propagado pela mídia, mas no fundo favorecia grandes grupos nacionais e internacionais, segundo Pires (2010). O autor também destaca que negociações envolvendo a venda de terras para estrangeiros explorarem minérios em áreas do norte do Brasil e o genocídio de povos tradicionais da Amazônia foram dissimulados por muitos veículos de comunicação. Foi um período marcado pela construção da Transamazônica e da implantação da Zona Franca de Manaus. Os meios de comunicação e os produtos noticiosos jornalísticos, controlados pelo DIP¹⁰, influenciavam a opinião pública e negligenciavam assuntos que fossem contra os interesses do

¹⁰ O Departamento de Imprensa e Propaganda, criado por decreto no governo de Getúlio Vargas, em 1939, era um instrumento de censura e propaganda governamental.

Estado, inclusive encobrendo problemas sociais, ambientais e étnicos, quando estes eram considerados entraves para o “desenvolvimento” da região (COSTA, 2011).

Até 1982, quando as transmissões de TV passaram a ser via satélite, a programação produzida pelas cabeças-de-rede nacionais no Rio e em São Paulo eram enviadas em fitas VHS para as emissoras regionais. Os programas eram exibidos com dias ou até semanas de atraso em relação a outros lugares do país. Em 1986 a *TV Amazonas* passou a veicular a programação da *Rede Globo*, sendo que as demais emissoras do grupo na região já tinham a emissora carioca como cabeça-de-rede. Em 1987 o governo brasileiro concedeu à *Rede Amazônica* o uso integral de uma das bandas do satélite *Brasil Sat I* e, assim, foi criado o canal temático *Amazon Sat*, voltado para assuntos da região destacando aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Para qualificar os profissionais da radiodifusão também foi criada pelo grupo a *Fundação Rede Amazônica* em 1985. No mesmo ano começou a operar a *Rádio Amazonas FM*. Conforme Pires (2010), a estratégia foi integrar a região por meio do jornalismo e entretenimento com 146 retransmissoras e cinco mini-geradoras em cinco Estados do Norte. Segundo o autor, o telejornalismo regional foi se consolidando e criando empatia com o público ao mostrar os anseios das populações. Já o material produzido para ser exibido nacionalmente sempre foi focado na divulgação de festas populares, festivais folclóricos, turismo de aventura, problemas sociais e denúncias de degradação do meio ambiente, projetando e consolidando a imagem do exotismo ou do atraso social. No segmento da imprensa, o jornal *Diário do Amazonas*, idealizado pelo empresário Cassiano Anunciação, começou a circular em 1986, no período de redemocratização da política brasileira, marcando uma abordagem mais popular na cobertura jornalística.

Castro (2012) reforça que as grandes redes de comunicação na Amazônia pertencem a grupos de forte expressão política, econômica e religiosa. Mas, quando comparados a um contexto mais amplo, os sistemas midiáticos amazônicos encontram-se na periferia dos sistemas de comunicação dominantes no Brasil. Curiosamente, conforme o autor, embora as empresas regionais procurem aproximar o tratamento de seus conteúdos a um padrão mais universal da mídia e da cultura, ainda apresentam uma relação de proximidade com as comunidades e realidades regionais.

Essa aproximação pode ser uma estratégia de manutenção de interesses econômicos e políticos, segundo Castro (2012). O controle da audiência atende perfis mercadológicos e está subordinado a cenários políticos ou interesses privados e, portanto, na verdade não estabelece a emancipação comunicacional frente aos modelos hegemônicos, pois apenas dissimula a globalização cultural e midiática na representação de aspectos regionais.

O cenário contemporâneo do jornalismo no Amazonas, considerando os tradicionais veículos da imprensa em Manaus, passa por uma crise que não é diferente do que ocorre com empresas do mesmo ramo no Brasil e no Mundo, dada a revolução informacional proporcionada pela internet. Conforme Monteiro (2007), o desafio das empresas tem sido agregar valor comercial e apresentar um produto mais inovador ao transpor o impresso para web.

Monteiro (2007) nos informa que o Governo do Estado do Amazonas e a Prefeitura de Manaus influenciam no conteúdo jornalístico veiculado na imprensa local por serem os maiores anunciantes em publicidade nas empresas deste segmento. Conforme o autor, esta constatação se observa tanto na tendência de alguns veículos apoiarem ações do executivo quanto na reprodução de matérias produzidas pelas assessorias de imprensa dos órgãos públicos vinculados ao Estado e ao município. Os investimentos aplicados em veículos tradicionais de mídia variam entre 60% e 89% do orçamento total destinado ao setor de comunicação. Desse modo, garante a manutenção financeira de empresas e acaba atuando como uma espécie de “mão invisível”, pois, “dita a própria concorrência entre os jornais e, possivelmente, é responsável pela letargia das empresas de mídia tradicional no mercado da informação” (MONTEIRO, 2007, p. 07).

Muniz Sodré (2009) salienta que o sistema midiático tem um papel fundamental na configuração do sistema político-econômico por ser ignição de processos comunicacionais que podem encadear a legitimação de ações governamentais. Por isso, conforme o autor, é necessário fomentar a insurgência de rupturas midiáticas, voltadas a uma comunicação mais transparente e democrática, incluindo a participação dos cidadãos, mostrando seus reais anseios e problemáticas sociais. Mas,

tais proposições, geralmente, esbarram nos interesses editoriais dos grandes grupos de comunicação que, mesmo manifestando o discurso ideológico de “porta-vozes” da população, estão ligados a correntes políticas conservadoras e voltados para a obtenção de lucros e a manutenção de determinados grupos no poder. Contudo, as empresas de comunicação e os veículos tradicionais (jornal, rádio e TV) passam por uma profunda crise. Isto ocorre em função da convergência digital, que vem provocando rupturas sociais e influenciando novas relações culturais.

Nesse sentido, Martín-Barbero (1998) reforça que os processos socioculturais são processos de comunicação, pois os meios de comunicação se converteram em constructos do tecido social. Para o autor, embora exista a imposição dos meios hegemônicos é possível que a comunicação seja um instrumento de cidadania na luta contra as injustiças e as discriminações. A mobilização de movimentos sociais e formas alternativas de comunicação podem articular a luta pelo espaço, pelos direitos civis, acesso aos serviços de saúde e educação, direito à liberdade de manifestações culturais, de estratégias comerciais e econômicas, contra a verticalidade imposta pelas elites que ditam as formas de organização dos ambientes.

Esse panorama é importante para compreendermos como a mídia expõe as transformações socioculturais na região, seja no passado ou na contemporaneidade, em função de suas inter-relações com determinados grupos políticos e econômicos. Ou seja, quase não se percebe uma repercussão midiática articulada na diversidade sociocultural nem na manifestação dos anseios das camadas populares.

Amazônia midiática: produto da construção de imaginários

A imagem social da Amazônia está associada aos primeiros relatos sobre a região pelos colonizadores, aos apontamentos de viajantes e naturalistas entre os séculos XVI e XIX, à literatura de ficção, aos registros da historiografia oficial, à produção acadêmica, às artes visuais, ao cinema, às ações dos governos, aos livros didáticos e ao senso comum. Conforme Pinto (2006), a partir da análise de diferentes relatos e perspectivas sobre a Amazônia, é possível perceber que existe um conjunto limitado de ideias (com matrizes no pensamento ocidental moderno que reforça desigualdades entre sociedades) que se propagam e se ressignificam continuamente. O autor sugere uma “geografia do exótico” estimulada por manifestações culturais, linguagens artísticas, pelos meios de comunicação (especialmente os livros, a fotografia, o cinema e a TV), pela ciência, pelo desenvolvimento dos transportes, pelo fomento ao turismo.

Esta perspectiva também é analisada por Gondim (2007), com a ideia de “invenção da Amazônia”. Conforme a autora, a região foi sendo construída socialmente sob a ótica estrangeira e difundida pela literatura, pelas artes, pela ciência na derivação generalizada de opiniões, discursos, estéticas e representações. Tais referenciais são incapazes de abarcar a complexidade da região, suas problemáticas, e as inter-relações entre sociedades, culturas e ambientes naturais.

Conforme Gondim (2007), a Amazônia recriada pelos meios de comunicação contemporâneos não é tão diferente daquela inventada pelos europeus que vinham em busca de cenários exóticos e riquezas, pois em ambas as criações (que são construções sociocomunicativas) a ficção e a realidade se embaralham permanentemente.

Portanto, podemos dizer que formas de ser, compreender e estar no mundo foram sendo destituídas no rastro da lógica ocidental do “processo civilizador” (ELIAS, 1994), considerando que os moldes sociais e mecanismos de controle, ditados ao longo da história dos costumes, pela presumida superioridade de elites hegemônicas, determinam as regras e a contenção das pulsões espontâneas e, assim, modificando hábitos, comportamentos e sentimentos.

Todos estes meios são catalizadores de sistemas de representação sobre a região, imprimindo padrões, numa espécie de colonização do imaginário. Conseqüentemente, remodelam valores sociais, políticos e de tradição cultural, implicando na produção de novos sentidos. Assim, a

imposição simbólica de uma inferioridade atribuída passou a dar uma espécie de autorização dissimulada, que além da dominação promove o extermínio de culturas tradicionais.

São representações que, embora ganhem roupagens diferentes, seguem a lógica de um processo colonizador. Nesse sentido, podemos sugerir que muitos discursos jornalísticos sobre a região, geralmente, são caracterizados por narrativas que reconstróem imagens cristalizadas socialmente no processo histórico e no imaginário coletivo.

Costa (2011) analisa Amazônia na mídia e indica que, geralmente, os sujeitos amazônicos são apresentados como inferiores e fracassados diante da importância da floresta para o contexto da biodiversidade no planeta. As imagens, as personagens, as situações expostas pelos veículos de comunicação acentuam a ideia de um lugar remoto, perdido no espaço e parado no tempo. Já as populações são relegadas a segundo plano, retratadas quase sempre em situação de conflitos ou ilustrando problemas sociais e étnicos, pela ótica do discurso oficial do Estado e dos detentores do poder político e econômico.

As narrativas midiáticas reafirmam estereótipos e as relações históricas de colonialismo. O enunciador descreve os fatos da forma que lhe é conveniente, escolhendo cenários, personagens e enfoques, organizando a narrativa como um melodrama carregado de exotismo, marcando conflitos maniqueístas. Assim, configura-se uma Amazônia selvagem, anacrônica, subalterna e atrasada, ao contrapô-la à imagem civilizada e desenvolvida do Brasil do sul e sudeste ou em relação aos chamados países de primeiro mundo (COSTA, 2011).

Na mídia, conforme Costa (2011), as imagens exaltam a grandiosidade da floresta, da maior bacia hidrográfica do planeta e da biodiversidade de sua fauna e flora. O lado bucólico com o reforço do isolamento é evidenciado quando mostram pequenas comunidades na imensidão exuberante da paisagem, solitárias canoas pelos rios, crianças tomando banho nos igarapés, homens e mulheres trabalhando em atividades extrativistas. Populações amedrontadas por jacarés, onças e exageros sobre determinismos geográficos. A região como fonte de matérias-primas e as intempéries naturais também são frequentes, assim como conflitos envolvendo madeireiros e pecuaristas, desmatamento e poluição.

Desse modo, fortifica-se um discurso oficial, focado na exploração para o desenvolvimento em prol de obras e projetos desenvolvimentistas para a região. Ainda hoje o progresso é dissimulado na devastação de reservas ambientais, na violência e no genocídio de povos tradicionais. Compreendemos que muitos discursos (do colonizador) na contemporaneidade são afirmados pela mídia (a serviço de interesses políticos e econômicos), muitas vezes podendo manipular a opinião pública ou naturalizar apagamentos culturais e extermínios de populações. Logo, o que se propaga é uma reelaboração do discurso colonialista dominante historicamente construído.

Considerações finais

Diante dos apontamentos suscitados ao longo desta exposição, percebe-se que todo um panorama rico e complexo de sociedades amazônicas, bem como suas formas de ser e estar no mundo fica na superficialidade. Não se estabelece uma compreensão dialógica, porque as representações midiáticas, inclusive o jornalismo, não contextualizam devidamente as situações noticiadas e, muitas vezes, apelam para as curiosidades exóticas. É como se o jornalismo contemporâneo reproduzisse a mesma atmosfera relatada pelos colonizadores sobre os povos tradicionais e as paisagens Amazônicas.

De certo modo, isto é velado pela ideologia do progresso ou da “globalização perversa”, trazendo a concepção de Santos (2006), ao referir-se sobre a tirania da informação e do dinheiro no atual modelo econômico. Pois, as relações entre a produção de notícias, o mundo da produção das coisas materiais e das normas político-econômicas se imbricam em praticamente todas as atividades da sociedade contemporânea. Assim, indica-se que a tirania da informação e do dinheiro são

apresentadas como pilares ideológicos do progresso, conseqüentemente, acentuando as desigualdades sociais e cognitivas.

Por este viés, compreendemos que a imposição colonial no Brasil proporcionou a cristalização de uma história contada a partir dos interesses europeus e no apagamento de histórias de vida, modos de ver o mundo, da riqueza cultural de índios e negros (que sempre foram dominados e explorados). Como percebemos, essa sistemática de conceber a região como um lugar primitivamente subdesenvolvido e exótico ainda é atualizada por diferentes dispositivos sociais como a mídia, por exemplo. Novamente notamos que “existe, portanto, uma produção do atraso como existe um investimento sistemático e permanente na manutenção e crescimento das desigualdades” (PINTO, 2006, p. 31).

Portanto, a Amazônia vem sendo criada e recriada num sistemático ciclo vicioso e viciado. Perpassando por diferentes configurações, dependendo do contexto histórico e dos interesses dominantes, que ora a caracterizam como um paraíso perdido ora como um inferno verde, como o eldorado de riquezas ou um dos lugares mais atrasados do mundo. Também pode ser a terra das oportunidades, o pulmão do mundo, o cenário de violentos conflitos agrários, o símbolo da luta ecológica e muitos outros símbolos fomentados por clichês culturais e estereótipos sociais.

Referências:

ANTONY, Hildebrando. **O Jornal e Diário da Tarde na Manaus porto de lenha**. Manaus: Universidade Nilton Lins, 2004.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque. **O regatão e suas relações de comunicação na Amazônia**. São Paulo: USP, 1980.

BITTENCOURT, Agnello. **Dicionário amazonense de biografias: vultos do passado**. Rio de Janeiro: Conquista, 1973.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Fábio. **Sistemas de comunicação na Amazônia**. In: Revista Fronteiras- estudos midiáticos. São Leopoldo: Unisinos. Vol. 14, Nº 3, p. 179-191, 2012.

CHOMSKY, Noam. **Mídia, propaganda política e manipulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

COLFERAI, Sandro. **Um jeito amazônica de ser mundo - A Amazônia como metáfora do ecossistema comunicacional: uma leitura do conceito a partir da região**. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Manaus: UFAM, 2014.

COSTA, Vânia. **À sombra da floresta: os sujeitos amazônicos entre estereótipo, invisibilidade e colonialidade no telejornalismo da Rede Globo**. Tese (Doutorado em Comunicação). Niterói: UFF, 2011.

ELIAS, Norbert. **Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERRARI, Pollyana. **Comunicação digital na era da participação**. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. Manaus: Valer, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br>> Acesso entre mar. e jun. 2018.

- KARAM, Francisco José Castilhos. **Jornalismo, ética e liberdade**. São Paulo: Summus Editorial, 2014.
- LEMOS, André. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Comunicação e cidade: entre meios e medos**. Revista Novos olhares (ECA/USP), n. 1, p. 5-9, 1998.
- MCCOMBS, Maxuel. **A teoria da agenda: a mídia e a opinião pública**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MEDINA, Cremilda. **A notícia como mercadoria**. São Paulo: Summus. 1985.
- MEDITSCH, Eduardo. **O conhecimento do jornalismo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- MONTEIRO, Gilson. **Por um clique: o desafio das empresas jornalísticas tradicionais no mercado da informação (Um estudo sobre o posicionamento das empresas jornalísticas e a prática do jornalismo em redes, em Manaus)**. LabCom - Laboratório de Ciências da Comunicação da Universidade da Beira do Interior. Covilhã/Portugal: UBI/Labcom, 2007.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MUNARO, Luís Francisco. **As mídias e a modernidade no início do século XX amazônico**. Aturá - Revista Pan-Amazônica de Comunicação, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 97-119, ago. 2017.
- NOGUEIRA, Luís Eugênio. **O Rádio no país das Amazonas**. Manaus: Valer, 1999.
- PENA, Felipe. **Teoria do Jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2012.
- PINTO, Renan Freitas. **A viagem das ideias**. Manaus: Valer, 2006.
- PIRES, Luís Augusto. **Telejornalismo na Amazônia: o FTP como instrumento de integração regional**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Manaus: UFAM, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Coleção: Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 1. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista crítica de ciências sociais, n. 63, p. 237-280, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho**: Uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

SODRÉ, Muniz. **A narração do fato**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**: Porque as notícias são como são. Florianópolis: Insular, 2005.

VIANNA, Lucila Pinsard. **De invisíveis a protagonistas**: populações tradicionais e unidades de conservação. Annablume Editora, 2008.

WANDERLEY, Luiz Jardim. **Repensando a noção de fronteira no contexto de reestruturação espacial da Amazônia no século XXI**. Terra Livre, v. 1, n. 46, p. 13-48, 2018.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

Medidas de salvaguardas sociais implementadas em prisões: efeitos da política de cuidados em saúde da população custodiada

Social safeguards implemented in prisons: effects of the health care policy of the population in custody

Recebido em 21/01/19

Aceito em 22/03/19

Railander Quintão de Figueiredo¹¹

Silvia Helena Tedesco¹²

Resumo:

São diversas as salvaguardas previstas no sistema normativo brasileiro e internacional, definindo o direito à saúde como universal. Nessa direção, a justiça criminal, em interfaces com a política de saúde pública, produziu medidas de salvaguardas importantes que objetivaram garantir às pessoas custodiadas pelo Estado brasileiro o acesso às redes de atenção, em seus diversos serviços e programas. O artigo sintetiza resultados de uma pesquisa empírica realizada junto ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e ao Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJ), com o objetivo de promover a revisão da Política Nacional para Atenção Integral à Saúde da Pessoa Privada de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP). De cunho colaborativo e concebida por meio de análise de dados oficiais e documentos e pela observação participante, a pesquisa evidenciou a relevância dessa política de cuidados como um paradigma que tem propiciado o acesso de parte importante da população custodiada ao SUS, gerado efeitos positivos sobre os serviços penais e minimizado algumas situações degradantes comuns aos contextos prisionais.

Palavras-chave: Justiça Criminal, Saúde Pública, Direitos Humanos, Prisões.

Abstract:

There are several safeguards in Brazilian and international standards, considering the right to health as universal. In this direction, criminal justice, in interfaces with the public health policy, produced important safeguards measures that aimed to guarantee the people guarded by the Brazilian State the access to the networks of attention, in its various services and programs. The article summarizes the results of an empirical research carried out with the United Nations Development Program (UNDP) and the Ministry of Justice and Public Security (MJ), with the objective of promoting the revision of the National Policy for Comprehensive Health Care of the Person Deprived of Liberty in the Prison System (PNAISP). Collaborative and conceived through analysis of official data and documents and participant observation, the research evidenced the relevance of this care policy as a paradigm that has allowed the access of an important part of the population guarded to the SUS, generating positive effects on the services and minimized some degrading situations common to prison contexts.

Keywords: Criminal Justice, Public Health, Human rights, Prisons.

¹¹ Pesquisador no Observatório de Saúde Mental, Justiça e Direitos Humanos da Universidade Federal Fluminense (UFF) e no Observatório Nacional do Sistema Prisional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); foi consultor em programas das Nações Unidas para projetos de cooperação no Brasil; é graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS), mestre em Educação pela UFMG e doutor em Psicologia pela UFF. railander_figueiredo@id.uff.br

¹² Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coordenadora do Observatório de Saúde Mental, Justiça e Direitos Humanos da UFF; é graduada e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP).

Introdução

Os sistema prisional brasileiro é considerado crítico e complexo, não apenas por tratar de consequências das crises e conflitos da sociedade, mas por colocar-se como forma de produção de exclusão social e com escassas contribuições para pacificação social. As prisões, numerosas e onerosas, são caracterizadas pela superlotação, pelos riscos sanitários e limitadas medidas de salvaguardas destinadas às pessoas custodiadas¹³. Esses dispositivos públicos têm sido insuficientes na criação de condições saudáveis, favorecendo mais a propagação e o agravamento das doenças entre aquelas pessoas que se encontram sob custódia e e os profissionais dos serviços penais.

O estudo que retratamos aqui tem em perspectiva o direito à saúde da população que se encontra nessas prisões e as respostas produzidas pelo Estado. Colocamo-nos diante de um desafio ao buscarmos compreender algumas rupturas e reconstruções conceituais nos sistemas prisionais e de saúde: o atendimento às necessidades das pessoas dos locais de custódia, com a criação de condições de saúde, vida e trabalho adequadas, reforçando ações comunitárias concretas e efetivas.

Dentre as várias assistências previstas na legislação penal¹⁴, a nossa abordagem buscou evidenciar a atenção à saúde¹⁵ da população privada de liberdade, as responsabilidades do Sistema Único de Saúde (SUS) e as concertações conduzidas sobretudo pelos Ministérios da Saúde (MS) e da Justiça e Segurança Pública (MJ). Esses esforços, a partir do Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário (PNSSP), instituído pela Portaria Interministerial MS/MJ nº 1.777, de 09/09/2003, levaram à Política Nacional para Atenção Integral à Saúde da Pessoa Privada de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP), por meio da Portaria Interministerial MS/MJ nº 01, de 02/01/2014, esta alicerçada pela Política Nacional de Atenção Básica (PNAB). Criando arranjos intersetoriais, a PNAISP pretende viabilizar a inclusão dos custodiados no SUS e contribuir para transformação das realidades das prisões e para redução do quadro intenso de violação de direitos vivida pelas pessoas que nelas se encontram¹⁶.

Assim, pudemos realizar um trabalho avaliativo por intermédio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre 2016 e 2017, como parte do Projeto de Cooperação Internacional BRA 14/011 (MJ e PNUD, 2014), sob a coordenação do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). Essa pesquisa empírica objetivou buscar conhecimentos acerca das experiências inerentes à PNAISP, evidenciando as interações entre o SUS e os sistemas prisionais e seus aspectos facilitadores e obstaculizadores, além da proposição de melhorias.

¹³ Sob sanção penal, vigilância e proteção do Estado; nesses casos, encontram-se pessoas privadas de liberdade provisoriamente, como forma de adoção de medidas cautelares - prisão em flagrante, temporária ou preventiva -, ou definitivamente, sob condenação à pena de prisão ou em cumprimento de medida de segurança (por tratar-se de pessoa com transtorno mental criminalizada).

¹⁴ Previstas pela Lei nº 7.210/1984 - Lei de Execução Penal (LEP) -, as unidades de custódia deveriam cumprir funções antagonicas: segregar o custodiado, protegendo a sociedade do seu potencial ofensivo, submetendo-o à sanção penal, ao tratamento e às assistências de caráter multidisciplinar (art. 11), com o objetivo de promover a sua inclusão social e reduzir as possibilidades de reincidência criminal, contemplando a assistência material (art. 12), atenção à saúde (art. 14), assistência jurídica (art. 15), educação (art. 17), assistência social (art. 22), apoio ao egresso (art. 25) e apoio ao trabalho (art. 28).

¹⁵ A saúde é entendida como “salvação e conservação da vida” (do latim *salute*), como bem definida na Carta de Ottawa (OMS, 1986): “um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas”, que dependem de “condições e os recursos fundamentais para a saúde” tais como paz, moradia, educação, alimentação, renda, justiça social, equidade, dentre outros.

¹⁶ A Constituição Federal (CF) afirma os direitos sociais, ainda que o indivíduo esteja privado de liberdade, tais como “educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (art. 6º). As salvaguardas em saúde são garantidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), alicerçado por um sistema normativo amplo, destacando-se a Lei nº 8.080, de 19/09/1990, a Lei nº 8.142, de 28/12/1990, e pelo Decreto nº 7.508, de 28/09/2011.

A metodologia foi efetivada por meio de estudo documental, análise de dados oficiais e observação participante. Diversos textos legais, relatórios e planos foram estudados, o que contribuiu para enfatizar planos pactuados, processos de gestão junto às redes de saúde, estratégias de justiça, dentre outras. Foram utilizadas notas de campo e registros históricos do processo de avaliação do PNSSP e de constituição da PNAISP, elaborados ao longo dos nossos trabalhos consultivos no MJ e no MS, entre 2009¹⁷ e 2013. Além disso, foram utilizadas duas fontes oficiais que traduziram relativamente as realidades da execução penal: o Sistema de Informações Penitenciárias (INFOPEN), com dados consolidados em dez/2014 (MJ, 2016a), retratando 1.436 unidades prisionais, em 970 municípios, e 584.758 custodiados; e o Cadastro Nacional de Informações sobre Estabelecimentos Penais (CNIEP), do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), com os resultados das inspeções periódicas em prisões realizadas por juízes da execução penal, registrando 2.763 unidades, em 1.782 municípios, e 649.167 custodiados (CNJ, 2016).

Os dados do INFOPEN, à época do nosso estudo, apresentaram-se limitados: o número de unidades de custódia e de municípios que as abrigava era insuficiente. O que o CNIEP (CNJ, 2016) foi mais representativo: permitiu a crítica aos dados do INFOPEN e uma percepção mais clara sobre as prisões e os territórios. Desse modo, ao confrontar e adequar as duas fontes, obteve-se o perfil de 2.835 unidades de custódia, totalizando 660.024 pessoas custodiadas (MJ, 2016b), com uma variação positiva de 1,7% em relação ao número apresentado pelo CNIEP (CNJ, 2016). Com isso, tornou-se possível a estruturação de uma terceira base de dados, adequada à realização do nosso estudo.

Além disso, foram consultadas fontes de dados populacionais, como o censo demográfico de 2010 e estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), além do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) publicado pelo PNUD (2016b). Quanto às bases do SUS, considerou-se os dados referentes às redes e aos serviços de saúde pelas seguintes fontes: Sala de Apoio à Gestão Estratégica (SAGE), com indicadores sobre ações e serviços nos territórios e população referenciada (MS, 2016a, 2016b); Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES), com registros dos serviços válidos, tais como localização, especialidade, equipes, infraestrutura, etc. (MS, 2016c); e Índice de Desempenho do SUS (IDSUS) e respectivos indicadores municipais (MS, 2012).

As reuniões técnicas e observações participantes, com a produção de diários de campo, ocorreram entre julho/2016 e fevereiro/2017 em contextos de gestão prisional, no DEPEN e em âmbitos estaduais, e em serviços de saúde dos seguintes locais: São Paulo, Franco da Rocha e Limeira, no estado de São Paulo; Porto Alegre e Rio Grande, no Rio Grande do Sul; São Luís, no Maranhão; e Teresina, no Piauí.

Em todos os casos, quando necessárias as abordagens junto às equipes nos territórios mencionados, as comunicações às respectivas coordenações foram realizadas por um dos autores [no papel de consultor técnico] e pelo DEPEN, sendo solicitadas agendas e acesso aos campos, por ofício, e justificadas as atividades nos contextos de interesse. Quando autorizadas, as abordagens locais ocorreram do seguinte modo: a) com uma reunião inicial, explicativa e prospectiva, junto aos gestores locais (saúde e justiça), pelas quais se desvelavam os principais aspectos da gestão, formas de pactuação, interfaces saúde-prisões, principais ações e serviços ofertados, entraves, dentre outras; b) os encontros com as equipes de atenção, que duravam entre 3 a 4 horas, ocorrendo sempre em seus contextos de atuação, e que possibilitavam questionamentos e reflexões sobre os principais aspectos da organização do serviço, sobre os fatores patogênicos das prisões e principais doenças e agravos, a respeito das ações mais recorrentes, das interfaces com as redes locais, sobre a necessária integração entre equipes de saúde e de segurança, a respeito das estratégias de prevenção e promoção em saúde, dentre outras; e c) a observação de atividades de atendimentos aos custodiados, em consultórios odontológicos e ambulatórios.

¹⁷ Quando pudemos realizar estudos sobre o PNSSP por meio do Projeto BRA 05/038: Modernização do Sistema Penitenciário Nacional, sob a coordenação do MJ (PNUD, 2005).

A obtenção dos dados verbais junto aos gestores e especialistas das equipes de saúde constituiu-se como importante fator, sendo que a opção pela “posição narrativa” favoreceu a articulação em torno das políticas em jogo, tal qual afirmaram Passos e Barros (2009, p. 150), numa tomada de posição que, em busca da produção do conhecimento necessário, implicava a todos politicamente, sendo considerados os sujeitos que atuavam no campo, numa tentativa de “apreender esta dimensão expressiva própria das práticas de saúde” (PASSOS e BARROS, *ibid*, p. 151). Os estudos de campo e as expressividades dos interlocutores se apresentaram como fundamentais para compreensão das práticas locais, evidenciando interjeições, muito em razão dos cenários dramáticos com os quais os profissionais tinham que lidar e das respostas favoráveis advindas, à medida que se conduziam na implementação das práticas de cuidado.

Retratando o sistema prisional

Como atestou o MJ em seu relatório sobre o sistema prisional (DEPEN, 2014, p. 13), o crescimento acelerado da população prisional brasileira, associado às inadequadas condições das unidades de custódia e às dificuldades decorrentes da administração da justiça, colocaram o país em uma posição desconfortável, com a quarta maior prisional do mundo e taxa de encarceramento bem acima da média global¹⁸.

Os dados adaptados a partir do CNIEP (CNJ, 2016) e do INFOPEN (MJ, 2016a), em jun/2016, somaram 2.835 unidades, entre Penitenciárias, Cadeias, Delegacias, Casas de Albergado, Colônias Agrícolas, Centros de Remanejamento (CR), Centros de Detenção Provisória (CDP) e Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP), localizadas em 2.132 municípios, mantendo 660.024 pessoas custodiadas (MJ, 2016b), sendo 94% do gênero masculino e 6%, do feminino¹⁹. Observou-se que as unidades mais numerosas abrigavam populações menores, especialmente as 1.625 Cadeias/CDP (1.625) e 467 Delegacias, que somavam 213.243 custodiados (31,7%); já as 600 Penitenciárias, mantinham 411.057 pessoas (62,3%).

O DEPEN estimou o aumento médio anual da população sob custódia em 7,5% (MJ, *ibid*), considerando que, em dez/2000, a população custodiada era de 232.755 pessoas. Entretanto, aos ajustarmos as bases do MJ e do CNJ (MJ, 2016b), verificamos que o crescimento médio, entre dez/2000 e jun/2016, foi de 6,6%.

O crescente o deficit de vagas nos sistemas estaduais colocou-se como um problema de difícil solução. Segundo o relatório publicado pelo DEPEN (MJ, 2015), em 2010 a população privada de liberdade somava 496.251 pessoas, em 281.520 vagas, sendo 164.683 presos provisórios (33% do total); em 2014, por sua vez, a população custodiada chegava a 622.202, em 371.884 vagas, sendo 249.668 presos provisórios (40% do total); em 2016, esse número representava 38,1% do total. Ainda em 2016, 3.618 pessoas cumpriam medidas de segurança, sendo 2.677 (74%) em HCTP e Alas de Tratamento Psiquiátricos (ATP), e 941 (26%) em outras unidades, além de 1.009 pessoas sem medida determinada (provisórios ou condenados aguardando laudo pericial; ou já condenados, em tratamento). Essa mesma fonte governamental indicou que a população custodiada era, em sua maioria: composta por pessoas negras ou ascendência negra, representando 61,7% do total; predominantemente jovem, com idades entre 18 e 29 anos (55,1%); e com baixa escolaridade, sendo 9,7% analfabetos ou semi-alfabetizados, 49,6% com ensino fundamental incompleto (abaixo de 4 anos), e 14,8% com o fundamental completo, sendo que somente 9,5% tinham ensino médio completo e 0,5% com ensino superior completo.

¹⁸ Estados Unidos, com 2.217.000 custodiados, em 2013; China, com 1.657.812, em 2014; Rússia, com 644.237, em 2015; e Brasil, com 622.202, em 2014. As taxas de encarceramento no planeta era de 144 pessoas presas/100.000 habitantes e, no Brasil, 318/100.000 habitantes (MJ, 2016b).

¹⁹ Nesse período, foram registradas 534 gestantes e 316 nutrízes, sendo que o número de crianças que ultrapassaram a fase da amamentação não foi encontrado.

O DEPEN estimou que a população que transitou pelas unidades prisionais foi superior a 622.202 (MJ, 2015), sendo que, em dez/2013, havia 581.507 custodiados e que, entre jul/2014 e dez/2014, foram inseridas 279.912 pessoas e desligadas outras 199.100. Assim, concluiu-se que “pelo menos 1 milhão de pessoas passaram pelo sistema prisional brasileiro ao longo do ano de 2014” (MJ, 2015, p. 23). Entretanto, não houve mensuração clara da população que dinamicamente passou pelas prisões, ressaltando o MJ que a sua estimativa baseou-se em parte da população movimentada - 49,7%, em jun/2014, e 81,5%, em dez/2014 - (MJ, 2015).

Em relação às condições das prisões verificadas no CNIEP, do total de 2.835 unidades, 2.752 foram avaliadas pelos juízes da execução e publicadas pelo CNJ. Dessas unidades, 38% foram consideradas ruins ou péssimas, mantendo 238.079 pessoas presas (36%), além de 1.407 unidades em condições regulares, com 301.050 pessoas (45,6%). As 2.493 unidades em condições regulares, ruins e péssimas abrigavam 539.129 pessoas (81,7%), indicando estrutura geral e módulos de vivência inadequados, escasso número de profissionais, deficit de vagas, serviços e tecnologias, etc.

Quanto às características epidemiológicas da população em prisões, os principais agravos prevalentes foram identificados pelo SUS, por meio do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN)²⁰, e informados ao DEPEN (MJ, 2015, p. 46): a Tuberculose (94,7/10.000 custodiados)²¹, o HIV (126,8/10.000 custodiados), a Sífilis (51/10.000 custodiados) e as Hepatites Virais (57,5/10.000 custodiados) foram considerados os mais comuns, associados à superlotação, às condições estruturais e sanitárias inadequadas.

O estudo de Oliveira (2014, p. 12) evidenciou que a incidência da tuberculose regrediu progressivamente no país (reduzida em 1,2% ao ano, alcançando a 36,1/100.000 habitantes), especialmente em função dos esforços do Programa Nacional de Controle da Tuberculose (PNCT), do MS, junto às direções estaduais do SUS e redes locais, apoiados na estratégia *Stop TB*, preconizada pela OMS. Entretanto, demonstrou que a população que se encontrava em prisões apresentava maiores riscos de contágio em função das “condições ambientais desfavoráveis com superlotação e celas mal ventiladas”, agravados pelos extensos períodos de institucionalização e intensa mobilidade de pessoas (OLIVEIRA, 2014, p. 13).

O sofrimento psíquico dos que viviam em espaços de confinamento também foi considerado pelas equipes de saúde como recorrente, algo agravado pelo isolamento social, pelas tensas relações com outros custodiados e oficiais dos serviços penais, pela escassa oferta de programas assistenciais, dentre outros. Algumas pesquisas realizadas em unidades prisionais de São Paulo (ANDREOLI *et al*, 2006, *apud* DAMAS e OLIVEIRA, 2013, p. 4), destacaram a prevalência desse tipo de agravo: 61,7% viveram ao menos uma ocorrência de transtorno mental ao longo da vida, com aproximadamente 25% com diagnósticos de transtorno mental no ano anterior ao estudo; e, “cerca de 11,2% dos detentos homens e 25,5% das mulheres apresentavam transtornos mentais graves”. Esses autores sintetizaram um estudo sobre saúde mental em prisões em outros países, demonstrando: 40% com transtorno mental, 30% com transtorno da personalidade e 10% com psicose, na França (2001); e 45% dependentes de drogas, 31,3% com esquizofrenia, sendo a taxa global de transtorno mental em 43,7%, na Alemanha (1999).

Pudemos considerar, também, o quanto os profissionais dos serviços penais foram seriamente afetados pelas condições das prisões²². Relatado pelas equipes de saúde, o sofrimento psíquico

²⁰ Entre os sistemas epidemiológicos e de eventos vitais, o SINAN mereceu destaque, sendo uma aplicação utilizada para inserção dos dados das notificações de doenças e agravos que figuram na “lista nacional de notificação compulsória de doenças, agravos e eventos em saúde pública”, definidas, à época deste estudo, pela Portaria MS/GM nº 1.271, de 06/06/2014, com o propósito de garantir as intervenções oportunas com a redução dos fatores patogênicos, riscos, incidência e prevalência das doenças e dos agravos.

²¹ Bem acima da taxa considerada aceitável pela OMS, cuja meta global foi estabelecida em 25,9/100.000 habitantes, para até 2015 (MS, 2012d, p. 1).

²² Segundo o DEPEN (MJ, 2015), havia, ao final de 2014, 86.542 profissionais em atividade, seja com a operação da custódia ou na prática do cuidado (representando um profissional para 7,1 custodiados). Esses profissionais foram identificados entre as 1.476 unidades registradas no INFOPEN (MJ, 2016a), o que representava a maior parcela de

era comumente vivenciado pelos profissionais das diversas funções, especialmente os agentes de segurança, o que impactava o equilíbrio interno e agravava as situações de violência e sofrimento. Além disso, a disseminação de doenças infectocontagiosas apresentava-se como sério risco à saúde de todas as pessoas que circulavam pelas unidades. No “ambiente confinado das prisões” os trabalhadores em serviços penais sempre estiveram “em contato cotidiano e direto com os presos e expostos, como eles, aos riscos infecciosos, especialmente à tuberculose” (AMADO *et al*, 2008, p. 1.887-1.888).

A análise dos dados de desenvolvimento humano dos municípios [onde se instalaram as prisões] permitiu-nos refletir sobre as realidades sócioterritoriais: pelo IDHM (PNUD, 2016b)²³, verificou-se que 500.548 pessoas (75,8%) estavam custodiadas em 723 municípios com altos ou muito altos índices de desenvolvimento humanos, e 10.292 (1,6%) em 541 municípios, com baixos e muito baixos; a maior proporção de municípios encontrava-se na faixa de IDHM médio, totalizando 868, com 149.184 custodiados (22,6%).

Pudemos inferir que as pessoas aprisionadas pouco usufruíam do sistema de garantia de direitos no território, sendo escassamente referenciadas pelas políticas setoriais locais (FIGUEIREDO, 2016a, 2016b), privadas não somente da liberdade, mas da possibilidade do acesso pleno às políticas locais e seus serviços de cuidado e apoio à inclusão social. Essas pessoas dependiam, em sua maioria, exclusivamente dos subsistemas assistenciais criados pelos sistemas de custódia. Baseando-nos nas considerações do texto do PNUD (2016b, p.23), compreendemos que crescimento econômico e social nos territórios não se traduziram, necessariamente, em qualidade de vida para as populações alijadas, ocorrendo frequentemente o “reforço das desigualdades”, agravadas especialmente nas vidas dos que viviam em prisões e dos seus familiares, e que parte dos sistemas públicos apartaram as populações custodiadas das suas agendas, ainda que os dramas carcerários nos territórios²⁴ fossem evidentes. Essa reprodução da exclusão contribuiu para o aprofundamento das condições e das consequências trágicas dos locais de confinamento e com efeitos residuais importantes nas trajetórias pós-prisionais.

Ainda que se buscasse implicar e responsabilizar o sujeito em conflito com a lei, a aplicação da sanção penal e as operações de custódia não asseguraram agendas positivas, em grande parte dos casos; essas circunstâncias, somadas à seletividade do sistema de justiça criminal na criminalização e no encarceramento preferencial de pessoas negras e depauperadas, com escassos efeitos reparadores, serviram como entraves para a efetivação da justiça e para a pacificação social. Foucault (1999, p. 187) demonstrou isso, quando afirmou que as prisões consubstanciavam a sociedade e suas instituições, as formas de poder, de controle e segregação dos indivíduos, considerando-as produtoras de exclusão e delinquência; afirmou, num aparente desalento, que “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão e sabe-se que é perigosa quando não inútil [...] entretanto não vemos o que pôr em seu lugar [...] é a detestável solução, de que não se pode abrir mão”.

Observamos nas prisões algo aludido por diversos autores: características reconhecidas como “marcadores de desvantagens sociais” tornaram algumas pessoas mais susceptíveis aos olhares

trabalhadores, já que essa base registrou as unidades mais populosas.

²³ Composto por indicadores de longevidade, educação e renda, esse índice traduz-se num conceito de desenvolvimento humano como expressão de “liberdades pessoais” na relação com as oportunidades disponíveis em seus contextos de vivência. Os índices foram agrupados, segundo o PNUD (2016b), nas seguintes faixas: 0 a 0,499 - “Muito baixo”; 0,500 a 0,599 - “Baixo”; 0,600 a 0,699 - “Médio”; 0,700 a 0,799 - “Alto”; e 0,800 acima - “Muito alto”.

²⁴ Usamos a categoria “território” com o sentido de espaço vivido, por vezes considerando a dimensão político-administrativa (o município, a região administrativa de saúde, a unidade federativa subnacional), mas também “cotidiano vivido no qual se dá a interação entre as pessoas e os serviços de saúde no nível local”, caracterizado, portanto, “por uma população específica, vivendo em tempo e espaço determinados, com problemas de saúde definidos, mas quase sempre com condicionantes e determinantes que emergem de um plano mais geral”. Esse espaço, onde também se inserem as unidades de custódia, apresenta, além de uma delimitação espacial, um perfil histórico, demográfico, epidemiológico, administrativo, tecnológico, político, social e cultural, que o caracteriza como um território em permanente construção (MIRANDA *et al.*, 2008, *apud* SANTOS e RIGOTO, 2011, p. 389).

acusatórios e persecutórios da sociedade e mais facilmente subjugadas às estratégias sistêmicas de exclusão e criminalização. De modo geral, acreditou-se que a beligerância e o desrespeito às leis sempre foram atributos mais comuns das pessoas não brancas, empobrecidas e que viviam às margens da sociedade, destituídas de direitos, de propriedade e de importância subjetiva.

Nesse sentido, Reis (2001, p. 99) indicou-nos ser comum a criminalização preferencial de determinadas pessoas, associando comumente os atos delitivos a condições de pobreza, origem social, etnia, cor, dentre outras; assim como Freitas (2013, p. 12), que retratou a instituição-prisão com algo que “faz parte de uma lógica punitiva que não se reduz ou não se restringe ao estabelecimento em si e a sua funcionalidade, mas que está claramente direcionada para determinados estratos da sociedade”, como consequência histórica da “aliança” entre a criminologia, a Escola de Direito Penal Positivista, o modelo eugênico e o movimento higienista, que consideravam “a relação causal entre criminalidade a certos indivíduos ou grupos sociais. Encontramos assertiva semelhante em Zaffaroni (2001, p. 27), que afirmou que o sistema penal da América Latina foi construído invariavelmente por contínuos processos de exclusão, controle social e afirmação de estruturas de poderes, que, de modo seletivo, dirigiu-se mais frequentemente contra pessoas de classes sociais menos abastadas; considerou essa seleção “produto de um exercício de poder que se encontra, igualmente em mãos dos órgãos executivos, de modo que também no sistema penal ‘formal’ a incidência seletiva dos órgãos legislativo e judicial é mínima”.

Esses fatores reforçaram a ideia de que os entes estatais contribuíram, em grande parte, para ampliar os ciclos de violações de direitos, especialmente pelas condições inadequadas das prisões e pela exclusão da sua população das agendas do sistema de garantias de direitos. Evidenciavam-se os fatídicos e crescentes ciclos de violações, enquanto a população custodiada se ampliava. Essa “violência oficial”, segundo Machado e Noronha (2002, p. 189), pôde ser retratada como algo característico da violência estrutural e marcada por injunções que se manifestaram “nas desigualdades sociorraciais”, associadas também às extensas e contínuas práticas institucionalizadas e legitimadas que levaram ao seletivo e ao massivo encarceramento no Brasil.

Destacando a natureza “embaraçosa e paradoxal” da prisão, Vasconcelos (2000, p. 10-11) afirmou que os sistemas de custódia deveriam ser repensados, buscando reparar-se e regenerar-se, pois a as violências em prisões eram provenientes não apenas da interação entre custodiados e profissionais dos serviços penais, mas da “permanente condição potencializadora de violência a que é submetida a população carcerária”, exacerbando as tensões continuamente. Essas tensões e os riscos, agravados pelo excesso populacional nas unidades, cabe lembrar, também se colocaram como fontes de sofrimento para as pessoas responsáveis pela execução das operações carcerárias – agentes de custódia – e especialistas dedicados às assistências.

Da política de cuidados em saúde para a população custodiada

Marco fundamental, a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabeleceu que “ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante” (art. V), que “todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei” (art. VI) e que “todos são iguais perante a lei e tem direito, sem distinção, a igual proteção da lei” (art. VII). Ainda que criminalizadas, as pessoas sempre deveriam ser consideradas titulares de direitos fundamentais. Essas garantias constaram nas Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos, ou Regras de Mandela (ONU, 2015), destacando-se, em relação à saúde: a Regra 24, estabelecendo a atenção à saúde como resultante da integração aos serviços de saúde coletiva ofertados pelo Estado; e a Regra 25, em alusão às abordagens interdisciplinares e à relevância da oferta de serviços, levando-se em conta as condições peculiares dos custodiados, tais como as deficiências física, sensorial e psicossocial, as dificuldades em reabilitação e as doenças crônicas.

No Brasil, a Constituição Federal (CF) estabeleceu, pelo art. 5º, XLVII, que serão assegurados às pessoas custodiadas “o respeito à integridade física e moral”, endossando que os direitos sociais

são considerados inalienáveis e que a garantia da seguridade social, educação e outras políticas sociais básicas, são universais, ainda que privadas de liberdade. As salvaguardas sociais encontraram correspondências na Lei nº 7.210/1984, art. 1º, determinando que “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. Especialmente, no art. 14, considerou-se a obrigatoriedade da oferta de atenção à saúde, sendo esta referenciada por normas publicadas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC), CNJ e SUS, tratando de interfaces com a política pública de saúde.

Com a publicação do PNSSP, em 2003, já se atribuía ao SUS o papel de política estruturante da saúde da população privada de liberdade, baseado em diretrizes do CNPCC, especialmente a Resolução nº 07, de 14/04/2003, que estabelecia que a atenção à saúde da população custodiada observaria a política nacional de atenção básica²⁵. Esse plano colocou-se como a primeira referência de amplitude nacional voltada à articulação de premissas e práticas inerentes à execução penal e ao SUS.

As experiências vividas em 2004 e 2009 indicaram necessidade de se ampliar as possibilidades criadas pelo PNSSP, com a criação de uma política que pudesse garantir a territorialização e a ampliação do acesso. Em especial, o subfinanciamento das equipes (cujo valor do subsídio não ultrapassava a R\$ 5.400,00/mês por equipe) desencorajou adesões ao plano nacional, especialmente entre os municípios.

Entre 2009 e 2010, o MJ e o MS sistematizaram estudos e propostas para concepção de uma política para atenção integral, intensificando-os entre 2011 e 2013, o que levou ao desenho da PNAISP. Esses esforços contaram com as participações de instituições do judiciário, do executivo, movimentos sociais e pesquisadores, inspirados, em grande medida, por experiências de focalização da atenção à saúde durante o PNSSP – a territorialidade como um dos²⁶ princípios da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) –, como as realizadas no Rio Grande do Sul, em Mato Grosso do Sul, na Bahia e em Rondônia.

Dentre as mudanças propostas para a nova política, redimensionou-se a estrutura dos serviços, ampliando-se o valor do incentivo financeiro, sendo utilizados mecanismos financeiros compensatórios que levaram em conta as realidades socio sanitárias, enfatizando o papel do governo local enquanto eixo estratégico e operativo preferencial. Outra alteração importante foi a adoção do repasse financeiro fundo-a-fundo para a assistência farmacêutica, abandonando-se os *kits* de medicamentos previstos no PNSSP.

Quanto às pessoas com transtorno mental criminalizadas, especialmente mantidas em unidades da justiça criminal, a PNAISP propôs uma alternativa útil. Baseando-se na Lei nº 10.216/2001, a Lei da reforma psiquiátrica, nas experiências do Programa de Atenção Integral ao Louco Infrator (PAILI), em Goiás, e do Programa de Atenção Integral ao Paciente Judiciário Portador de Sofrimento Mental (PAIPJ), em Minas Gerais, foi publicada a Portaria MS/GM nº 94, de 14/01/2014, criando o Serviço de Avaliação e Acompanhamento das Medidas Aplicáveis à Pessoa com Transtorno Mental em Conflito com a Lei (EAP), objetivando orientar estratégias e práticas intersetoriais que considerassem os dispositivos da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). Em artigo posterior, trataremos das especificidades desse serviço que assumiu um caráter transitório na PNAISP, devendo ocorrer a sua republicação no contexto da RAPS.

²⁵ Posteriormente, esta norma foi revogada pela Resolução CNPCC nº 4, de 18/07/2014, que aprovou as novas diretrizes básicas para atenção à saúde da população prisional.

²⁶ A Portaria MS/GM nº 2.446, de 11/11/2014, que redefine a PNPS, art. 4º, adota o conceito de territorialidade como algo que “diz respeito à atuação que considera as singularidades e especificidades dos diferentes territórios no planejamento e desenvolvimento de ações intra e intersetoriais com impacto na situação, nos condicionantes e nos determinantes da saúde neles inseridos, de forma equânime.

Considerando que a cobertura da PNAB ampliou-se consideravelmente, esperou-se que ocorresse o preenchimento de lacunas assistenciais e se alcançasse a população custodiada de modo mais efetivo. Como se vê na Tabela 1, a seguir, o acesso potencial pelos custodiados ainda é limitado:

Tabela 1 – Dados de cobertura da PNAISP e do PNSSP, em março/2016

UF	Pop 2015 (1)	Num municípios (1)	% cobert ACS (2)	% cobert ESF (2)	Municípios com unid custódia (3)	Unid custódia (3)	População custodiada (3)	% acesso potencial PNSSP PNAISP (3)
AC	803.513	22	97,16	79,87	6	13	4.952	54,5
AL	3.340.932	102	78,46	75,91	3	10	6.254	49,6
AM	3.938.336	62	67,54	60,47	61	74	6.756	62,2
AP	766.679	16	83,15	74,53	2	8	2.663	37,6
BA	15.203.934	417	83,07	71,9	248	286	15.666	59,4
CE	8.904.459	184	82,81	82,01	159	177	22.538	34,2
DF	2.914.830	1	20,93	30,87	1	9	14.959	50,1
ES	3.929.911	78	70,76	61,39	14	37	19.297	29
GO	6.610.681	246	65,73	67,28	146	164	16.775	37
MA	6.904.241	217	89,4	79,43	132	174	7.862	52,1
MG	20.869.101	853	75,73	79,3	236	303	67.362	31,6
MS	2.646.085	78	93,78	70,34	59	108	15.373	74,8
MT	3.265.486	141	76,93	65,85	61	75	11.088	36,1
PA	8.191.477	143	81,56	53,89	120	151	14.404	41
PB	3.972.202	223	98,37	93,73	65	82	11.005	34,5
PE	9.345.173	185	87,59	76,82	79	87	30.896	65,7
PI	3.211.289	225	100	98,99	9	16	3.968	12,6
PR	11.163.018	399	62,46	67,54	188	236	30.667	13,7
RJ	16.550.024	92	51,41	52,04	8	56	49.773	18,1
RN	3.442.175	167	81,86	80,95	143	170	8.120	43,1
RO	1.768.204	52	83,28	75,53	24	53	9.509	58,9
RR	505.665	15	69,7	75,67	11	17	2.103	23,8
RS	11.245.148	497	51,88	56,38	76	103	32.224	53,1
SC	6.797.337	293	77,38	80,39	39	54	17.933	49,1
SE	2.242.937	75	93,4	85,56	26	40	4.856	20,6
SP	44.396.484	645	40	40,42	169	278	229.767	13,5
TO	1.515.126	139	99,77	93,84	47	54	3.254	86

Fontes: (1) IBGE (2010); (2) MS (2016a); (3) MJ (2016c)

Até mar/2016, o país alcançou uma cobertura de 63,83% de Equipes da Saúde da Família (ESF) e 66,54% em serviços de Agentes Comunitários de Saúde (ACS): o total de ACS era de 265.480, em todos os municípios brasileiros, e 183.282, naqueles com unidades de custódia; 40.155 ESF estavam implantadas no país, sendo 27.439 em municípios com unidades de custódia; 24.462 Equipes de Saúde Bucal (ESB) atuavam no país, sendo 14.172 em municípios com unidades de custódia; e 4.317 Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), no país, sendo 2.257 em municípios com unidades de custódia. Nesses contextos, verificou-se que 455 equipes validadas pelo SUS

foram tipificadas como PNAISP ou PNSSP, atendendo a populações de 437 unidades, propiciando acesso potencial a 276.173 pessoas (41,8%)²⁷. As UF que apresentaram melhor possibilidade de acesso foram: PB (51,1%), CE (51,5%), MT (53,4%), BA (59,7%), RS(60,5%), RR (65%), PE (77,4%), AP (98,7%), e DF (99%).

Desde a publicação da PNAISP, houve ampliação das chances de acesso aos serviços de saúde para 23%, em 2013, e 41,8%, em 2016. Algo marcante nesse processo foi a crescente adesão dos municípios, motivados pelo aumento do incentivo financeiro: representaram 23% das equipes PNSSP sob gestão municipal, em 2013, ampliando-se para 70%, em 2016 (MS, 2016b).

As unidades federativas que mais promoveram a requalificação das equipes previstas no PNSSP e consequente conversão aos serviços da PNAISP e ampliação da cobertura, obtiveram ganhos de incentivo significativos em relação ao exercício de 2013, sendo elas: AC (93%), AM (76,5%), DF (84,4%), MA (97,3%), MS (84,7%), PE (93,6%), PR (82,8%), RS (88%), SC (94,6%) e TO (92,2%). Neste período, o aumento médio de valores de incentivos, no país, foi de 76,8%.

Com o estabelecimento de termos de convênios entre os estados e o DF, o DEPEN contribuiu para a extensão da PNAISP, apoiando financeiramente a estruturação de unidades de saúde e alcançando a mais de 70% da população custodiada. O DEPEN (MJ, 2016a) retratou a existência de ambiências para atenção em saúde em 928 unidades, sendo que cerca de 611 foram aparelhadas e, entre elas, 421 certificadas pelo SUS (MS, 2016b).

Destacamos, especialmente, o estado do Rio Grande do Sul, por ter instituído uma política específica, integralizando o valor correspondente ao financiamento participativo previsto na PNAISP e conduzindo à municipalização dos serviços. Também em evidência, o estado de São Paulo, com a adesão de cerca de 34 municípios, até 2017, pela deliberação CIB-62/2012, alcançando a 54 unidades de custódia, por meio de estratégias que possibilitaram a pactuação de governos locais, incentivaram financeiramente a oferta de serviços e favoreceram o acesso de custodiados às redes de saúde.

O entendimento declarado pelas equipes de saúde era de que os protocolos de porta de entrada, o rastreamento de demandas, com a detecção precoce de doenças, e a manutenção de uma agenda contínua de ações de prevenção e promoção em saúde, quando adotados de modo abrangente, criavam fortes implicações no cotidiano das unidades de custódia e permitindo a adaptação das práticas dos serviços de saúde e demais atividades penais às realidades epidemiológicas com as quais se deparavam. Essa concepção comum aos profissionais indicava ser possível reduzir fatores de riscos e danos ao longo da trajetória prisional do custodiado, tornando mais resolutivas as ações das equipes de saúde.

Assim, como a portaria instituidora do PNSSP, a Portaria Interministerial MJ/MS nº 01/2014 previu, no art. 16, inciso I, alínea “d”, e art. 17, inciso VI, que estados, DF e municípios deveriam “implantar e implementar protocolos de acesso e acolhimento como instrumento de detecção precoce e seguimento de agravos, viabilizando a resolutividade no acompanhamento dos agravos diagnosticados”. Entretanto, foram observadas limitações na utilização de protocolos mínimos para atendimentos iniciais e diagnósticos, ainda na porta de entrada, causado especialmente pelo excessivo fluxo de inclusões nas unidades de custódia, dificultando a atuação imediata das reduzidas equipes de saúde em alguns territórios (quando se tratava de unidades para prisão provisória, os entraves eram maiores).

Outra abordagem de uso limitado era a notificação de agravos, na perspectiva da Portaria MS/GM nº 1.271/2014, que definiu a Lista Nacional de Notificação Compulsória de doenças, agravos e eventos em saúde pública e tomadas de decisões pertinentes. Especialmente, a notificação da tuberculose encontrava campo específico para registro da condição de institucionalização em prisões, a ficha de investigação de hepatites virais, assim como a notificação de violência interpessoal e autodirigida pôde ser também associada aos agentes da lei enquanto causadores ou pessoa com a qual se estabelecia relação institucional - mas, não foi possível a

²⁷ Os serviços PNAISP foram dimensionados pela Portaria MS/GM nº 482, de 01/04/2014, que institui normas para sua operacionalização, sendo: a) Equipe de Atenção Básica I, para até 100 custodiados; b) Equipe de Atenção Básica I, com saúde mental, para até 100 custodiados; c) Equipe de Atenção Básica II, para 101 a 500 custodiados; d) Equipe de Atenção Básica II com saúde mental, para 101 a 500 custodiados; e e) Equipe de Atenção Básica III, para 501 a 1.200 custodiados.

identificação de condição de custodiado, tornando difícil a leitura da tortura em prisões, por exemplo – (MS, 2017).

Entretanto, mesmo com a ampliação da disponibilidade de serviços de atenção à saúde induzida pela PNAISP, a superlotação e as precárias condições de custódia representaram aspectos comumente restritivos, impedindo a adequada compreensão das demandas das pessoas custodiadas, a plena adoção de linhas de cuidado e cumprimento de diretrizes terapêutica, ainda que as equipes mantivessem contínua preocupação e comprometimento. Somavam-se a esses fatores as dificuldades inerentes à disponibilidade de agentes de segurança prisional e pessoal de apoio, sempre em número escasso, em função do reduzido quadro funcional existente nas Secretarias de Administração Prisional, ou congêneres. Assim, ao contrário do que pretendia, quando se tornavam escassas as frequências de intervenções diagnósticas precoces, as principais condutas clínicas adotadas em diversos contextos passavam a ser os trabalhos eminentemente curativos e os procedimentos de urgência e emergência. Em função disso, os deslocamentos de pessoas custodiadas, para atendimentos em redes locais, ficavam comprometidos.

Com a persistência dos fatores patogênicos e o agravamento das condições de saúde dos custodiados, verificou-se o recrudescimento de uma prática comum em contextos de prisões: o excessivo uso de medicamentos, especialmente, a prescrição intensa de psicotrópicos - ansiolíticos, antidepressivos, antipsicóticos, dentre outros - tidos como os mais comumente dispensados, em parte pela necessidade de amenizar o sofrimento psíquico que se origina do confinamento, em parte pela abstinência no uso de drogas psicotrópicas e pela necessidade dos serviços penais em reduzir as tensões no interior da unidade. Vimos, pela pesquisa de Mallart (2017), que a dispensação de medicamentos psicotrópicos passou a ser comumente adotada em prisões como forma de controle de corpos e mentes e redução de incidentes nas unidades, num tipo de estratégia denominada “gestão neuroquímica”. A adoção proposital da medicalização intensiva e extensiva, contribuiu, então, para a produção de mais dependência química: surgiu como forma de manejo para contenção de custodiados e redução de tensões nas unidades, como alternativa à insuficiência de programas e ações destinados à educação²⁸, ao trabalho e ao cuidado e como resposta imediatista diante dos quadros de sofrimento psíquico vivido pelas pessoas em prisões.

Considerações Finais

A política de cuidados em saúde da população custodiada emergiu como alternativa estratégica crucial, numa forma diversa de cooperação com os entes federativos, afetando de modo sensível as práticas na gestão das prisões e execução penal, colocando-se como viés para humanização e reorientação de práticas. A PNAISP colocou-se entre dois sistemas complexos e que se diferenciavam bastante em práticas e concepções acerca dos destinatários das suas ações.

Como representou uma experiência de certo modo inovadora, a PNAISP se apresentou como bom propósito para assegurar medidas de salvaguardas em prol da das pessoas que se encontravam em contextos prisionais, produzindo arranjos intersetoriais em contextos locais.

Com o auxílio dos interlocutores que implementaram os serviços e ofertaram os cuidados, entendemos que as mudanças de realidades não se deram apenas pela combinação de modelos e ferramentas de governança e pelos imperativos legais. Essas transformações ocorreram pela ação colaborativa e participativa, em arranjos que propiciaram “interação de mútuo entendimento intersetorial a respeito de um ou mais projetos ou questões sociais”, colocando-se “como alternativa a uma anacrônica lógica setorial, fragmentada, vertical e autônoma” (JUNQUEIRA, 2004, COSTA e LIONÇO, 2006, *apud* CARRETA *et al*, 2014, p. 1464). Nesse sentido, as experiências locais confirmaram ser possível recontextualizar saberes inscritos no SUS e afetar positivamente os campos da execução penal, em movimentos adaptativos, reconhecendo a unidade de custódia como um ponto de atenção, enquanto *locus* de vivências, de trabalho e de cuidado.

²⁸ Os levantamentos realizados naquele período indicaram que, entre os custodiados, apartados das políticas sociais básicas dos sistemas de garantias de direitos nas diversas regiões do país, somente 13% participavam de atividades de escolarização no país (MJ, 2015, p. 59).

Não se pode deixar de considerar fatores que atuaram como impeditivos para a adoção de medidas de salvaguardas em saúde da população privada de liberdade. Pela natureza crítica dos contextos de custódia, além da resistência de alguns atores locais e dos restritos recursos financeiros, distinguiram-se vários obstáculos ao acesso dessa população ao SUS. Por um lado, a saúde coletiva que, em grande medida, reduziu as necessidades de saúde da população em prisões a um problema exclusivamente do sistema de justiça; por outro, alguns órgãos da administração prisional que buscaram produzir, de modo inequívoco, subsistemas e sobreposições, levando a descompassos entre o que se operava nas prisões e as redes de saúde.

Desses movimentos relativamente crescentes da saúde coletiva em contextos que se constituíam e marcavam as trajetórias dos sujeitos encarcerados e dos que trabalhavam em serviços penais, alguns órgãos do sistema de justiça colocaram-se como um importantes elos na criação de condições para a oferta dos cuidados em saúde por meio do SUS. Experiências satisfatórias ocorreram pela melhoria de capacidades de governança e de processos de trabalho dos dois sistemas públicos convergentes na PNAISP, reorientando interpretações acerca dos sujeitos criminalizados e revelando-os como titulares de direitos.

Mudanças significativas em realidades ocorreriam mais facilmente com as implicações dos diversos componentes das políticas sociais básicas, universais, territorializadas, como aquelas dedicadas à educação, à seguridade social, ao trabalho. A saúde coletiva, como observamos em alguns contextos, tornou comuns os movimentos de concertações, compartilhamentos informações e aprendizagens entre diversos serviços e dispositivos, constituindo-se em importantes arranjos que favoreceram o ato de cuidar.

Percebemos que a sistemática e massiva política de encarceramento levaram ao crescimento acelerado da população em privação de liberdade, colocando-se como impeditivo para a garantia de direitos e a oferta do cuidado às pessoas em contextos de confinamento. Reforçando práticas demasiadamente cristalizadas, esses aspectos agravaram as condições de vivência e saúde nas unidades, minimizando oportunidades para a reconstrução de projetos de vida e a adequada inclusão social. Ainda, observamos a redução da capacidade estatal de garantir a devida proteção financeira (pois, os recursos jamais serão suficientes diante do crescimento exponencial da população encarcerada) e assegurar as necessárias medidas de salvaguardas.

Como descrito pela Organização Mundial da saúde - OMS (WHO, 2003, p. 18), situações de riscos, conflitos, privações sociais e econômicas são determinantes para a saúde das pessoas, perseverando ao longo do tempo, sendo que aquelas que se encontrassem abaixo dos níveis de suficiências sociais aceitáveis correriam duas vezes mais riscos de adoecimento grave e morte prematura. As causas materiais e psicossociais contribuiriam para que essas diferenças e seus efeitos se estendessem à maioria das doenças e causas de morte, sendo que a desvantagem social corresponderia à baixa escolaridade, ao emprego inseguro, às condições insalubres e perigosas de trabalho, às situações de confinamento, à habitação precária, às circunstâncias sociofamiliares difíceis e subsídios de pensões e aposentadorias inadequadas. Essas desvantagens se concentrariam em determinados grupos sociais, com efeitos cumulativos durante a vida: quanto mais negação de direitos, mais privação econômica e social, mais desgastes e riscos, com a piora nas condições de saúde e conseqüente redução de longevidade (WHO, 2003, p. 18-19).

Colocou-se, assim, um desafio que dependeria de rupturas e reconstruções conceituais nos sistemas prisionais e de saúde: o atendimento às necessidades das pessoas dos locais de custódia, com a criação de condições de saúde, vida e trabalho adequadas, reforçando “ações comunitárias concretas e efetivas” (WHO, 2003, p. 19). Sobretudo, para que garantisse a suficiência das salvaguardas, os dispositivos penais deveriam deixar de ser recursos preferenciais como respostas aos delitos e aos conflitos sociais, reorientando-se na perspectiva dos direitos fundamentais, superando práticas coercitivas e assistências escassas e rudimentares e abrindo-se às políticas sociais básicas.

Por fim, sabemos que a melhoria das condições de saúde em prisões não se resumiria ao rebuscamento de uma política de cuidados e ao seu amplo enredamento em formas convergentes com as demais políticas setoriais. Não se pode esperar que um bom sistema de cuidados nesses

locais se persistir o crescimento exponencial da população criminalizada e submetida a condições inadequadas de encarceramento. Caso contrário, qualquer esforço pela adoção de medidas de salvaguardas em unidades de custódia se resumirá a esboços e terão caráter unicamente paliativo.

Referências Bibliográficas

AMADO, Gilles *et al.* *Saúde em prisões: representações e práticas dos agentes de segurança penitenciária no Rio de Janeiro*. Cadernos de Saúde Pública, 2008, nº 24(8): 1887-1896.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11/07/1984, que dispõe sobre a execução penal. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br>>. Acesso em 21 jun 2016.

_____. *Constituição Federal*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em: 11 mai 2015.

_____. Lei nº 8.080, de 19/09/1990, que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br>>. Acesso em 19 jun 2016.

_____. Lei nº 8.142, de 28/12/1990, que dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do SUS e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br>>. Acesso em 19 jun 2016.

_____. Lei 10.216, de 6/04/2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br>>. Acesso em 19 jun 2016.

_____. Decreto nº 7.508, de 28/09/2011, que regulamenta a Lei no 8.080, de 19/09/1990, dispondo sobre a organização do SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011>. Acesso em: 29 fev 2014.

CARRETTA, R. Y *et al.* *População em vulnerabilidade, intersetorialidade e cidadania: articulando saberes e ações*. Revista Saúde e Sociedade, São Paulo, 2014, v.23, n.4: 1458-1470. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 29 jan 2016.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). (2016), *Geopresídios - Sistema de Informações Georeferenciadas do Cadastro Nacional de Estabelecimentos Penais*. Brasília: CNJ. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/geo-cnj-presidios>>. Acesso em: 21 jun 2016.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA (CNP/CP). Resolução nº 16, de 17/12/2003, que estabelece diretrizes Básicas de Política Criminal. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br>>. Acesso em: 19 abr 2016.

DAMAS, Fernando Balvedi; OLIVEIRA, Walter Ferreira. *A saúde mental nas prisões de Santa Catarina*. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, Florianópolis, v.5, n.12, p.1 – 24, 2013. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br>> Acesso em 21 mar 2017.

FIGUEIREDO, Railander Q. *Relatório sobre estruturas e serviços de atenção básica para atenção à saúde da pessoa privada de liberdade no sistema prisional*. Projeto PNUD BRA 14/011 - MJ e PNUD. Brasília: MJ, 2016a. No prelo.

_____. *Relatório sobre estruturas e serviços mais especializados para atenção à saúde da pessoa privada de liberdade no sistema prisional*. Projeto PNUD BRA 14/011 - MJ e PNUD. Brasília: MJ, 2016b. No prelo.

_____. *Relatório final sobre a implementação da Política Nacional para Atenção Integral à Saúde da Pessoa Privada de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP) e propostas para adequações*. Projeto PNUD BRA 14/011 – MJ e PNUD. Brasília: MJ, 2017. No prelo.

FOUCAULT, Michel. (1999), *Vigiar e Punir*. 12ª ed, Petrópolis, Vozes.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010 – Dados preliminares*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 05 jun 2016.

MACHADO, Eduardo P.; NORONHA, Ceci V. *A polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas*. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 7, jan/jun 2002, p. 188-221.

MALLART, Fábio M. Gestão neuroquímica: pílulas e injetáveis na prisão. In: Mallart, Fábio; Godoi, Rafael. *BR 111: a rota das prisões brasileiras*. São Paulo: Editora Veneta, 2017.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (MJ). *Levantamento nacional de informações penitenciárias INFOPEN*. Brasília: MJ, 2015. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br>>. Acesso em: 10 jun 2016.

_____. *Censo das unidades prisionais e dados agregados*. Planilha eletrônica. Brasília: MJ, 2016a. Disponível em: <<http://dados.mj.gov.br>>. Acesso em: 12 jul 2016.

_____. *Base de dados adaptada a partir do CNIEP e INFOPEN*. Banco de dados elaborado para a consultoria PNUD TR 141422. Brasília: MJ, 2016b. No prelo.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (MJ) e MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). Portaria Interministerial MS MJ nº 1777, de 09/09/2003, que institui o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br>>. Acesso em 28 abr 2013.

_____. Portaria Interministerial MJ/MS nº 01, de 02/01/2014, que institui a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Pessoa Privada de Liberdade (PNAISP). Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs>>. Acesso em 12 fev 2014.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (MJ) e PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Projeto BRA/14/011 - Fortalecimento da Gestão do Sistema Prisional Brasileiro*. Brasília: MJ, 2014. Disponível em: <<https://info.undp.org>>. Acesso em: 05 jul 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). *Boletim Epidemiológico - Tuberculose no Brasil*. Brasília: MS, 2012a. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br>>. Acesso em 11 jun 2016.

_____. *Notas de indicadores do IDSUS*. Planilha eletrônica. Brasília: MS, 2012b. Disponível em: <<http://idsus.saude.gov.br/mapas.html>>. Acesso em 07 jun 2016.

_____. Portaria MS/GM nº 94, de 14/01/2014, que institui o Serviço de avaliação e acompanhamento de medidas terapêuticas aplicáveis à pessoa com transtorno mental em conflito com a Lei. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br>>. Acesso em 12 fev 2014.

_____. Portaria MS/GM nº 482, de 01/04/2014, que dispõe sobre a operacionalização da PNAISP. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br>>. Acesso em 11 set 2015.

_____. Portaria MS/GM nº 1.271 de 06 de junho de 2014, que define a Lista Nacional de Notificação Compulsória de doenças, agravos e eventos em saúde pública. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br>>. Acesso em 25 jun 2015.

_____. Portaria MS/GM nº 2.446, de 11/11/2014, da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br>>. Acesso em 28 fev 2017.

_____. *Sala de Apoio à Gestão Estratégica (SAGE)*. Brasília: MS, 2016a. Disponível em: <<http://189.28.128.178/sage>>. Acesso em 07 jun 2016.

_____. *Arquivos dissemináveis para tabulação do Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde*. Brasília: MS, 2016b. Disponível em: <<http://www2.datasus.gov.br>>. Acesso em 19 jun 2016.

_____. *Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan*. Brasília: MS, 2017. Disponível em: <<http://portalsinan.saude.gov.br>>. Acesso em 20 fev 2017.

OLIVEIRA, Luisa G. Dutra. *Avaliação da implantação do Programa de Controle da Tuberculose em unidades prisionais de dois estados brasileiros*. Tese (Doutorado em Saúde Pública), Fundação

Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://bvssp.icict.fiocruz.br/>>. Acesso em 19 ago 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Carta de Ottawa*. Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde - Ottawa, Canadá, 1986. Disponível em: <<http://www.bvsms.saude.gov.br/>>. Acesso em 20 jul 2016.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina. Por uma política da narratividade, *in*: PASSOS, Eduardo *et al* (Orgs). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Projeto BRA 05/038: Modernização do Sistema Penitenciário Nacional*. Brasília: PNUD, 2005. Disponível em: <<http://www.undp.org.br/>>. Acesso em 11 dez 2009.

_____. *Portal do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil*. Brasília: PNUD, 2016a. Disponível em: <<http://ww.pnud.org.br/home>>. Acesso em 12/06/2016.

_____. *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)*. Brasília: PNUD, 2016b. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas>>. Acesso em 12/06/2016.

SANTOS, Alexandre; RIGOTTO, Raquel. *Território e territorialização: incorporando as relações produção, trabalho, ambiente e saúde na atenção básica à saúde*. Trabalho e Educação em Saúde, Rio de Janeiro, v. 8, nº 3: 387-406, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 19 jun 2016.

VASCONCELOS, Ana Silva F. *A Saúde sob Custódia: um estudo sobre Agentes de Segurança Penitenciária no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

ZAFFARONI, Eugenio R. *Em busca das penas perdidas: a perda da legitimidade do sistema penal*. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2001.

O lazer numa perspectiva interdisciplinar: as contribuições do pensamento geográfico

Leisure in an interdisciplinary perspective: the contributions of geographic thought

Recebido em 11/12/18

Aceito em 22/03/19

Carlos Roberto Silva de Araújo²⁹
Walesson Gomes da Silva³⁰

Resumo:

Este trabalho busca mostrar as características interdisciplinares dos estudos em lazer e suas possíveis articulações com a geografia. Há várias formas de conceituar o lazer, assim uma visão diferenciada e calcada em mais de um saber torna-se fundamental para o conhecimento deste fenômeno. As contribuições da geografia podem ir de noções de espaço e território a levantamentos e mapas complexos sobre um dado espaço. Vê-se neste trabalho que ambos os saberes se complementam.

Palavras chave: Lazer. Geografia. Cidade. Urbanização. Espaço.

Abstract:

This work aims to show the interdisciplinary characteristics of leisure studies and their possible articulations with geography. There are several ways to conceptualize leisure, so a differentiated view based on more than one knowledge becomes fundamental to the knowledge of this phenomenon. The contributions of geography can range from notions of space and territory to surveys and complex maps on a given space. It is seen in this work that both knowledges complement each other.

Keywords: Leisure. Geography. City. Urbanization. Space.

Introdução

Pode-se dizer que os estudos do lazer são um campo recente. Isso se compararmos esta área de estudos a outras como a medicina, a matemática, a sociologia, dentre outras. Foi somente no século XX que o fenômeno do lazer passou a ser discutido e analisado como

²⁹ Mestre em Educação e Formação Humana pela Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG. Servidor Público SEE/MG. carllosaraujo@gmail.com

³⁰ Doutor em Estudos do Lazer. Professor da UEMG. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais e Educação Social – NEVES. walessongomes@gmail.com

um campo acadêmico. De acordo com Gomes (2003), foi a partir da década de 70 que o lazer passou a ser visto como uma área capaz de impulsionar pesquisas.

Outro fator importante para as discussões sobre este tema refere-se às características múltiplas do lazer. Para Padilha (2006, p.09), ao contrário do que reza o senso comum o lazer é polissêmico. Como coloca Isayama (2014), cada vez mais cresce o número de áreas do conhecimento que se dedicam ao estudo do lazer, ou seja, para se estudar o lazer, deve-se pensar numa perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido Gomes (2011), salienta que os estudos sobre o lazer precisam, cada vez mais, integrar um contínuo processo de pensamento crítico.

Assim entende-se que o lazer pode receber contribuições de áreas distintas e neste trabalho faremos uma breve abordagem sobre as contribuições da geografia para estes estudos.

Ao falarmos da Geografia podemos ser remetidos a uma noção simplista de uma ciência que estuda o ambiente físico. Como coloca Pena:

A própria etimologia da palavra “Geografia” (“Geo” = Terra; “Grafia” = Descrição) denuncia a sua premissa inicial: descrever os fenômenos da superfície terrestre. Em outras definições, ela é vista como o campo do conhecimento que visa ao estudo dos lugares ou à explicação sobre a diferenciação de áreas (PENA, 2014, p.01).

De acordo com Pena (2014) a Geografia, na atualidade, é considerada a ciência que estuda o espaço geográfico, buscando compreender a dinâmica do espaço produzido e transformado direta ou indiretamente pelo ser humano. Vê-se aqui que a Geografia busca compreender não só os fenômenos do espaço físico, mas, também, alguns dos elementos que constituem este espaço. Para dar conta desta demanda, esta se subdivide em diferentes campos de estudo, tais como: a geografia física, a geografia humana, a geografia social, a geografia cultural, a geografia urbana, a geografia turística e finalmente a geografia econômica. Cada uma destas tem objetivos específicos de estudo e conseqüentemente contribuições particulares.

Quanto ao lazer e a geografia

Falar do lazer não é algo simples, pois este é repleto de sentidos e significados. Mesmo na literatura sobre o tema não há um consenso geral sobre este conceito. Ao falar do lazer Gomes coloca:

O lazer compreende a vivência de inúmeras manifestações da cultura, tais como o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte e também as formas de artes (pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema), entre várias possibilidades, inclui, ainda, o ócio (GOMES, 2008, p.05).

Devido a esta diversidade, como visto anteriormente, Melo (2010, p. 07), diz que “o lazer deve ser entendido como um fenômeno historicamente situado, que, por suas características, aponta para a necessidade de uma compreensão multidisciplinar”.

Ainda sobre o conceito de lazer e seu significado Dumazedier coloca que o lazer seria:

[...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 2004, p. 34).

Já para Gomes é:

Uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo (GOMES, 2004, p. 125).

Mesclando estas duas configurações pode-se ver que o lazer tem uma vasta amplitude e que toda prática que atinja o descrito pode ser considerada como tal. Ainda com Gomes (2008), o lazer constitui uma dimensão da cultura, configurada a partir do contexto sócio-histórico-cultural do sujeito, sendo, portanto, uma necessidade humana.

Após esta breve conceituação pode-se perguntar como a Geografia e o lazer dialogam, em que pontos se encontram?

Pelos estudos feitos na disciplina Cidade e Lazer: as contribuições da geografia, pode-se dizer que a principal contribuição da geografia para os estudos do lazer são seus conhecimentos sobre o espaço. Santos (2007) fala que hoje o espaço humano compreende não só o espaço físico, mas também as relações que se constituem neste espaço. Tal visão é compartilhada por Carlos (1992). Ainda sobre o espaço Santos (2007), conta que este tem características próprias e pode unir ou separar os homens. Essa visão será abordada mais adiante quando tratarmos da segregação espacial da urbanização.

Voltando ao espaço tem-se que este é o objeto de estudo da geografia, tendo características mais amplas. Além deste destaca-se as noções de:

- Paisagem: o espaço capturado no momento, como por exemplo, uma foto. A paisagem não fornece muitas informações diretas e depende da percepção de quem a estuda.
- Território: seria um espaço delimitado marcado por características próprias e subjetivas. Um exemplo poderia ser um território dominado por uma outra gangue ou facção.
- Lugar: é a menor unidade, dentro da geografia, assim como o território é marcado pela subjetividade. Um exemplo seria uma praça.

Em todas estas subdivisões existem, além do espaço físico, as relações que constituem cada um. Para Carlos (1992), as relações criam as formas e as funções que devem ser cumpridas no espaço. De acordo com esta autora o homem saiu de uma relação de pura coleta, para uma condição de modificar a natureza adequando o espaço às suas necessidades. Nessa relação Carlos (1992, p. 31), aponta que: “a sociedade e espaço não podem ser vistos desvinculadamente, pois cada estágio do desenvolvimento da sociedade corresponderá a um estágio do desenvolvimento da produção espacial”. Como ela diz: “em

síntese, o espaço geográfico é o produto, num dado momento, do estado da sociedade, portanto, um produto histórico”, (CARLOS, 1992, p. 32).

Baseado nestes apontamentos tem-se que para estudar o lazer é imprescindível localizá-lo em um dado espaço. Sobre isso Gomes (2011), diz que o espaço geográfico não é só físico é também um espaço político, social e repleto de dimensões simbólicas, sendo o conhecimento geopoliticamente construído, reforçando os valores condizentes com as peculiaridades locais do contexto em que é produzido.

Gomes (2011) e Carlos (1992) mostram como é importante o fator tempo para os estudos do lazer. Não se fala aqui do tempo do relógio, mas do tempo associado às práticas de lazer ou trabalho, dando uma ideia de tempo livre. Ainda sobre o tempo, Carlos (1992) conta que o homem passa a ser avaliado pela sua capacidade de ter coisas, de produzir usando bem o seu tempo. Esta geógrafa frisa que a relação do homem com o espaço e com as demais pessoas passa pelo dinheiro. Neste sentido Ortega (2000, p.175), aponta que “a geografia entende o tempo espaço do lazer como criativo e não mercantilizado, um tempo espaço livre que contribuir para acabar com alienação das coletividades, ou pelo menos reduzi-la”.

Dentro da noção de lugar trazida por Carlos (1996), como sendo a base da reprodução da vida e que pode ser analisado pela tríade: habitante-identidade-lugar e ainda como o espaço passível de ser sentido, pensado apropriado e vivido através do corpo; pode-se dizer que é no espaço que a vivência do lazer acontece.

Para Correa (2003), as grandes cidades são os principais focos de produção de formas simbólicas, criadoras e recriadoras de novos significados, desempenhando papel ativo como centros de transformação cultural.

Outra contribuição dada por Carlos (1996), associa a metrópole ao bairro. Para ela a metrópole não é lugar e o bairro seria o espaço imediato da vida e das relações cotidianas. Para Seabra (2008), cada bairro é único possuindo suas especificidades. Este conceito é muito importante para os estudos do lazer, pois é no bairro que a maioria das vivências do lazer acontecem.

Avançando nas discussões de autores da Geografia e sua aproximação com os estudos do lazer, temos as contribuições de Ângelo Serpa (2007). Para este autor o espaço urbano é planejado para privilegiar determinadas classes sociais economicamente distintas. Os estudos sobre o lazer corroboram com esta afirmação. Pois muitas pesquisas mostram que boa parte dos equipamentos públicos, tais como: praças, teatros, parques, etc. são construídos de forma a privilegiar certa categoria socioeconômica. Isso fica evidente na centralização destes espaços, o que dificulta ou mesmo impossibilita o acesso de moradores da periferia, caracterizando uma clara segregação sócio espacial. Freire e Sartório (2015) mostram em seu trabalho que o fator “renda” está intrinsecamente ligado ao acesso aos equipamentos de lazer.

Ortega (2000, p. 168) diz que: “primeiro de forma acidental e depois de forma direta, a geografia passou a considerar o tempo livre associado ao espaço como objeto de campo de estudo”. Esta autora afirma que nesse contexto desenvolve-se uma nova indústria: a cultural. Esta indústria está atrelada ao consumismo, incorporando elementos da fantasia como forma de mediação entre as massas. Esta consideração traz grandes contribuições, pois ao se pensar o lazer enquanto uma indústria, um negócio, tem-se vislumbrada uma nova perspectiva de estudo.

Considerações finais

Neste trabalho pode-se ver que os estudos do lazer conseguem dialogar com variadas áreas do saber. Neste caso destacou-se a possibilidade de uma interface com as contribuições da geografia.

Os estudos dessa área podem ser usados de forma complementar ou mesmo como ponto de partida para entender o fenômeno do lazer em um dado recorte de tempo e espaço. Como diriam Freire e Sartório (2015) a geografia já fez estudos e mapeamentos que podem ser usados nos estudos do lazer. Estes ainda apontam que a maior interface entre a geografia e o lazer se dá nas áreas da geografia urbana e cultural.

A complexidade do tema contrasta com sua simplicidade, tendo em vista que as práticas do lazer são simples para quem as vivencia, mas seu estudo requer considerações multidisciplinares.

A vivência do lazer se funde com aqueles que a praticam e é no recorte da cidade e do bairro que estas acontecem. Entender estes espaços pelo viés da geografia é de grande utilidade, pois seus conhecimentos, já fundamentados, facilitam o trabalho do pesquisador do lazer.

Referências

- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1994. p. 11-34.
- _____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996. p. 85-129.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **A geografia cultural e o urbano**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p.167-186.
- DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. Tradução de Maria de Lourdes S. Machado. São Paulo: Perspectiva, 1993 apud GOMES, ChristianneLuce (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREIRE, Ana Lucy Oliveira; SARTÓRIO, Fernando Domingos Vieira. **Urbanização e lazer: aspectos do processo da criação de espaços públicos em Vitória (ES)**. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/8988>. Acesso em: 07 out 2015.
- GOMES, C. L. **Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento**. *Licere*, v. 14, n. 3, p. 1-26, 2011. Disponível em: <https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/view/489>. Acesso em: 07 out 2015.
- ISAYAMA, H. F.; OLIVEIRA, M. A. T. (Orgs.). **Produção do conhecimento em estudos do lazer: paradoxos, limites e possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2014.

MELO Victor Andrade de Melo. **Lazer: Olhares Multidisciplinares**. Campinas: Alinea, 2010.

ORTEGA, Graciela Uribe. **Identidade cultural, território e lazer**. In: SESC/WLRA. Lazer numa sociedade globalizada. São Paulo: SESC, 2000. p. 165-178.

PADILHA, Valquiria. **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

PENA, Rodolfo Alves. **Geografia**. 2014. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/geografia/>. Acesso em: 07 out 2015.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: HUCITEC, 1982. p. 13-41.

SERPA, Ângelo. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2007. p.15-39.

SILVA, W.G. **Lazer e juventude encarcerada: Tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais**. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer)-Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

Investigação e Educação em Ciências: uma análise do desenho animado Show da Luna

Inquiry and Sciences Education: an analysis of the cartoon Luna's Show

Recebido em 03/12/18

Aceito em 15/04/19

Eliane Ferreira de Sá³¹
Daniele Santos Bento³²
Ely Roberto da Costa Maués³³

RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar as características investigativas presentes no desenho animado Show da Luna e refletir acerca de possibilidades de seu uso como estratégia didática para favorecer o ensino de ciências por investigação nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados apresentados foram gerados a partir da análise de 88 episódios da série de animação Show Luna. Para cada episódio foram identificados, o título, o tema central, as perguntas motivadoras e os conceitos científicos que foram apresentados pelo desenho. De uma maneira geral, os temas englobam as diversas campos de conhecimento que compõem a área de ciências naturais, como a física, química, biologia, astronomia e geologia e apresentam várias características investigativas. A partir da análise realizada, consideramos o desenho muito adequado ao uso em sala de aula, apresentando o conteúdo científico por meio de elementos lúdicos e apresentam uma imagem do cientista sem rótulos ou estereótipos.

Palavras Chaves: Mídias Digitais; Ensino de Ciências; Ensino por Investigação.

Abstract:

The goal of the present study is to analyze the inquiry characteristics on the animated cartoon *Show da Luna* (English version: *Earth to Luna!*) and to reflect on its uses as didactic strategy to boost the science teaching by inquiry in the early years of fundamental school. The presented data were obtained through the analysis of 88 *Show da Luna* episodes. In each episode were identified the title, the main theme, the motivating questions and the scientific concepts presented. Overall, the themes encompass the several knowledge fields within the natural sciences, as physics, chemistry, biology, astronomy and geology, and present varied inquiry characteristics. From the analysis, we consider the cartoon as highly appropriate for the use in classes, explaining the scientific concepts with the help of ludic elements, and presenting the scientist without labels or stereotypes.

³¹ Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Ibirité, e coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências na Infância (GEPECI/UEMG), elianefs@gmail.com

³² Pedagoga e pesquisadora integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências na Infância (GEPECI/UEMG), danbento5@gmail.com

³³ Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Faculdade de Educação, integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências na Infância (GEPECI/UEMG), elymaues@gmail.com

Keywords: Digital medias; Science teaching; Inquiry teaching

Introdução

A educação em ciências é um campo do conhecimento extenso, bem estabelecido na área pesquisa em educação, mas ainda com pouca reflexão acerca de sua contribuição para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Educação Fundamental. Estudos apontam que muitos professores têm dificuldades em promover um ambiente desafiador, propício à investigação e à construção de conhecimentos em ciências nos primeiros segmentos da Educação Infantil (VIECHENESKI & CARLETTO, 2013; LIMA & LOUREIRO; 2013; LIMA & MAUÉS, 2006; SASSERON, & CARVALHO, 2008; ROSA et al., 2007).

As crianças quando chegam à escola apresentam grande interesse por fenômenos naturais. Nesse sentido, a escola e os professores precisam cultivar esse interesse natural das crianças pelo conhecimento, estimular o gosto pelas ciências, incentivar explicações e soluções para problemas apresentados.

A educação em ciências, de uma maneira geral, tem por objetivo contribuir para a formação dos estudantes possibilitando acesso a conhecimentos científicos, criando oportunidades para que eles se posicionem de forma mais ativa e participante na sociedade e façam uma leitura mais crítica do mundo (BRASIL, 2017). Contudo, as ciências possuem uma linguagem diferente da linguagem que as crianças trazem para a escola.

As ciências utilizam uma linguagem que apresenta características e recursos próprios tais como, esquemas, figuras, gráficos, tabelas, teoria, conceitos e outras representações. Dentro desse contexto, ao incentivar o entendimento da ciência enquanto modo de explicar e compreender o mundo, é possível lançar mão de atividades diversificadas, que concebem o aluno como sujeito do conhecimento. Assim, ganham significado atividades como as brincadeiras que proporcionem a descoberta do mundo, atividades de experimentação, atividades investigativas e a promoção da leitura.

No primeiro segmento da educação escolar, as crianças estão sendo alfabetizadas e por isso, torna-se importante focar em habilidades relativas à leitura e interpretação de textos que abordam diferentes temas, dentre eles, temas científicos (ESPINOZA; CASAMAJOS; PITTIN, 2010) por meio de diferentes mídias. Contudo, o mundo exterior à escola é permeado de tecnologia, conectividade recursos audiovisuais, fílmicos e isso traz à tona a necessidade da ampliação dos recursos utilizados na escola, inclusive para os segmentos iniciais da educação básica. Nessa direção, ensinar ciências explorando esses recursos pode se apresentar como uma estratégia relevante para a educação em ciências para crianças.

Esses recursos, que denominamos de objetos mediadores, funcionam como materiais com os quais a professora pode organizar sua aula de maneira particular, ou seja, de acordo com os interesses das crianças, suas necessidades formativas e aspectos do currículo. Entender as possibilidades e limitações que esses objetos trazem para o contexto da aula da educação infantil e ciclo de alfabetização, contribuirá para aprofundarmos o entendimento que estamos construindo nas aulas de ciências nos primeiros segmentos de escolarização, além de colaborar para a projeção de novas formas de uso de objetos mediadores.

Nessa direção, este trabalho apresenta como objetivo analisar as características investigativas presentes no desenho animado Show da Luna, bem como refletir acerca de possibilidades de seu uso como estratégia didática para favorecer a educação em ciências em uma perspectiva investigativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

O sentido de ensinar ciências para crianças

A ciência está presente em nossas vidas em diferentes contextos, assim, ter acesso a ela, representa muitas vezes, ter oportunidade de participar ativamente de questões que interessam a humanidade de uma maneira geral. Por meio da escola, a sociedade pode impor políticas públicas que venham beneficiar crianças, jovens e adultos (LIMA & LOUREIRO, 2013).

Entretanto, até poucos anos atrás era prática comum nas escolas adiar o ensino de ciências, assim como o de história e geografia, para os anos finais da educação fundamental I. Essa atitude era justificada pelo argumento de que aprender ciências só era possível depois que as crianças estivessem alfabetizadas. Atualmente, é crescente o número de professores que defendem a ideia de que é possível que a criança aprenda a ler e escrever, lendo e escrevendo conteúdos de ciências (LIMA & LOUREIRO, 2013). Essa concepção tem sido reforçada por ações propostas pelo Ministério da Educação, como por exemplo, o Pacto de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil 2014). Nessa prática, a educação em ciências é entendida como um conteúdo da própria escrita, da própria leitura e interpretação. Assim, considera que muitos aspectos do ensino de matemática podem ser potencializados no contexto do ensino de ciências.

Compartilhamos dessa ideia de que não há um momento específico para ensinar ciências, mas que elas podem ser o próprio texto e contexto de alfabetização. A educação em ciências pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e escrita pelas crianças, assim como a oralidade, leitura e escrita contribuem para o processo de letramento científico. Nesse sentido, precisamos repensar o papel que a educação em ciências desempenha no primeiro segmento da educação básica.

Lima e Loureiro (2013), nos chama atenção para o fato de que a educação em ciência nos primeiros anos de escolarização não pode ser o da especialização ou do ensino disciplinar, uma vez que o mundo se apresenta à criança, a princípio, muito integrado e pouco percebido em seus elementos constitutivos. Normalmente, as explicações que as crianças apresentam para fenômenos estudados são construções próprias e nem sempre coincidentes com as científicas. Dessa forma, nessa faixa de escolarização é importante encorajar as crianças a construir explicações causais. As explicações podem variar de uma turma de crianças para outra, ou dentro da mesma turma, uma vez que dependem do contexto de vida das crianças e da forma como o fenômeno é apresentado (CARVALHO, 1998).

Na literatura há um consenso de que abordar temas relativos a ciências naturais apresenta um potencial para o desenvolvimento de competências para resolver problemas, analisar informações, tomar decisões, enfim, preparar para a vida (KRASILCHIK & MORANDINO, 2004). A BNCC destaca que o ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais busca assegurar aos alunos o acesso à diversidade de conhecimentos científicos, que estimulam a aprendizagem por meio de processos, práticas e procedimentos da investigação científica, envolvendo a definição de problemas; levantamento, análise e representação de resultados; comunicação de conclusões e a proposta de intervenção (BRASIL, 2018, p. 321).

Ensino por Investigação

O ensino de ciências por investigação vem ganhado força no Brasil nas últimas décadas e apresenta potencial para despertar o interesse e colocar os estudantes como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem de ciências. De acordo com Sá; Lima; Aguiar (2011) a investigação geralmente refere-se a um processo de fazer perguntas, levantar hipóteses, buscar estratégias para investigá-las, gerar, analisar e interpretar dados, tirar conclusões, aplicar as conclusões à pergunta inicial e talvez, levantar novas perguntas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de procedimentos ultrapassa a mera execução de determinadas tarefas,

tornando-se oportunidades para novas compreensões, significados e conhecimento acerca do conteúdo ensinado.

No ensino de ciências por investigação, as crianças interagem, exploram e experimentam o mundo natural, mas sem serem abandonados à própria sorte, nem restritos a uma manipulação puramente lúdica. Por meio de atividades dessa natureza, as crianças são envolvidas em processos investigativos, que permitem que elas se comprometam com a própria aprendizagem, desenvolverem novas compreensões e conhecimentos do conteúdo que está sendo trabalhado.

De acordo com Lima & Maués, (2006), nos primeiros contatos das crianças com a aprendizagem de ciências, a linguagem científica é apresentada no espaço coletivo da sala de aula de maneira que todas as crianças possam usar vocabulários próprios e ir ampliando-os com sentido próprio. Nesse momento não há a necessidade de quantificação dos fenômenos por meio de fórmulas e cálculos matemático ou usar corretamente os conceitos ou de se estabelecer diferentes relações. Entretanto, é necessário que a professora tenha habilidade, disponibilidade e capacidade de orientar os alunos na aprendizagem das ideias que se quer explorar.

As crianças têm grande curiosidade sobre mundo natural. Não se cansam de perguntar o porquê, mesmo que os adultos não demonstrem interesse respondê-las. As crianças estão sempre dispostas a testarem suas hipóteses e apresentam características importantes para se construir novos conhecimentos. Para Lima & Maués, (2006) essa característica da criança é a chave para a incursão da professora na dimensão procedimental dos conteúdos escolares. Conforme as orientações da BNCC, os conteúdos procedimentais orientados pelo saber fazer e os conteúdos atitudinais relacionados o saber ser estão intimamente ligados aos conteúdos conceituais.

Pode-se considerar a investigação como a habilidade não só de construir questões sobre o mundo natural, mas também de buscar respostas para essas questões. No ensino de Ciências por investigação, as crianças interagem, exploram e experimentam o mundo natural, mas sem serem abandonados à própria sorte, nem restritos a uma manipulação puramente lúdica. Entretanto, por meio de atividades dessa natureza, as crianças são envolvidas em processos investigativos, que permitem que elas se comprometam com a própria aprendizagem, desenvolverem novas compreensões e conhecimentos do conteúdo que está sendo trabalhado (MALINE et al, 2018). De acordo com as BNCC (2018), a escola precisa

promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BNCC, 2018, p.43)

Descrição Metodológica

A série de animação Show Luna narra as vivências de Luna, uma menina de 6 anos apaixonada por ciências. Para Luna, a Terra é um grande laboratório e por isso, está sempre observando as coisas ao seu redor e levantando o questionamento “O que está acontecendo aqui?” na busca de compreender os fenômenos à sua volta. Em suas investigações Luna conta com a ajuda de seu irmãozinho Júpiter e de Claudio, o furão de estimação. As investigações são ao mesmo tempo reais e imaginárias (TV PINGUIM, 2017).



A série usa efeitos, recursos e técnicas de animação, tais como cores, movimento, musicalidade, temática e temporalidade. A linguagem utilizada é coloquial e multimodal envolvendo fala, gestos, dança e música em todos os episódios.

O Show da Luna é uma produção brasileira da produtora TV PinGuim transmitida pelos canais: TV Brasil, TV Aparecida, Discovery Kids e no canal oficial no Youtube.

Os dados apresentados foram gerados a partir da análise de 88 episódios da série de animação Show Luna. Os episódios têm duração de aproximadamente 12 minutos. Em um primeiro momento, para cada episódio foram identificados: o título, o tema central, as perguntas motivadoras e os conceitos científicos que foram apresentados pelo desenho. No segundo momento identificamos as áreas do conhecimento que cada episódio estaria mais fortemente ligado. Por fim, foram analisadas as características investigativas presentes nos episódios, de acordo com a classificação apresentada por Sá, Lima e Aguiar Jr. (2011). A seguir apresentamos essa classificação no Quadro 1.

Quadro 1- Características de atividades investigativas de acordo com Sá, Lima e Aguiar (2011)

Características das atividades investigativas	Comentários sobre as características
Apresentação de um problema	Um problema é uma situação que conduz a uma indagação para a qual o sujeito não dispõe de uma resposta imediata a ser simplesmente evocada, o que o remete ao envolvimento do sujeito em um dado processo por meio do qual ele produz novos conhecimentos.
Valorização do debate e argumentação	Para todo problema autêntico deveria existir, provavelmente, uma diversidade de pontos de vista sobre como abordá-lo. Por isso, é natural que uma situação-problema desencadeie debates e discussões entre os estudantes. As ações de linguagem produzidas nessas circunstâncias envolvem afetivamente os estudantes, o que é uma evidencia de que eles se apropriaram do problema proposto.

Obtenção e a avaliação de evidências	O termo evidências refere-se ao conjunto de observações e inferências que supostamente dão sustentação a uma determinada proposição ou enunciado. As atividades de investigação conduzem a resultados que precisam ser sustentados por evidências para que esses resultados sobrevivam às críticas.
Aplicação e avaliação de teorias científicas	A apropriação do conhecimento científico pelos estudantes depende, da criação de situações em que esse conhecimento possa ser aplicado e avaliado na solução de problemas. Essas situações podem ser vivenciadas através de atividades de natureza investigativa.
Possibilidades de múltiplas interpretações	A formulação de um problema permite criar uma expectativa inicial que pode ser negada ou confirmada mediante a obtenção de uma resposta. As expectativas ou hipóteses desempenham um papel importante nas atividades investigativas, pois, dirigem toda a nossa atenção, fazendo com que observemos e consideremos determinados aspectos da realidade enquanto ignoramos outros. A diversidade de perspectivas e expectativas que são mobilizadas em uma investigação permite múltiplas interpretações de um mesmo fenômeno e, assim, o processo de produção de consensos e de negociação dos sentidos dá lugar a uma apropriação mais crítica dos conhecimentos da ciência escolar.

Apresentação e Análise dos Resultados

De uma maneira geral, os temas dos episódios englobam as diversas áreas de conhecimento que compõem as ciências naturais, como a física, química, biologia, astronomia e geologia. No quadro 2 estão representados a quantidade de episódio em cada área.

Quadro 2 – Área do conhecimento das temáticas dos episódios

Área do Conhecimento	Total de episódios
Física	22
Química	11
Biologia	36
Astronomia	12
Geociências	7

A área de Ciências Naturais é composta pelos conhecimentos da Física, Química, Biologia, Astronomia e Geociências, assim como todos os conhecimentos tecnológicos. Os episódios analisados apresentam uma variedade de conhecimentos científicos que perpassam essas diferentes áreas das ciências naturais. Dentre eles, 36 episódios abordam temáticas da Biologia, 22 da Física, 12 da Astronomia, 11 da Química e 7 da Geociências.

De acordo com os PCN de Ciências Naturais, o professor ao selecionar os conteúdos para trabalhar em sua sala de aula deve considerar a grande variedade de conteúdos teóricos das

disciplinas científicas, como a Astronomia, a Biologia, a Física, as Geociências e a Química, (BRASIL, 1997). Dentro dessa perspectiva, a BNCC homologada em 2018 (MEC, 2018) destaca que o ensino das ciências deve ocorrer na articulação com outros campos de saber e que “precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica” (MEC, 2019, p.319).

Características Investigativas dos episódios

Os episódios de uma maneira geral: a) inicia-se com as personagens realizando brincadeiras comuns do cotidiano de uma criança; b) apresentam observação de um fenômeno; c) apresentam uma pergunta acerca desse fenômeno; d) testam hipóteses; e) buscam as respostas das perguntas iniciais por meio da imaginação; f) envolvem observação das possíveis respostas às perguntas; g) utilizam de muitos dos conceitos que podem ajudar na resolução dos problemas e questionamentos; h) compartilhamento dos resultados obtidos por meio de shows teatral, musical ou dança, no qual apresentam os conceitos aprendidos e a explicação de como a pergunta inicial foi respondida; i) ao final, Luna sempre levanta novas perguntas que ficam abertas para levar o espectador a refletir sobre elas. Essas ações correspondem às principais características investigativas apresentadas por Sá, Lima e Aguiar Jr. (2011) que sintetizamos no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3- Correspondência entre as características Investigativas e as ações desenvolvidas ao longo dos episódios.

Características investigativas	Ações desenvolvidas ao longo dos episódios
Problematização	<ul style="list-style-type: none"> • Inicia-se com as personagens realizando brincadeiras comuns do cotidiano de uma criança. • apresentam observação de um fenômeno.
Problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam uma pergunta acerca desse fenômeno
Levantamento de Hipóteses	<ul style="list-style-type: none"> • Testam hipóteses. • Buscam as respostas das perguntas iniciais por meio da imaginação.
Desenvolvimento de ações para resolver o problema	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvem observação das possíveis respostas às perguntas. • Utilizam de muitos dos conceitos que podem ajudar na resolução dos problemas e questionamentos.
Comunicação pública dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento dos resultados obtidos por meio de shows teatral, musical ou dança, no qual apresentam os conceitos aprendidos e a explicação de como a pergunta inicial foi respondida.
Múltiplas interpretações	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de novas perguntas que ficam abertas para levar o espectador a refletir sobre elas.

Com essa organização podemos identificar várias características investigativas presente nessa série de animação e uma convergência com os objetivos da BNCC (2018):

o ensino de Ciências deve promover situações nas quais os alunos possam: observar o mundo a sua volta e fazer perguntas; analisar demandas,

delinear problemas e planejar investigações; propor hipótese; planejar e realizar atividades de campo (experimentos, observações, leituras, visitas, ambientes virtuais etc.); elaborar explicações e/ou modelos; selecionar e construir argumentos com base em evidências, modelos e/ou conhecimentos científicos; aprimorar seus saberes e incorporar, gradualmente, e de modo significativo, o conhecimento científico; organizar e/ou extrapolar conclusões; relatar informações de forma oral, escrita ou multimodal [...]. (BRASIL, 2018, p. 323)

A seguir apresentaremos um exemplo da análise das características investigativas do episódio “Nem tudo nasce da semente?”.

Características Investigativa do Episódio: Nem tudo nasce da semente?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0nMmWgETnMY>

Problematização:

O episódio começa com a Luna segurando em uma das mãos a muda de um feijãozinho. Ele decide plantá-la na horta do seu pai junto com seu irmão Júpiter e o furão Claudio. Após plantar o feijão, ela tem uma ideia de plantar uma bananeira para que seu pai possa fazer banana Split para eles. Então, eles decidem procurar a semente de banana. Vão até a fruteira pegam uma banana e ao parti-la ao meio, descobrem que ela não tem semente. Depois partem várias outras frutas e todas apresentam sementes. Então levantam a questão: “por que as bananas não têm sementes?” em seguida vão para o quarto para tentar desvendar o problema que eles apresentam em seguida e reformulam o problema a ser investigado.

Problema: Como será que a banana nasce, se ela não tem semente?

Desenvolvimento de ações para resolver o problema

No microscópio ele os observam um pedaço de banana e identificam uns pontinhos pretos e levantam novas questões.

Luna: *Será que os pontinhos pretos são a semente?*

Luna: *Como será que as bananas brotam dessas sementinhas?*

Júpiter: *Vai ver que elas nascem bem pequenininhas.*

Será que a banana nasce uma banana criança e cresce até virar adulta?

Luna: *Como nasce uma banana?*

Nesse momento começam a cantar e dançar. Após esse momento apresentam uma hipótese para o problema.

Levantamento de Hipóteses:

Se a banana não tem semente, é porque ela é a própria semente!

Desenvolvimento de ações para testar as hipóteses

Para testar essa hipótese Luna decide plantar duas bananas, uma com casca e outra sem casca e afirma: *com ou sem casca, uma delas tem que virar bananeira.*

Depois que plantam as duas bananas, esperam uma semana e nada acontece. Então, retomam a pergunta inicial, *como uma banana nasce sem semente?*

Com o intuito de encontrar a resposta para esse problema, os três iniciam uma brincadeira de faz de conta para entrar em uma bananeira e viver alguns momentos como se fossem uma banana para encontrar a resposta para o problema.

Ao entrarem em um dos cachos de bananas da bananeira que faz a pergunta.

Júpiter: *A gente veio saber como planta uma banana, não achamos a semente.*

A bananeira responde por meio de música, dança e gestos:

Uma bananeira vira outra bananeira.

Outra bananeira vira outra bananeira.

Vocês acham que a gente é árvore, mas a gente não é.

Somos folhas!

A gente não nasce da semente.

A gente nasce de um caule que fica aqui em baixo.

É por causa deste caule que uma bananeira vira outra bananeira.

Depois da música, e já no chão, mas ainda na brincadeira de faz de conta, eles iniciam uma conversa com uma banana.

Luna: *Que caule é esse? Ele fica na terra?*

Banana: *Fica aqui oh (apontando para o chão). Vocês querem vir comigo?*

(Nesse momento, descem para debaixo da terra.)

Luna: *Dona banana, me desculpa, mas o que viemos fazer aqui:*

Banana: *Viemos visitar o rizoma.*

Luna: *Rizoma?*

(Nesse momento eles são apresentados ao rizoma e fazem diretamente a pergunta para ele.)

Jupiter: *Seu rizadoma, a gente quer plantar uma bananeira, como é que faz?*

Rizoma: *Eu sou meio que mago, mesmo sem sementes, eu me propago. Para uma bananeira virar outra bananeira, é só pegar um pedaço de mim e plantar.*

Luna: *Isso é incrível*

Rizoma: *Pode pegar um pedaço de mim, e sua bananeira você terá!*

Assim, eles vão para casa felizes e preparam para apresentar a descoberta que eles fizeram uma amiga.

Comunicação pública dos resultados

Organizam um teatro para apresentar para amiga Alice o que eles descobriram. No início da apresentação Luna pergunta a Alice.

Luna: *Alice você sabe como nascem as bananeiras?*

Alice: *da semente!*

(Neste momento os três fazem uma apresentação musical, cantando e dançando a mesma música que a bananeira cantou para eles.)

Múltiplas interpretações

Para finalizar o episódio, eles levantam novas questões:

E o coco? E os morangos? Eles também não têm semente?

E a batata? A batata tem semente? Será que elas são como as bananeiras?

Ah, são tantas perguntas!!!

Preciso de uma batata!

Algumas Reflexões

O desenho Show da Luna é composto por diversas formas de expressões estéticas, como, a atividade lúdica, animação, música cativante, que fazem parte do universo da criança. Ao mesmo tempo, apresentam conhecimentos científicos, numa abordagem que favorece a educação da imaginação.

A abordagem investigativa, que é a linha condutora de cada episódio, aproxima o desenho do eixo estruturador da área de ciências na BNCC, que é a investigação científica. Isso, atribui ao desenho potencial pedagógico que pode ser explorado pelo professor ao abordar temáticas de ciências com as crianças. No caso específico do episódio “Nem tudo nasce da semente?”, pudemos perceber com maior detalhamento, como essas características estão presentes no episódio. Contudo, essa é a mesma estrutura de todos os episódios.

Nesse sentido, nossas análises nos permitiram perceber a adequação do desenho Show da Luna para fins pedagógicos, considerando a estrutura e organização de cada episódio. Além disso, nos permitiu constatar que o conteúdo científico é apresentado a criança de maneira bem leve e com bastante elementos lúdicos. Além disso, apresenta uma imagem do cientista sem rótulos ou estereótipos. A Luna é uma menina e se veste com roupa azul. Nesse sentido, o desenho configura-se como uma importante ferramenta para marcar a presença feminina no universo da ciência.

Quanto aos conteúdos de ciências, percebemos que eles estão presentes ao longo de todos os episódios e são abordados de forma correta, além de ser o eixo estruturador da história. Os conceitos apresentados sempre partem de situações vividas pelos personagens. Isso, dá ênfase ao fato de que a ciência está inserida no cotidiano no cotidiano da criança.

Considerações Finais

Neste estudo, nos propomos a analisar as características investigativas presentes no desenho animado Show da Luna e refletir acerca de possibilidades de seu uso como estratégia didática para favorecer o ensino de ciências por investigação nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, fizemos uma análise geral de 88 episódios para identificar as temáticas e as áreas de conhecimentos que eles estão inseridos. Posteriormente, realizamos uma análise detalhada de um episódio para compreendermos como as características investigativas aparecem.

A partir de nossas análises podemos destacar a que série Show da Luna se apresenta ao público infantil como um espaço para exercícios da curiosidade, do afeto, da imaginação e da criatividade, articulando uma base de conteúdos científicos coerentes, numa linguagem adequada à criança, mas sem desconsidera a capacidade cognitiva dela, que inicia a (de) codificação do mundo circundante. Essa reflexão nos remete as palavras de Freire (1989) quando ele afirma que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

As aventuras vivenciadas por Luna e seus companheiros parecem sinalizar que, observar, investigar, formular hipóteses, planejar e discutir temas das ciências são caminhos possíveis tanto para meninos, quanto para meninas.

Nesse sentido, acreditamos que o estudo realizado aponta para as potencialidades do uso do desenho animado, para aproximar as ciências do público infantil, dentro da perspectiva investigativa, que tem se destacado na área de ciências nas últimas décadas.

Torna-se necessário agora, pensar em propostas de sequências didáticas para explorar os episódios da animação Show da Luna para desenvolver temáticas de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, A. M. P. de.; VANNUCCHI, A. I.; BARROS, M. A.; GONÇALVES, M. A. R.; REY, R. C. de. *Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico* – São Paulo: Scipione, 1998 (Pensamento e ação no magistério)
- ESPINOZA; A.; CASAMAJAZ, A.; PITTIN, E.: *Ensinar a ler texto de ciências*. Buenos Aires, Ed. Paidós. 2009.
- FREIRE, P. A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- KRASILCHIK, M.; MORANDINO, M.: *Ensino de Ciências e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004.
- MALINE, C., SÁ, E., MAUÉS, E., & SOUZA, A. (2018). Resignificação do Trabalho Docente ao Ensinar Ciências na Educação Infantil em uma Perspectiva Investigativa. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 18(3), 993-1024. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018183993>
- LIMA, M.E.C. C.; LOUREIRO, M. B.: *Trilhas para Ensinar Ciências para Crianças*. Belo Horizonte: Fino Traço, editora, 2013.
- LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, v.8, n.2, dez. 2006.
- ROSA, C. W.; PEREZ, C. A. S.; DRUM, C. *Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente*. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 12, n. 3, p.357-368, 2007.
- SÁ, E. F; LIMA, M. E. C. C; AGUIAR, O. G. *A construção de sentidos para o termo ensino por investigação no contexto de um curso de formação*. *Investigações em Ensino de Ciências* – V16(1), pp. 79-102, 2011. Disponível em <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/247/173>
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. *Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo*. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.13, n.3, p.333- 352, 2008.
- VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M.: *Por que e para quê ensinar ciências para crianças*. *Revista Brasileira de Ensino de C&T.*, vol 6, núm. 2, mai-ago. 2013

O ensino da História face aos novos objetos e novas abordagens³⁴

The teaching of History in the face of new objects and new approaches

Recebido em 06/01/19

Aceito em 20/04/19

Antonio Carlos Figueiredo Costa³⁵

Resumo:

O artigo procura oferecer algumas achegas surgidas nos canteiros de Clio, no intuito que possam vir a estimular a atualização das práticas docentes na História escolar. Um movimento vigoroso de renovação historiográfica encontra-se em curso nos meios acadêmicos, desde as últimas décadas do século XX. O objetivo principal é demonstrar a potencialidade heurística, bem como a exequibilidade dos novos paradigmas que julgamos aplicáveis para a História do Brasil, ressaltando que de seus instrumentais teóricos poderá advir uma prática docente mais enriquecedora em termos formativos, significativa quanto à relevância social e portanto, mais adequada à formação de cidadãos ativos.

Palavras-chave: Ensino de História. Historiografia. História Escolar.

Abstract:

The article seeks to offer some insights that have emerged in the Clio beds in order to stimulate the updating of teaching practices in school history. A vigorous movement of historiographic renewal has been underway in academic circles since the last decades of the twentieth century. The main objective is to demonstrate the heuristic potentiality, as well as the feasibility of the new paradigms that we consider applicable for the History of Brazil, emphasizing that of its theoretical instruments it can come a teaching practice more enriching in formative terms, significant as to the social relevance and therefore, more suitable for the training of active citizens.

Keywords: History teaching. Historiography. School History.

³⁴ o presente trabalho foi realizado no âmbito das investigações levadas a efeito no Projeto de Ensino de História: novos temas, novas abordagens, novas linguagens, *pari passu* ao desenvolvimento da Disciplina Optativa Tópicos Especiais em História do Brasil: novos temas, novas abordagens, oferecida ao longo do ano letivo de 2018 nos cursos de licenciatura da UEMG, Ibirité (Minas Gerais).

³⁵ Licenciado, Bacharel, Mestre e Doutor em História (UFMG). Professor de Ensino Superior/História, do quadro de efetivos da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), lecionando na Unidade Ibirité. Líder do Grupo de Pesquisas José Carlos Mariátegui.

Introdução

A escrita da História responde aos reclamos do presente. Os historiadores costumam deixar marcas em seus relatórios de pesquisa que denunciam uma relação intrínseca e ineludível dos eventos contemporâneos ao passado que interrogam. Por sua vez, cabe perceber que as agendas de pesquisa às quais os cultores de Clio, por força de ofício, costumam estar vinculados, também mantêm diálogos indissociáveis ao momento presente. De tudo isso, podemos acrescentar que cada presente estabelece com determinado passado uma relação que é única, singular e irrepetível, momento no qual são lançadas pontes epistemológicas em direção aos tempos pretéritos, nos termos das demandas articuladas ao presente vivido. Assim, já se tornou um ponto comum dizer que a História é filha do seu próprio tempo, encontrando-se de certa forma, datada – em sentido *lato* – de maneira genética ao contexto histórico que a viu nascer.

Porém, quando as explicações acerca de um evento histórico não mais se apresentam como satisfatórias, a história passa a ser reescrita, momento no qual suas fontes são submetidas a novos parâmetros de análise agora oferecidos, ocasião em que pode ser acrescida uma nova fonte documental, ou mesmo incorporar a exploração de antigos testemunhos do passado à luz de novos instrumentais teóricos, pois sendo a História uma ciência em constante construção, preza por apropriar-se do avanço dinâmico dos campos de conhecimento que lhe surgem afins.

As últimas décadas do século XX oferecera momentos privilegiados aos aspectos que viemos até aqui pontuando. Assim, foi possibilitado aos historiadores o acesso, praticamente em tempo real, a pesquisas que vinham se desenvolvendo em diversas regiões do planeta, pelas facilidades advindas da rede mundial de computadores. Da mesma forma, a globalização, percebida com maior velocidade a partir da Queda do Muro de Berlin, possibilitou tanto um maior intercâmbio entre pesquisadores, pelo livre trânsito, quanto o devassamento – para o bem e para o mal – das economias nacionais, bem como a renovação de interrogações acerca das possibilidades do Socialismo real, face à hecatombe ocorrida nas sociedades planificadas, e frente ao discurso retumbante de apregoadas vantagens dos fautores do neoliberalismo .

Até chegaram a falar em um “fim da História” – o que eliminaria as chances de sonhar com ‘um outro mundo possível’, mas também renunciaram a *débâcle* dos Estados Nacionais e da própria ideia de nação. Não obstante a tudo isso, o fenômeno da globalização fez reviver o interesse por uma época que remonta ao início da Idade Moderna, ponto de partida de toda a mundialização da economia, e da formação dos Estados Nacionais Absolutistas Renascentistas, época na qual começaram a se formar os impérios ultramarinos.

Todo esse movimento de interrogação do passado tornou possível criticar certa visão romântica e nacionalista, que sempre enxergara o período colonial brasileiro como uma espécie de proto-nacionalidade. Dessa forma ficou mais aceitável o alinhamento dos desvãos que haviam entre as explicações correntes acerca da montagem do aparato colonial de exploração, com as relações de poder estabelecidas entre pontos tão distantes de um mesmo império marítimo. Havia de ser dado um maior enfoque às comunicações entre as diversas partes desse imenso império, contatos indiscutivelmente precários a nós, espectadores distantes, levando-se em conta as condições oferecidas pelas condições tecnológicas oferecidas pelos séculos XVI ao XVIII.

Por outro lado, ocorreu um novo despertar sobre a história das populações não-européias do império marítimo português, tais como africanos, asiáticos e sul-americanos. Esses

viventes, formando parcela dos súditos ultramarinos de *El'rei*, passaram a ocupar um espaço de maior privilégio junto aos *cogitos* de pesquisadores de universidades europeias – com destaque para as portuguesas – mas também inglesas e norte-americanas, interesse que veio a encontrar o necessário respaldo nos contributos da ‘nova História’ – uma história ‘em migalhas’, produzida sob os acordes teórico-metodológicos da 3ª geração de *annalistas* – mas também dos recursos proporcionados pela história dos conceitos, de matriz alemã, e pelo *Linguistic Turn*, de influência predominantemente anglo-saxã.

Os efeitos de tudo isso para o entendimento da história colonial brasileira proporcionaram uma maior aproximação, não somente entre historiadores portugueses e brasileiros, mas também entre esses e seus colegas africanos e asiáticos. Desse diálogo espera-se que os frutos alcancem não apenas os debates universitários e suas produções acadêmicas de pós-graduação, mas também o ambiente escolar.

1. Da “Colônia” ao “Império Ultramarino”, uma longa trajetória

Durante a fase monárquica e parte majoritária da experiência republicana, a produção historiográfica brasileira esteve consorciada à consolidação do Estado Nacional, bem como a impregnação de certos valores que eram apontados como remontando à época colonial, no encontro das três principais matrizes étnicas formadoras da nacionalidade. Esse esforço era parte do compromisso com certa pedagogia do cidadão, tornada a escola pública o ambiente privilegiado para a valorização de certos vultos históricos, postos em um panteão sob a aura de heróis da pátria. Essas personagens, via-de-regra, passaram a integrar uma galeria de ‘varões de Plutarco’, sendo na maioria composta por homens brancos e cristãos, além de integrantes da classe dominante da Colônia ou do Reino.

Nosso primeiro grande historiador do período monárquico, Francisco Adolfo de Varnhagen – tornado Visconde de Porto Seguro pelo Imperador D. Pedro II, com o qual mantinha fraterna amizade – realizara em sua monumental História Geral do Brasil um contumaz elogio da colonização portuguesa nos trópicos. Conforme observou Arno Wheling (1999), Varnhagen chegou a traçar um perfil de virtudes de alguns atores históricos coloniais que considerava mais relevantes, emitindo juízos sobre essas personagens. Assim avaliou brasileiros e portugueses, mas também estrangeiros, posicionando-se de maneira positiva ou negativamente sua atuação, em razão dos benefícios mais ou menos favoráveis à consecução da obra colonizadora.

Apesar de ter sido relegado a um certo ostracismo no ambiente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), agremiação da qual era sócio – ação possivelmente originada da sua oposição ao indianismo³⁶, então em voga naquele sodalício, e de ser apartado das deliberações decisórias, face à distância do Rio de Janeiro, pois Varnhagen era um diplomata servindo em legações distantes. Mas sua perspectiva histórica alcançou o grande público escolar, por intermédio das Lições de História do Brasil, obra alinhada por Joaquim Manuel de Macedo, e que desde 1861, e através de parte do período republicano (a última

³⁶ Cabe ressaltar a força do indianismo, pelo menos durante boa parte do regime monárquico, a fornecer a possibilidade dos brasileiros se pensarem como brasileiros, e não mais como portugueses. Daí o mito heróico surgido da lavra de José de Alencar. Contudo, o encontro ocorrido nos sertões do Brasil entre uma moça branca e cristã (Cecília/Ceci), representante da civilização, e um rapaz indígena (Peri), que apesar de revelar pureza, não é cristão, não possuindo devoção alguma que não seja por Ceci, não oferecer futuro, pois Peri não podia ser aceito inteiramente no mundo dos brancos. O que revelava nas linhas de O Guarani, os limites do indianismo, segundo Bernardo Ricupero (2004, p. 168-169).

edição que temos conhecimento foi estampada em 1922) ajudaram a plasmar, mediante hábil transposição didática, os quadros de ferro sistematizados pelo Visconde de Porto Seguro para a História do Brasil.

Cabe ainda acrescentar que, em pleno período republicano, Varnhagen seria reabilitado no ambiente do IHGB, mediante o resgate de sua obra sobre a Independência do Brasil, o que veio a ocorrer somente às vésperas da comemoração do seu primeiro centenário (Guimarães, 2006, 133-134). O interesse por sua obra vinha sendo recuperado por homens como Oliveira Lima e João Capistrano de Abreu, desde os anos finais do dezenove. A História Geral do Brasil serviu ainda como uma espécie de definidora da programação das teses levadas a efeito durante o I Congresso de História Nacional, promovido no ano de 1914 pelo IHGB.

A historiografia republicana abriu certo espaço – ainda que de forma modesta – para outras personagens externas às elites, como indígenas, mulheres, negros ou homens livres pobres, desde que em sua atuação na ribalta histórica tivessem somado esforços à consecução do projeto da classe dominante, como leais vassalos, que guardaram fidelidade às ordens emanadas de Lisboa, ou no período pós-independência, do Rio de Janeiro. Foi sob essa condição que os índios Ararigbóia e Felipe Camarão, o negro Henrique Dias, ou ainda, mulheres como Maria Quitéria e sóror Joana Angélica ganharam as páginas dos manuais escolares de História. Um trabalhador incansável da valorização do homem comum na historiografia brasileira foi o historiador cearense João Capistrano de Abreu (1853-1927). Mestre Capistrano, como era conhecido no círculo dos seus pares, trouxera para o centro das discussões o colono, o negro, o indígena, o sertanista.

Porém Capistrano mantinha reservas quanto ao movimento conhecido por Inconfidência Mineira, em momento no qual a República já havia elevado o Alferes Tiradentes à condição de herói nacional. Cabe esclarecer que Varnhagen não fora nem um pouco condescendente com os conspiradores mineiros de 1789. Para ele, falar de independência sem a participação de um príncipe da própria casa real seria conluio, digno da força ou do fuzilamento para aqueles que ousassem tal intento. Já na penúltima década da fase imperial, Joaquim Norberto de Sousa Silva manteria posicionamento bastante semelhante àquele formulado por Porto Seguro, ao impregnar a figura do Alferes Tiradentes com uma aura místico-religiosa que o aproximava da patologia. Militar de baixa patente, Tiradentes era preterido na trama tecida por Joaquim Norberto, o qual deixava o papel da liderança do movimento revolucionário para um representante da elite, tal como o poeta e ouvidor de Vila Rica, Tomás Antonio Gonzaga.

Cabe notar que se tratava de uma historiografia romântica e nacionalista que decalcara uma marca de continuidade entre o reino português, tornado pátria mãe e seu rebento americano, representante dos cânones civilizadores europeus nos trópicos americanos, por intermédio da Casa de Bragança, ocupante do trono brasileiro. Os historiadores da República, preocupados em afastar-se da incômoda descendência que fazia da nação liberta no Ipiranga, uma cópia desbotada das glórias do Ourique, trataram de realçar as peculiaridades da formação americana, passando a considerar as similaridades com as outras repúblicas sul-americanas – outrora consideradas modelos de barbárie e território do caudilhismo – onde procuraram realçar eventos como a Inconfidência Mineira ou a Confederação do Equador, que apontavam para o sonho de constituição de uma república inscrita sob fundas raízes históricas.

A História produzida fora dos quadros do IHGB, tanto a anterior aos anos de 1930, quanto nas interpretações posteriores a essa década, continuaram trilhando – malgrado a grande qualidade de algumas composições narrativas dos tempos pretéritos – os aspectos

centralizadores da administração portuguesa mantidos sob sua colônia americana. Se na obra de Varnhagen esta prerrogativa do Estado português era apresentada como sinal de positividade e ordenação no caminho da civilização e do progresso, para historiadores do porte de Raymundo Faoro, Caio Prado Júnior ou Sérgio Buarque de Holanda, tais práticas reiteravam somente uma obsessiva oposição entre metrópole e colônia.

Havia certa necessidade de entender que o 'Brasil Colônia' seria já uma proto-nação, e que em cada gesto dos colonos em desafio às ordens da coroa portuguesa estaria impresso um manifesto de nativismo³⁷ que, desde os primórdios da aventura colonizadora, fosse nas andanças dos bandeirantes, ou mesmo sob as patas do gado, haviam ganhado fôlego, trabalhando para a ampliação do território, em oposição a tudo que não fosse 'genuinamente brasileiro'.

Tal postura contribuiu para afastar a historiografia brasileira de certos avanços que vinham ocorrendo desde a segunda metade do século XX, pelos esforços de historiadores como Charles Ralph Boxer, Vitorino Magalhães Godinho, A.J.R. Russel-Wood e Antonio Manuel Hespanha, entre alguns outros, representantes luminares desse novo paradigma .

Não obstante, desde o início dos anos de 1950 já se fazia sentir nos meios acadêmicos brasileiros a influência dos *annalistes* franceses. Lucien Febvre, um dos fundadores do movimento, e o ainda jovem e relativamente desconhecido, Fernand Braudel, estiveram presentes em São Paulo, para participar de evento promovido pela USP. Os *Annales* descortinaram novas possibilidades do fazer histórico, ampliando a noção de documento, e proporcionando com isso que viessem a surgir novos temas e áreas de pesquisa, o que certamente veio a contribuir com o estreitamento dos laços entre historiadores brasileiros e portugueses. Com efeito, conforme assinalado por Sílvia Hunold Lara:

"Em Portugal, no início dos anos 1980, a análise do Antigo Regime português passou por grandes transformações. A idéia da existência de um poder 'centralizado' e 'absoluto' foi sendo substituída por uma abordagem que enfatizava as redes de poder existentes na Monarquia portuguesa do Antigo Regime. Vários estudos sobre as casas aristocráticas, os funcionários régios, as fortunas e os direitos que atravessavam a sociedade política portuguesa nos séculos XVII e XVIII aprofundaram a perspectiva aberta inicialmente por Antonio Manuel Hespanha, abrindo novos campos à investigação." (2005, p. 31).

2. Historiografias conectadas e os novos conceitos: expectativas na história escolar

Conforme observou Maria Fernanda Baptista Bicalho, o término da Guerra Fria, com a implosão, bem como a explosão de nacionalidades e emergência de outras identidades proporcionou um rearranjo do conceito que até pouco tempo tínhamos da Europa. Os estudos históricos vêm sendo beneficiados nas últimas décadas com as novas abordagens e métodos derivados de todas essas rupturas, graças as quais foram inspirados novos conceitos e ressignificadas antigas noções (2007, p.70-71).

³⁷ O nativismo exprime uma ideia que imbrica o período colonial ao surgimento da nação, no que tenta buscar no passado, o presente da nação, ou seja, combina-se com uma noção de história tratada como biografia da nação. Nessa visão, a colônia é tratada como possuidora de uma espécie de sociabilidade própria e totalmente apartada da metrópole, o que se faz sob uma noção de centro e periferia. Assim, o nativismo apareceu na lavra de alguns autores como um protonacionalismo, ou ainda, um precursor do nacionalismo. A expressão 'nativismo' ou 'sentimento nativista' apareceu na historiografia brasileira de cunho romântico e nacionalista em contextos diversos e sob objetos variados: luta contra estrangeiros; movimento precursor de emancipação política; lusofobia; movimentos que enfeixavam reivindicações populares; e, sentimentos autonomistas. Sobre o tema, consultar o livro de Rogério Forastieri da Silva, 'Colônia e Nativismo: a história como 'biografia da nação'.

Essa nova forma de entender o Império construído por portugueses, africanos, ameríndios e asiáticos sugere doravante a substituição nas análises das noções de “Sistema Colonial”, “Colônia de Povoamento” e “Colônia de Exploração”, bem como da idéia de “exclusivo metropolitano”, espécies de presenças cativas nas obras de historiadores de Caio Prado Júnior a Fernando Antonio Novais. Nos anos iniciais da década de 1940, Caio Prado Júnior trouxe a *lume* uma obra que se tornaria referência obrigatória nos estudos voltados ao entendimento da colonização brasileira.

Sob acordes teóricos do materialismo histórico, do qual Caio Prado foi um dos introdutores nos meios acadêmicos brasileiros, *Formação do Brasil Contemporâneo* (Prado Júnior, 1970) oferecia ao leitor um amplo e bem fundamentado panorama da forma pela qual ocorreu a montagem do aparato colonial de exploração mercantil nas terras ocupadas pela coroa portuguesa nos trópicos americanos. Assim, o sentido da exploração colonial em terras tropicais era explicada desde as primeiras páginas do livro, no capítulo intitulado ‘o sentido da colonização’. Nesse momento ficava estampada uma interpretação que conheceu vida longa nos meios acadêmicos brasileiros. O ponto de partida se utilizava do determinismo geográfico – o clima tropical – que deveria gerar uma colônia diversa daquelas surgidas ao norte, sob tutela dos ingleses, de clima temperado.

O destino marítimo ao qual Portugal se entregara havia alguns séculos, e que contribuía, face à expansão pelos oceanos, para que conseguisse suas conquistas e feitorias, exigia, em virtude da colonização moderna, ser suportada por uma população que, no Reino, apresentava-se rarefeita. A vasta empresa agrícola monocultora se impunha na América, em razão da necessidade produtiva em grande escala de produtos tropicais a serem oferecidos na Europa, o que veio a combinar-se com a imensa extensão de terras agricultáveis então disponíveis, para dar forma à *plantation*. O conjunto das condições era completado pela disponibilidade de adoção de mão-de-obra escrava, adquirida na costa da África.

Assim, ficava habilmente constituído o tripé explicativo que congregava o latifúndio, a monocultura e a escravidão para plasmar a ideia da colonização portuguesa nos trópicos americanos, com a vantagem que esse esquema apresentava-se válido para os séculos XVI, XVII e XVIII, ou seja, até que a colônia alcançasse sua independência política, desde que outros produtos como tabaco, algodão, ouro e diamantes, além do café, marcassem presença ao longo dos séculos na pauta da produção. Essa forma de entendimento da colonização portuguesa na América reforçava a noção de ter sido o Brasil uma ‘colônia de exploração’, forma de ocupação do território diversa daquela ocorrida ao norte, sob administração inglesa, onde as colônias eram classificadas como sendo de ‘povoamento’. Ao finalizar o famoso capítulo inicial, Caio Prado assim escrevia: “O ‘sentido’ da evolução brasileira que é que estamos aqui indagando, ainda se afirma por aquele caráter inicial da colonização” (1970, p. 32).

Obra constituinte de um marco fundador da historiografia brasileira de viés marxista, *Formação do Brasil Contemporâneo* parece ser completada pela tese formulada por Fernando Antonio Novais na primeira metade da década dos anos de 1970 (1973). Levada à prensa em 1979 com o título ‘Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)’, o texto alinhado por Fernando Novais também utilizava dos conceitos do materialismo histórico para construir uma visão integradora entre Portugal e Brasil nos quadros do mercantilismo.

A ideia de dependência da colônia em relação à metrópole permanecia. Ao descrever as atividades econômicas levadas a efeito na colônia, com ênfase nas relações de produção aí ocorridas, Novais aproveitava para atrelá-las à acumulação primitiva de capital que então

ocorria nos albores do sistema capitalista. Um conceito privilegiado na lavra do autor é o de 'antigo sistema colonial', o qual exprime a dependência da colônia à sua metrópole, por força do chamado 'pacto colonial' ou 'exclusivo comercial metropolitano'.

Se Caio Prado havia identificado a lógica interna à produção colonial, o conceito de pacto colonial por Fernando Novais materializava a subserviência da colônia aos interesses da metrópole, mediante a determinação de quais produtos seriam então produzidos. Se essa era, segundo Novais, a ótica mercantilista então seguida por Portugal, torna-se compreensível, seguimos ainda esse autor, que quando o antigo sistema colonial, melhor seria dizer, a lógica inerente ao colonialismo mercantilista entrasse em crise, seriam superadas a situação estrutural mantida historicamente entre a metrópole e sua colônia, e assim, ultrapassadas as condições materiais que agrilhoavam a colônia à sua metrópole. Foram formuladas muitas críticas a esses autores, porém é indubitável a qualidade dessa produção historiográfica.

Até existe, 'à boca pequena', uma 'crítica feita aos críticos' da obra de Fernando Novais, onde estes são acusados de terem lido somente o segundo capítulo do citado livro, intitulado 'a crise do antigo sistema colonial'. Na verdade, e até sem eliminar essa hipótese, o mais provável é que tais críticos raivosos tivessem feito uso somente da leitura de 'O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial', ensaio alinhado por Fernando Novais, para a obra coletiva organizada por Carlos Guilherme Mota em 1968 (Mota, 1990), texto levado à estampa portanto, alguns anos antes da tese de Novais ter sido submetida à banca examinadora.

Conforme observou Antonio Manuel Hespanha (2001, p.168), há qualidades indiscutíveis no livro seminal de Caio Prado Júnior, autor reputado por esse historiador português como possuidor de grande qualidade sintética – como fica patenteado no caso do capítulo 'administração' – merecendo contudo a ressalva quanto à eficácia que procurou inferir quanto ao Conselho Ultramarino, no seu esforço centralizador e de regulamentação.

A produção historiográfica brasileira entre os anos 1940 e 1970 apresenta-se um pouco 'datada', ou em termos teoricamente mais precisos, submetida a um 'regime de historicidade' e talvez contaminada por outras discussões que se faziam à época. Cabe recordar que um texto como o clássico 'Evolução do Capitalismo' de Maurice Dobb, cuja primeira edição é de 1945, desencadeou um debate que foi instaurado nos anos 1950, com Paul Sweezy, e que acabou por envolver historiadores de vários quadrantes, mediados inicialmente por Rodney Hilton. Essa discussão foi retomada nos anos 1970, com Robert Brenner, Eric Hobsbawm, Christopher Hill, entre outros, no chamado 'debate Brenner'. A exploração mercantil aparecia imbricada aos acalorados debates sobre a 'transição do feudalismo para o capitalismo', onde as experiências colonizadoras dos europeus na América apareciam como um campo de estudos instigante para alguns historiadores.

Mas haviam limitações de análise, tomando-se aspectos econômicos como privilegiados, a análise do processo de colonização apontava para uma dinâmica que fazia elidir as possibilidades de negociação que poderiam, *a priori*, ter sido utilizadas pelos colonos, o que os transformava, não em sujeitos da história, mas em objetos passivos da ação do Coroa portuguesa, tratando de homogeneizar as sobejamente conhecidas diferenças regionais, além de inferir a fase colonial como um tempo hermético, de pura sujeição, passividade e temor. Ora, essas escolhas até conseguiam prover com alguma verossimilhança o discurso nacionalista de um Brasil nação já presente na época colonial, de sentimentos nativistas, de oposição de interesses entre colonos e reinóis. Porém deixava sem explicação o fato desses mesmos colonos serem capazes de lutar contra franceses e holandeses, para

restituir ao Rei de Portugal territórios invadidos, ou ainda, de aumentar seus domínios americanos à custa do império espanhol, em nome e para a glória da Coroa portuguesa.

A historiografia mais recente trabalha em um contexto de '*Antigo Regime*', o que segundo Maria Fernanda Bicalho (2009) consiste na adoção do conceito de Império, visando à compreensão do conjunto de relações que deram vida à dinâmica ultramarina portuguesa nos tempos modernos. Dessa forma, passaram a ser priorizadas as relações entre centro e periferia, poder central e poder local, a noção de redes, etc. De acordo com essa historiadora, ficou consolidada "uma nova chave interpretativa com a qual os historiadores brasileiros passaram a dialogar" (Bicalho, 2009, p. 94). Os historiadores que atuam sob tais perspectivas costumam utilizar um arcabouço teórico explicitado sob a forma de conceitos sofisticados, tais como os de "Império Colonial Português", "Antigo Regime nos Trópicos", "Redes Clientelares", "Economia do Dom, ou economia de mercês", "Monarquia Corporativa", "Soberania fragmentada", ou "Monarquias Compósitas", entre outros.

Entendemos que talvez seja útil desenvolvê-los, afastada qualquer pretensão de esgotá-los tanto em termos teóricos, quanto em suas propriedades epistemologicamente operativas. Começamos por aquele que nos parece, a princípio mais geral, a toda a discussão mobilizada por essa nova historiografia: o conceito de Império Colonial Português. Esse conceito foi se constituindo na medida em que veio a prover com uma melhor "compreensão do conjunto de relações que deram vida à dinâmica ultramarina portuguesa nos tempos modernos (Bicalho, 2009, p.91). Para que o movimento de expansão ultramarina européia, e portuguesa em especial, ganhassem sentido, muito contribuíram os trabalhos de historiadores de diversos países e filiações teóricas. Entre esses, cabem destacar o historiador português Vitorino Magalhães Godinho, que já na década de 1960 apresentava resultados substanciais dos aspectos que propiciaram a expansão portuguesa, em seu alentado '*Os descobrimentos portugueses e a economia mundial*' (Godinho, 1987).

Também fundamental a que se viesse pensar essa dinâmica do império é a incontornável obra do historiador inglês Charles Ralph Boxer, onde cumpre destacar, face aos nossos interesses, os seguintes títulos: '*O império colonial português*' (Boxer, 1977); '*Relações raciais no império colonial português: 1415-1825*' (Boxer, 1967); e, '*A mulher na expansão ultramarina ibérica: 1415-1815 (alguns fatos, ideias e personalidades)*' (Boxer, 1977b).

De suma relevância apresenta-se o conceito de Antigo Regime nos Trópicos. A descoberta acerca da existência de um antigo regime nos trópicos foi construída com base em estudos que tinham por objetivo proporcionar um melhor entendimento sobre a história lusa, em recorte temporal que abarca os séculos XVI ao XVIII, e que tem por "pano de fundo a dinâmica imperial portuguesa (Fragoso; Gouvêa, 2010, p. 13). Ainda segundo esses autores, essa dinâmica imperial era constituída através das conexões e interações de diferentes formas sociais, "que iam desde a sociedade aristocrática reinol, passando pela escravidão americana, pelas hierarquias sociais africanas e pelas que configuravam o Estado da Índia" (2010, p.13).

Outro aspecto que os mesmos autores acreditam justificar o emprego do conceito seria a abrangência da idéia de negociação entre o centro/metrópole e periferia/colônia, o que empresta realidade ao sentimento de pertencimento à monarquia, a existência de 'nobrezas da terra' em distantes localidades do império ultramarino, e finalmente, a concepção corporativa da sociedade, face à manutenção e respeito ao universo mental e cultural dos diversos grupos. Isso incluía os processos de organização social, e suas orientações valorativas, como nos casos das populações africanas que "já possuíam suas próprias concepções de mundo, entre as quais uma idéia de escravidão como relação de

dependência pessoal e a ênfase no parentesco como chave de organização social.” (2010, p. 14).

A referência às redes clientelares também se apresenta como uma novidade. De acordo com Maria Fernanda Bicalho, esse conceito tem sido utilizado na análise de alguns historiadores com vistas a um melhor entendimento:

da dinâmica econômica, política e social dos impérios ultramarinos ou coloniais da época moderna. Estes se constituíam por meio de múltiplas redes de relações – políticas, sociais, culturais – que conectavam os sujeitos históricos para além do território europeu, podendo comportar um ou vários centros econômicos – sendo constituídas pela multiplicidade e diversidade de laços entre diferentes agentes históricos e regiões ultramarinas, o que, no conjunto, constitui um amplo inventário de experiências e singularidades (2007, p. 82-83).

A “economia do Dom’, ou “economia das mercês”, também exemplifica uma renovação dessa historiografia. De acordo com Ângela Barreto Xavier e Antonio Manuel Hespanha (Xavier; Hespanha, 1998), o dom era um ato de natureza gratuita e fazia parte da sociedade de Antigo Regime. Tratava-se de um universo complexo e minucioso, destituído de qualquer espontaneidade. A atividade de dar, compreendida no sentido de graça e liberalidade, integrava uma tríade de obrigações, a saber: dar, receber, restituir, e acabavam por envolver uma cadeia infinita de atos beneficiais:

que, constituíam as principais fontes de estruturação das relações políticas. E correspondentemente, as categorias desta ‘economia do dom’, estavam na base de múltiplas práticas informais de poder e na formulação de mecanismos próprios e específicos a este universo político singular, como por exemplo, as redes clientelares (Xavier; Hespanha, 1998, p.340).

Conforme explicam esses autores, a lógica inerente às relações clientelares trazia consigo a obrigatoriedade da concessão de mercês aos amigos diletos, e davam corpo às estruturas sociais, sendo parte dos eventos cotidianos. Seria impensável à época, ver a concessão de tenças, honras e mercês como uma anormalidade ou fruto de corrupção. No Antigo Regime elas faziam parte da norma, parcela do caráter microfísico e omnipresente das relações de natureza política, e acabam por revelar níveis pouco visíveis das razões da política.

Outro conceito importante é o de monarquia corporativa, o qual foi cunhado em virtude dos poderes enfeixados pelas câmaras, bem como pelas instituições senhoriais e eclesiásticas. De acordo com Antonio Manuel Hespanha, o conceito encontra sua validade até meados do século XVIII, possuindo, segundo esse historiador, as seguintes características:

o poder real partilhava o espaço político com poderes de maior ou menor hierarquia; o direito legislativo da coroa era limitado e enquadrado pela doutrina jurídica (*ius comune*) e pelos usos e práticas jurídicos locais; os deveres políticos cediam perante os deveres morais (graça, piedade, misericórdia, gratidão) ou afetivos, decorrentes de laços de amizade, institucionalizados em redes de amigos e de clientes; os oficiais régios gozavam de uma proteção muito alargada dos seus direitos e atribuições, podendo fazê-los valer mesmo em confronto com o rei e tendendo, por isso, a minar e expropriar o poder real. (2001, p. 166-167)

Essas ideias foram originalmente desenvolvidas no livro 'As vésperas do Leviathan: instituições e poder político (Portugal – séc XVII) (Hespanha, 1994). Recorremos ainda a esse historiador para tratar das categorias de poder absoluto e centralização atribuídas ao Estado português monárquico, para reiterar que teria sido atribuído erroneamente a existência de uma monarquia precocemente centralizada. Com efeito, conforme frisou Antonio Manuel Hespanha, “a imagem de centralização ainda é mais desajustada quando aplicada ao império ultramarino” (2001, p. 167).

Restaria então tratar, para os interesses que mobilizamos no presente estudo, dois conceitos: soberania fragmentada e monarquias compósitas. A ideia de soberania fragmentada diz respeito, por um lado, à existência dos senados da câmara, das irmandades de caridade e das confrarias laicas em todo território do império marítimo português. Nas palavras de Charles Ralph Boxer:

A Câmara e a Misericórdia [das quais a mais importante era a Santa Casa de Misericórdia] podem ser descritas, apenas com um ligeiro exagero, como os pilares gêmeos da sociedade colonial portuguesa desde o Maranhão até Macau. Garantiam uma continuidade que governadores, bispos e magistrados passageiros não podiam assegurar. Os seus membros provinham de estratos sociais idênticos ou comparáveis e constituíam, até certo ponto, elites coloniais. (1977, p. 305).

Por seu turno, Fernanda Bicalho alega que caberá entender a soberania fragmentada tanto como podendo ser representada por uma monarquia compósita, quanto mediante a “construção de novos centros – ultramarinos – igualmente detentores de autoridades, por meio de complexos mecanismos de negociação.” (2007, p. 81).

Para finalizar a questão, as acima mencionadas monarquias compósitas (ou estados compósitos) é um conceito que tenta dar conta das:

formações políticas que incluíam diferentes reinos, regiões, povos e tradições sob a soberania de um governante. Essa era a experiência da monarquia hispânica dos Habsburgo, que reunia, sob a soberania de Castela, os reinos de Aragão, Leão, Catalunha, Navarra; mais tarde, Milão, Nápoles, Sicília, Países Baixos e, por último, [ou seja, durante a União Ibérica, 1580-1640] Portugal. (Bicalho, 2007, p. 71)

Essa nova forma de entender o Império construído por portugueses, africanos, ameríndios e asiáticos sugere ter havido atores coloniais que estariam bem longe de terem sido asfixiados pelas engrenagens do Império Português, antes, dela participavam de forma voluntária e ativa, conscientes e ávidos por recolherem as vantagens materializadas pela economia do Don sob a forma de honras e mercês. Ao que nos interessaria de imediato, nessa perspectiva historiográfica, é que súditos coloniais do Império Ultramarino Português recolhiam seus impostos e esperavam que seus direitos tradicionais e costumeiros fossem preservados.

Via-de-regra os motins e revoltas, ocorridos nesse ambiente de Antigo Regime, faziam-se contra os prepostos do Soberano, que julgava-se estarem realizando um mau governo 'dos povos', o que significava aos olhos dos distantes súditos coloniais que 'traíam ao Rei'. Nessas circunstâncias, revoltar-se não tinha nada a ver com qualquer 'sentimento nativista', que pudesse denunciar um proto-nacionalismo – como pretendeu uma historiografia tradicional, romântica e nacionalista – e a não existência de sentimentos separatistas seria

válida, pelo menos, até data bem mais avançada que os séculos XVII ou mesmo, boa parte do XVIII. E mesmo os conjurados de 1789, compartilhavam muito de uma visão de mundo que se encaixaria mais como barroca do que propriamente moderna, falando em uma ‘restauração’ de antigos direitos e práticas costumeiras. O absentismo real podia contar com algumas providenciais vantagens. Nessa lógica era comum em meio a tais insurgências, que fossem ouvidos os gritos de ‘viva o Rei’, e ‘morra o governador’.

Considerações finais

O quadro acima não esgota as possibilidades oferecidas pela benéfica conexão ocorrida entre a historiografia europeia e a brasileira. Na verdade, a pretensão foi apenas oferecer um rastreio de alguns nichos mais visíveis ao seu desenvolvimento, e com isso, despertar o interesse de professores que se encontram lecionando nos anos fundamentais de ensino a conhecer os novos paradigmas historiográficos, e com isso, talvez encorajá-los na incorporação de tais contributos teóricos à história escolar.

A urgência de realizar a tarefa de transposição didática, ao que nos parece, não poderá aguardar uma elaboração sob a forma do livro didático, dados os conhecidos interesses econômicos que envolvem esse trabalho, ainda mais quando uma disciplina escolar passa a oferecer lições resgatadas dos tempos pretéritos onde uma ‘nobreza da terra’, localizada na periferia dos domínios portugueses, conseguiu impor-se em suas prerrogativas de súditos reais, fazendo valer muitas vezes, as práticas locais e seus direitos costumeiros. Quando as prerrogativas que invocavam não eram consideradas em seu justo valor, não precisavam necessariamente romper de forma oficial com os prepostos do rei, pois bastava ‘cegar’ os caminhos dos quais se utilizavam governadores e outras autoridades régias. Assim, tais colonos podiam assumir, como fizeram os paulistas no século XVII, a condição de ‘rochela’ impenetrável, até que seus interesses, endossados nas petições de suas câmaras, fossem atendidos.

Quando essas narrativas alcançam e resgatam dos tempos pretéritos a voz de personagens femininas, negros, indígenas, e trabalhadores, recuperando a relevância das ações que a História tradicional sempre lhes negou, passa a ficar mais nítida a necessidade de remediar o sinuoso caminho entre a produção historiográfica de ponta, e o conhecimento escolar.

São inúmeras as possibilidades de utilização dos resultados dessas pesquisas nas escolas, exposição que no entanto, face aos limites auto-impostos para um pequeno artigo, ficará destinada a outro momento.

Bibliografia

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BICALHO, Maria Fernanda Baptista. As câmaras ultramarinas e o governo do Império. *In*: FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). **O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 189-221.

BICALHO, Maria Fernanda. Dos “Estados nacionais” ao “sentido da colonização”: história moderna e historiografia do Brasil colonial. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 67-87.

BICALHO, Maria Fernanda. Da colônia ao império: um percurso historiográfico. *In*: SOUZA, Laura de Mello e; FURTADO, Junia Ferreira; BICALHO, Maria Fernanda (orgs.). **O Governo dos povos**. São Paulo: Alameda, 2009, p. 91-105.

BOXER, Charles Ralph. **Relações raciais no Império Colonial Português: 1415-1825**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

_____. **Salvador de Sá e a luta pelo Brasil e Angola: 1602-1686**. São Paulo: Edusp, 1973.

_____. **O Império Colonial Português**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **A mulher na expansão ultramarina ibérica**. Lisboa: Horizonte, 1977b.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. *In*: Del Priore, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima S.; BICALHO, Maria Fernanda Baptista. **Uma leitura do Brasil Colonial: bases da materialidade e da governabilidade do Império**. Penélope. *Revista de História e Ciências Sociais*, n. 23, 2000, p. 67-88.

FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). **Na trama das redes: política e negócios no Império Português, séculos XVI-XVIII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FURTADO, Júnia Ferreira (org.). **Diálogos oceânicos: Minas Gerais e as novas abordagens para uma História do Império Ultramarino Português**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

GODINHO, Vitorino Magalhães. **Os descobrimentos e a economia mundial**. 4 V. 2.ed. Lisboa: Presença, 1987.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. **Da Escola Palatina ao Silogeu: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1889-1938)**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2006.

HESPANHA, Antonio Manuel. **As vésperas do Leviathan: instituições e poder político (Portugal – século XVII)**. Coimbra: Almedina, 1994.

HESPANHA, Antonio Manuel. A constituição do Império português. Revisão de alguns viesamentos correntes. *In*: FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). **O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 163-188.

LARA, Sílvia Hunold. Conectando historiografias: a escravidão africana e o Antigo Regime na América portuguesa. *In*: BICALHO, Maria Fernanda; FERLINI, Vera Lúcia Amaral (orgs.). **Modos de Governar: ideias e práticas políticas no Império Português: séculos XVI-XIX**. 2.ed. São Paulo: Alameda, 2005, p.21-38.

MONTEIRO, Rodrigo Bentes. **O rei no espelho: a monarquia portuguesa e a colonização da América (1640-1720)**. São Paulo: Hucitec, 2002.

NOVAIS, Fernando Antonio. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. *In*: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990, p. 47-63.

NOVAIS, Fernando Antonio. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1979.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 1970.

RICUPERO, Bernardo. **O romantismo e a ideia de Nação no Brasil (1830-1870)**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, Rogério Forastieri da. **Colônia e nativismo: a história como “biografia da nação”**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVEIRA, Marco Antonio. **Estado e sociedade nas Minas setecentistas (1735-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

WEHLING, Arno. **Estado, História, Memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

XAVIER, Ângela Barreto; HESPANHA, Antonio Manuel. As redes Clientelares. *In*: MATTOSO, José (dir.). **História de Portugal: o Antigo Regime (1620-1807)**. V.4. Lisboa: Estampa, 1998, p. 339-349.

A Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky e o Papel da Cultura no Desenvolvimento Humano: considerações a Respeito da aprendizagem escolar na perspectiva dos educandos jovens e adultos

Vygotsky's Sociohistorical Theory and the Role of Culture in Human Development: considerations about school learning in the perspective of young and adult educates

Recebido em 06/10/18

Aceito em 04/04/19

Ana Paula Ferreira Pedroso³⁸

Resumo:

O presente artigo apresenta algumas reflexões inerentes à teoria sócio-histórica de Vygotsky e sua relação com a cultura e com a aprendizagem. Em seguida, discute o papel da cultura e suas implicações no desenvolvimento humano. Por fim, tece algumas considerações relacionadas especificamente aos jovens e adultos, sobretudo os educandos da Educação de Jovens e Adultos, bem como ao processo de ensino-aprendizagem desse público, no intuito de contribuir para um aprofundamento da discussão das questões mencionadas.

Palavras-chave: teoria sócio-histórica; formação de conceitos; jovens e adultos; aprendizagem.

Abstract

This paper presents some considerations inherent to the socio-historical theory of Vygotsky and its relationship to culture and learning. Next, discusses the role of culture and its implications on human development. Finally, presents some considerations related specifically with young and adults, especially the students of the Adult Education as well as the teaching-learning process of those in order to contribute to a further discussion of the mentioned issues.

Key-words: socio-historical theory; concept formation; youth and adults; learning.

Compreendendo a teoria sócio-histórica de Vygotsky

Lev Semenovitch Vygotsky continua ainda atual pela sua abordagem integradora do desenvolvimento humano compreendido como um produto de fatores biológicos e culturais. O referido autor criticou as concepções psicológicas de seu tempo por não fornecerem as bases necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada das funções mentais superiores e propôs uma psicologia fundamentada no materialismo-histórico-dialético. Merece destaque o fato de que a teoria sócio-histórica proposta por ele vêm ganhando cada vez mais repercussão e tem

³⁸ Pedagoga e Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais / Unidade Ibirité.

sido amplamente empregada na área das Ciências Humanas, sobretudo no campo da Educação. Tal fato se justifica por Vygotsky ter enfatizado em suas pesquisas os processos pedagógicos.

Para Vygotsky, o desenvolvimento psicológico humano somente pode ser entendido se analisarmos os processos sociais e culturais dos quais ele emerge, uma vez que, segundo ele, a aprendizagem consiste um processo que permite ao sujeito adquirir conhecimentos e habilidades a partir de suas interações com o meio social no qual está inserido. Vale destacar que, nestas interações, a mediação assume um papel de extrema relevância.

A mediação compreende uma etapa do desenvolvimento do pensamento centrada na intervenção de estímulos e signos, que fazem com que o homem modifique as suas atividades psíquicas. Segundo Oliveira:

Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos que dispõe. O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental: a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referenciais concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas. A operação com sistemas simbólicos – e o conseqüente desenvolvimento da abstração e da generalização – permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esse processo de representação e define o salto para os chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

Em outras palavras, este conceito fundamental na teoria sócio-interacionista de Vygotsky pode ser entendido como um processo no qual um elemento intermediário torna-se mediador na relação do indivíduo com o meio. Dessa forma, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Por exemplo: quando uma criança toca uma panela que estava no fogo e retira a mão após queimar-se, ocorreu uma relação direta entre a panela e o ato de retirar a mão; se, em outra situação, a criança vir a panela novamente sobre o fogo, provavelmente não colocará a mão, pois a relação estará mediada pela lembrança da dor que sentira na versão anterior.

Cabe ressaltar que os elementos que permitem as mediações entre os indivíduos e o mundo são de dois tipos: instrumentos e signos. Tais elementos nada mais são que ferramentas de que dispõem os indivíduos para facilitar a sua vida ou para atender a uma necessidade iminente. Um martelo, por exemplo, é uma ferramenta técnica que medeia a relação entre o homem e o ato de pregar um prego. Por outro lado, a linguagem é uma ferramenta psicológica que medeia quase todas as relações humanas.

Na perspectiva de Vygotsky, o aspecto mais essencial que distingue a ferramenta psicológica da ferramenta técnica é que aquela dirige a mente e o comportamento, enquanto a ferramenta técnica é dirigida para produzir uma ou outra série de mudanças no próprio objeto.

Pelo que se pode verificar, a presença das ferramentas psicológicas nas relações sociais é fundamental para o desenvolvimento mental. As funções mentais elementares e as funções mentais superiores formam a base do pensamento na teoria vygotskyana. As primeiras são de origem biológica (atenção involuntária, ações automatizadas) e estão presentes nos seres humanos e em outros animais, sendo controladas pelo meio externo. Já as funções mentais superiores são resultado da interação entre as funções mentais elementares e o meio sócio cultural no qual o indivíduo se insere. Portanto, elas evoluem com a própria evolução histórica do indivíduo nas

interações com seus pares e seu meio, caracterizando-se e diferenciando-se das funções elementares pela intencionalidade, planejamento, abstração, consciência e controle.

É importante enfatizar que, embora as funções superiores tenham relação com as elementares, não se deve supor que seja uma simples transformação da última na primeira, como algo linear, e nem que o surgimento de uma elimina a outra. As funções superiores constituem-se em situações sociais que são internalizadas mediante instrumentos de mediação.

Para Vygotsky, a interação social é que provoca a alteração e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Na mesma perspectiva, Oliveira argumenta que:

[...] os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que as atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano (OLIVEIRA, 1993, p. 27).

Nesse sentido, podemos entender a internalização como um processo de reinterpretação da atividade externa para uma interna; uma reinterpretação de algo interpessoal para algo intrapessoal. Cabe enfatizar que tais reinterpretações são particulares, portanto variando de indivíduo para indivíduo. Pensando o ambiente escolar, por exemplo, podemos supor que as diferentes maneiras de aprender refletem as diferentes maneiras de internalizar um assunto, de reinterpretá-lo.

Um dos aspectos privilegiados por Vygotsky em seus estudos foi o processo de formação de conceitos. Sem dúvida, o referido autor é um dos mais influentes em relação ao estudo de tal processo no âmbito da psicologia cognitiva. Para ele, os conceitos são, na verdade, instrumentos culturais orientadores das ações dos sujeitos em suas interlocuções com o mundo, e a palavra se constitui no signo para o processo de construção conceitual.

O processo de formação de conceitos na ótica de Vygotsky

Conforme já mencionado, na teoria vygotskyana, a aprendizagem ocorre durante as interações sociais dos sujeitos, com a ajuda de um elemento mediador. É por meio dessas interações que se atribui diferentes significados aos objetos do conhecimento. Neste contexto, reitera-se que a mediação tem uma papel fundamental na medida em que permite a formação das funções mentais superiores, incluindo a capacidade de formação de conceitos.

Para Vygotsky, o conceito surge num processo de operação intelectual em que as palavras passam a ter significado dentro de um contexto. Posteriormente, esses significados se ampliam (quando de adquire um maior nível de abstração), se transferem para outras situações concretas e são assimilados. Dessa forma, a formação dos conceitos pode ser considerada um processo criativo, uma vez que se dirige para a solução de determinado problema que se coloca para o pensamento (VYGOTSKY, 2001).

É fundamental esclarecer que o processo de formação dos conceitos inicia-se na infância. Porém, somente aos doze anos o sujeito é capaz de realizar abstrações capazes de gerar um conceito. Nesse sentido, escreve Rimat:

[...] só ao término do décimo segundo ano manifesta-se um nítido aumento da capacidade da criança para formar, sem ajuda, conceitos objetivos generalizados. [...]. O pensamento por conceitos, dissociado de momentos concretos, faz à criança exigências que excedem suas possibilidades psicológicas antes dos doze anos de idade (RIMAT apud VYGOTSKY, 2001, p. 155).

Deve-se destacar que o processo de formação de conceitos pelos sujeitos é de extrema relevância para a sua adaptação ao meio social no qual está inserido. É por meio dos conceitos que entendemos o mundo, interpretando-o de modo cada vez mais sofisticado. Entretanto, até que uma pessoa chegue a formar conceitos verdadeiros passam-se muitos anos, considerando-se que esse processo se inicia na infância e atinge pela primeira vez seu ápice no início da adolescência.

À medida que as pessoas aprendem novas palavras, estas são internalizadas e adquirem significados, podendo transformar-se em conceito. Um conceito é, portanto, a generalização/significação da palavra. “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (VYGOTSKY, 2001, p. 398). É importante destacar que um estágio mais avançado de generalização do conceito sempre se apoia no nível de generalização do estágio anterior.

Vygotsky (2001) apresenta três momentos distintos com relação ao desenvolvimento das estruturas de generalização, ou seja, à formação do pensamento conceitual: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento conceitual propriamente dito. No estágio do sincretismo a criança agrupa os objetos de maneira desorganizada, amontoando-os aleatoriamente, sem levar em consideração as desigualdades apresentadas em seu conjunto. No estágio do pensamento por complexos, os objetos são agrupados pela criança de acordo com suas características visíveis, concretas e factuais. O pensamento se organiza, como exemplifica Vygotsky, em termos de nomes de famílias, originando tantos agrupamentos quantos forem as relações possíveis entre os objetos, isto é, como os agrupamentos carecem de uma unidade lógica, as ligações entre os objetos podem ser de tipos muito diferentes. No terceiro estágio, o estágio dos conceitos potenciais, a criança agrupa os objetos segundo um único atributo, por exemplo, cor amarela ou forma cilíndrica. Entretanto, Vygotsky salienta que os conceitos potenciais são apenas precursores dos conceitos propriamente ditos, uma vez que nesta fase a palavra ainda não atingiu a completa abstração, sendo muitas vezes utilizada pela criança em termos de seu significado funcional.

De acordo com a teoria de Vygotsky, os conceitos científicos e os conceitos cotidianos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança e quanto à atitude da criança para com os objetos: enquanto os primeiros se originam do aprendizado em sala de aula, por meio de um conhecimento sistemático de muitas coisas que a criança não pode ver ou vivenciar, os últimos se originam da experiência pessoal da criança, por meio de sua relação direta com os objetos concretos. Portanto, era possível considerar que seguissem caminhos diferentes de desenvolvimento, mas se relacionariam e se influenciariam constantemente ao longo desses trajetos, uma vez que fazem parte de um único processo de formação de conceitos que se consolida no pensamento da criança (VYGOTSKY, 2001).

Ressalta-se que, para o referido autor, o processo educacional se constitui como

[...] uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança, com o auxílio e a participação do adulto. [...] A essa colaboração original entre a criança e o adulto, deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona de possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, p. 244).

O trecho acima traz à tona o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), muito importante para o desenvolvimento dos conceitos científicos. A ZDP é, na maioria das vezes, utilizada para explicar a aprendizagem no contexto educacional, uma vez que Vygotsky vincula esse conceito à relação entre aprendizagem escolar e desenvolvimento. Entretanto, cabe aqui ressaltar que a ZDP não se restringe ao campo pedagógico, na medida em que se compreende a aprendizagem para além da sala de aula. Tal apontamento reitera a essência da aprendizagem sócio-histórico-cultural da teoria vygotskyana, baseada nas relações entre indivíduos.

O papel da cultura no desenvolvimento humano

Como apontado anteriormente, a teoria sócio-histórica preconiza que a aprendizagem emerge das relações sociais que acontecem em determinada cultura. Nessas relações, mediadas semioticamente, os indivíduos aprendem e se desenvolvem na sua interação com seus pares. Essa visão é bastante distinta daquela defendida pelos inatistas, segundo a qual as crianças nascem com todas as estruturas biológicas necessárias para sua aprendizagem. De acordo com a visão inatista, as crianças não aprendem nada com o meio, que serve apenas de disparador. É importante ressaltar que Vygotsky não nega a importância da maturação genética no desenvolvimento, mas defende a aprendizagem social como a mais importante.

Deve-se destacar que a linguagem é um fator determinante nesse processo de desenvolvimento. O homem fala e essa capacidade lhe permite uma comunicação à qual nenhuma outra espécie tem acesso. O desenvolvimento da fala provocou o desenvolvimento do homem pois, com a linguagem, surge a capacidade de articular os símbolos de forma mais sofisticada. Além disso, ela permite com maior facilidade que o homem transmita sua cultura para as gerações seguintes, o que nenhuma outra espécie é capaz de fazer.

Assim como Vygotsky, outros autores enfatizaram o papel fundamental da cultura na evolução do homem, dentre eles Michael Tomasello. Para esse autor, a aquisição de muitas das habilidades cognitivas pelo homem nos últimos milhões de anos seria impossível se considerássemos somente o aspecto biológico, pois o tempo para tais transformações não foi suficiente. Ele propõe então uma hipótese, segundo a qual o conjunto de habilidades cognitivas manifestado pelo homem é produto de uma forma de transmissão cultural particular da espécie. Essa transmissão cultural funciona em escalas de tempo de magnitudes bem mais rápidas do que as da evolução orgânica. Em outras palavras, a evolução que ocorre pela cultura é mais rápida que aquela que ocorreria pela evolução orgânica.

A essa transmissão cultural cumulativa dá-se o nome de efeito catraca, já que a catraca impede o resvalar para trás. Tudo funciona como se algo que se sabe hoje seja transmitido à geração futura, que o aperfeiçoa/modifica e o transmite à geração seguinte, que também o aperfeiçoa/modifica sem permitir que se volte para trás, como numa catraca. A título de ilustração desse efeito catraca, podemos tomar como exemplo a evolução do martelo. Há registros de que esse artefato sofreu várias modificações no decorrer da história da humanidade, indo de simples pedras a ferramentas mais complexas compostas por uma pedra amarrada com pau, até chegar à ferramenta que hoje utilizamos com frequência (BASALLA, apud TOMASELLO, 2003). À medida que novas necessidades foram surgindo, o homem foi aperfeiçoando seus instrumentos de trabalho, bem como a maneira de se relacionar com o outro. Este processo ocorreu, também, com a linguagem, na medida que se tornaram iminentes necessidades mais sofisticadas de comunicação.

A aprendizagem cultural, que possibilita o acúmulo de conhecimentos, as novas invenções, as novas maneiras de se fazer, dá sentido ao que se denomina evolução e pode acontecer de várias formas: por imitação; por colaboração e por instrução ou ensino (TOMASELLO, 2003). Cabe destacar que nessa transmissão cultural, a imitação assume um papel fundamental, pois possibilita a aprendizagem por meio do outro (co-específicos). A linguagem, por exemplo, inicia-se por imitação da criança quando observa o adulto. Antes de ter consciência do conceito, a criança já o utiliza na fala. A aprendizagem colaborativa ocorre quando há cooperação durante o processo. Na

maioria das vezes uma pessoa sozinha não consegue inventar nada. A colaboração entre elas é que permite a invenção de algo novo. Já na instrução, um indivíduo mais culto ou apto transmite conhecimento a outro. O ensino escolar pode ser entendido como instrução. Essa capacidade colaborativa entre os seres humanos, denominada sociogênese, só é possível pelo fato dos humanos entenderem o outro (co-específicos) como um ser intencional como ele. Nas palavras de Tomasello, ainda crianças, os sujeitos acabam se percebendo

[...] como um agente intencional cujas estratégias comportamentais e de atenção são organizadas em metas, e por isso ela automaticamente vê os outros seres com quem se identifica da mesma maneira. Num momento posterior, a criança percebe a si mesma como um agente mental, ou seja, um ser com pensamentos e crenças que podem diferir dos de outras pessoas bem como da realidade e, portanto, dali em diante ela verá os co-específicos nesses novos termos (TOMASELLO, 2003, p. 19).

Tomasello adota as ideias de Vygotsky em sua interpretação da dicotomia entre as linhas individual e cultural do desenvolvimento. Porém, cabe destacar que sua concepção é mais restritiva em relação ao que considera como aprendizagem cultural. Ele não considera herança cultural aquilo que as pessoas aprendem sozinhas sem o apoio do outro, apesar de entender que isso faz parte do desenvolvimento ontogenético (pessoal). Para ele, a aprendizagem cultural se dá somente quando um organismo adota o comportamento ou a perspectiva do outro em relação a uma terceira entidade (TOMASELLO, 2003).

Todavia, as pessoas adotam procedimentos cognitivos que entrelaçam ambas as aprendizagens durante o seu desenvolvimento intelectual: a que acontece com a presença do outro e aquela em que isso não ocorre. Em vários momentos da vida de uma criança ela apenas repete aquilo que vê o adulto fazendo, por imitação. O que ela cria individualmente nesse período é muito pouco. Porém, à medida que ela se apropria daquilo que aprendeu por imitação ela realiza, também, saltos criativos (que Vygotsky denomina saltos qualitativos) que permitem que elas estendam aquele conhecimento para situações mais gerais. Esses saltos qualitativos levam a criança rumo a um maior grau de generalização, podendo utilizar o conceito em situações diversas, abstraíndo-o da situação concreta na qual ele foi concebido. Na escola, por exemplo, ao aprender um conceito e internalizá-lo, a criança vai aperfeiçoando seu uso de modo a utilizá-lo em situações diversas, como se ampliasse seu espectro.

A cognição social na perspectiva dos jovens e adultos

De uma forma geral, pode-se considerar que a psicologia não tem sido capaz de formular, de modo satisfatório, uma psicologia do adulto. Na verdade, pode-se considerar que as teorias psicológicas se mostram menos articuladas e complexas quanto mais se avança no processo de desenvolvimento da pessoa. Segundo Oliveira:

Sabemos muito sobre bebês, bastante sobre crianças, menos sobre jovens e quase nada sobre adultos. [...] Como esta [a psicologia] tem sido tradicionalmente uma ciência do indivíduo e que pretende chegar a explicações universais para o desenvolvimento humano, e quanto mais jovens mais similares entre si são os indivíduos dos vários grupos culturais, de certa forma é mais fácil construir teoria para as etapas da vida em que os sujeitos humanos são mais próximos de sua origem animal, sem tanto peso da cultura em sua constituição (OLIVEIRA, 2004, p. 217).

A questão que se apresenta então, é: como caracterizar a idade adulta? Defini-la como sendo um estágio cognitivo de estabilidade e ausência de mudanças importantes é inadequada. Mesmo dentro de uma perspectiva generalizante essa definição é falsa, uma vez que os adultos, tipicamente, trabalham, constituem famílias, têm projetos individuais e coletivos, etc. Todas essas características trazem, em si, potencial para profundas transformações.

Cada indivíduo constrói em sua trajetória singular suas formas de conceber e interpretar o mundo em que está inserido. Nas tramas diárias da nossa vida somos constantemente convocados a aprender e não é diferente para o adulto imerso num contínuo processo de formação. Nesse contexto, Oliveira (1999, 2004), propõe para além de uma definição genérica do que seja o adulto, algumas características dessa etapa como forma de distingui-lo da criança e do jovem.

Para além dessa definição etária, é preciso se atentar para o fato de que o tema Educação de Jovens e Adultos (EJA) não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

Quando nos referimos ao educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades sócio-culturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001).

Tais colocações evidenciam a necessidade de se historicizar a compreensão do desenvolvimento, tomando os ciclos da vida como etapas culturalmente organizadas. Em outras palavras, é preciso considerar o desenvolvimento intelectual como resultado da inserção dos sujeitos na história de seu grupo cultural e de sua interação com objetos de ação e de conhecimento, com signos e significados culturais, e com outros sujeitos em situações de construção coletiva de significados.

Na sociedade em que vivemos atualmente, a escola surge como importante cenário da sociedade letrada, onde ocorre intensa interação dos indivíduos com alguns artefatos culturais específicos. Considerando as especificidades relativas aos educandos jovens e adultos da EJA, principalmente no que diz respeito à baixa ou nenhuma escolaridade, algumas questões se mostram bastante pertinentes: Qual seria então o papel da escola no funcionamento cognitivo dos que por ela passam? Haveria diferenças no modo de pensar, na forma de organização do pensamento, nos recursos intelectuais disponíveis, entre as pessoas que passam pela escola e as que não passam?

Embora recorrente na literatura, é interessante observar que, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e à organização conceitual de pessoas jovens e adultas, o contraste entre escolarizados e não escolarizados não conduz sempre à constatação de diferenças relevantes. Com base na realização de uma série de pesquisas sobre o tema, Oliveira aponta que:

As diferenças psicológicas associadas a diferenças culturais não são tomadas como evidência de maior ou menor ou menor competência intelectual, mas como respostas apropriadas a diversas demandas contextuais dadas por sujeitos igualmente aptos para funcionar cognitivamente, de uma forma que é universal. Rompe-se, assim, a associação da ideia de diferença com a ideia de déficit, por meio da postulação da equivalência de todo conhecimento e de toda forma de conhecer (OLIVEIRA, 2009, p. 166).

Nessa perspectiva, a compreensão das diferentes práticas culturais e dos diferentes contextos de atividade em que os sujeitos se encontram envolvidos torna-se, portanto, essencial para a compreensão dos múltiplos aspectos do desenvolvimento psicológico. Assim, tendo aceito que o desenvolvimento cognitivo é fundamentalmente cultural, não se pode postular um caminho único, linear e universal para esse desenvolvimento. Isto é, sujeitos e grupos não funcionam de forma

psicologicamente homogêneas, mas enfrentam diferentes atividades e tarefas que lhes são apresentadas com estratégias diversificadas, baseadas em diferentes modalidades de pensamento.

É inegável que a escola promove transformações cognitivas nos sujeitos que por ela passam; essa ação da escola é relevante e desejável, dados os próprios objetivos da escola como agência socializadora instituída pela sociedade letrada. No entanto, segundo Oliveira (2009), essas transformações atuam sobre um aspecto específico do desenvolvimento psicológico e não sobre todo o complexo e multifacetado psiquismo do sujeito, não nos permitindo definir os sujeitos escolarizados como mais avançados, num suposto percurso linear de desenvolvimento, com relação aos que não passaram pela escola.

Apesar do exposto, não se pode desconsiderar que a própria concepção de desenvolvimento humano nas sociedades escolarizadas tem na escola uma referência básica: esta instituição tem papel central na construção do adulto concebido como cidadão pleno dessas sociedades. A exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, estaria deixando de promover o acesso ao indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura.

Nesse contexto, torna-se imperativo refletir sobre como potencializar/otimizar os processos de ensino e aprendizagem escolares, contemplando em tais processos aspectos históricos, sociais e culturais dos sujeitos neles envolvidos.

Tecendo algumas considerações

Ao tentarmos compreender a aprendizagem humana, a importância da teoria de Vygotsky não deve ser ignorada, afinal ela nos dá pistas e explicações bastante coerentes de um processo que ocorre com todos nós, desde que nascemos. Sem menosprezar o traço genético no desenvolvimento do indivíduo, pode-se considerar que só nos tornamos plenos quando vivemos em sociedade. Sozinhos, sem o convívio com o outro, poderíamos até adquirir algumas habilidades. Porém, a falta de experiências com nossos pares nos impediria de adquirir outros conhecimentos que nos tornam seres mais evoluídos.

Durante suas experiências sociais, as crianças aprendem com os adultos, adquirem novos conhecimentos que facilitam sua adaptação a determinada cultura, aprendem sobre convenções sociais, valores e tudo que diz respeito àquela cultura. Quando vai para a escola, onde irá adquirir novos conhecimentos, elas levam contigo uma bagagem de informações adquiridas em suas vivências anteriores.

Em se tratando do aluno jovem e adulto, essa premissa é ainda mais pertinente, pois trata-se de um público que traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmos e sobre as outras pessoas. Com relação à sua inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança), e provavelmente maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Desconsiderar a existência dessas realidades talvez seja um dos grandes desafios educacionais nos dias de hoje. Os professores ensinam como se o conhecimento escolar fosse estanque, não procurando mobilizar conhecimentos anteriores como os conceitos espontâneos. Se assim o fizesse, os alunos, de modo geral, poderiam ampliar sua visão do mundo, adquirindo novas habilidades cognitivas.

E isso deve ser levado em consideração pelos professores. Dessa forma a educação fará mais sentido para os sujeitos nela envolvidos, uma vez que o que se aprende de novo se junta ao que se sabia. Nessa perspectiva, o ensino escolar não deve ser entendido como algo que se dissocia do cotidiano dos alunos. Se a aprendizagem é um processo histórico, social e cultural ela não deve se restringir à sala de aula. Além disso, o que se aprende na escola deve levar as pessoas a novos

conhecimentos e aperfeiçoamento dos que já se tem e de preferência que tenha, em alguma medida, relação com o que ela vive.

Portanto, é preciso romper com o isolamento da aprendizagem escolar, proporcionando uma prática pedagógica mais voltada para o aluno, considerando que cada um tem suas particularidades e trazem para a escola vivências anteriores distintas. Não se trata de uma tarefa fácil, mas é necessário que o professor esteja atento a esse fato, no intuito de promover um ensino mais democrático e que faça sentido para todos.

Referências

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escolarização e formação do pensamento. In: _____. **Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo: Aderaldo & Rotschild, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 12, set./out./nov. 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O Futebol Feminino e as Representações dos Estudantes Sobre Gênero e Lazer em uma Instituição Escolar

Female Soccer and Student Representations on Gender and Leisure in a School Institution

Recebido em 01/02/2019

Aceito em 24/04/2019r

Amarildo da Silva Araujo³⁹

Cristiane Miryam Drumond de Brito⁴⁰

Resumo:

O futebol é um esporte predominantemente masculino, que representa um ambiente de preservação e de expressão pública das normas tradicionais de masculinidade. Em linhas gerais, no futebol feminino têm ocorrido reconhecidos avanços. Este estudo tem por objetivo identificar as representações dos alunos e alunas sobre o futebol feminino em uma escola pública de Belo Horizonte. Como metodologia, utilizou a análise de documentos e a técnica do grupo, com a participação de oito estudantes. Os resultados indicam que, na instituição escolar em questão, predomina o imperativo da masculinidade no futebol, baseado na distinção de homens e mulheres por critérios biológicos e o lazer no futebol deve ser vivenciado por todos independente do gênero. Isso tem implicado preconceitos, desigualdades, hierarquias e sexismo para com a prática do futebol feminino.

Palavras-chave: Futebol Feminino; Estudantes; Representação; Lazer; Educação.

Abstract:

The soccer is a predominantly male sport, representing an environment of preservation and public expression of traditional norms of masculinity. In general, in women's football there have been recognized advances. This study aims to identify the representations of female soccer students in a public school in Belo Horizonte. As methodology, it used document analysis and group technique, with the participation of eight students. The results indicate that, in the school in question, the imperative of masculinity in soccer predominates, based on the distinction of men and women by biological criteria and all regardless of gender should experience leisure in football. This has implied prejudices, inequalities, hierarchies and sexism towards women's soccer practice.

Keywords: Women's Football; Students; Representation; Leisure; Education.

³⁹ Mestre em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professor da Educação Básica e Membro do Grupo de Estudos de Futebol e Torcidas. GEFuT. asabhz@gmail.com.

⁴⁰ Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais –UFMG. Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Estudos do Lazer. cdrumonddebrito@gmail.com

Introdução

O futebol como um elemento fundamental da nossa cultura pode ser visto como uma simples prática esportiva, ou como um complexo fenômeno inserido na sociedade brasileira. Como prática cultural, não se limita às linhas do campo de jogo e constitui em importante elemento de (con)vivência de lazer de muitos brasileiros. Para a grande parte da população brasileira, é um referencial de lazer tanto na prática (o jogador) e como espectador, esse esporte se legitima na perspectiva do lazer, criando formas de sociabilidade.

Considerar o futebol como vivência de lazer em diferentes dimensões da cultura implica em pensar como Daolio (2006, p.116), tomando o futebol como “parte da cultura brasileira e, assim, entendê-lo como um espaço no qual o povo pode dramatizar, vivenciar e atualizar emoções”. Portanto, é possível tematizar o futebol como: arte, linguagem, espetáculo, mercadoria, profissão, produção do conhecimento, instrumento político, como veículo e/ou objeto de educação, relação de poder entre grupos, a diversidade de gênero, dentre outros.

Na cultura brasileira em linhas gerais, podemos dizer que, enquanto a mulher expandiu rapidamente a sua ocupação fora do ambiente doméstico nas últimas décadas, no futebol embora vem ocorrendo nos parece mais lenta. Isso se verifica tanto no que diz respeito à prática do futebol feminino⁴¹, quanto em outras formas de envolvimento com este esporte, como a participação em torcidas, vestindo a camisa do seu time, ou como árbitras, jornalistas especializadas, comentaristas e apresentadoras de programas de futebol no rádio e na TV, mais recentemente a transmissão de jogos de mulheres.

Segundo Franzini (2005), o universo do futebol caracteriza-se por ser, desde o seu início, um espaço predominantemente masculino e, como esse espaço não é somente esportivo, mas também sociocultural, os valores nele contidos e dele derivados colocam contornos nem sempre claros e bem definidos.

Muitas alunas dificilmente teriam condição de vivenciar a prática futebolística se não fossem as aulas dessa modalidade esportiva nas quadras das instituições escolares. Apesar de terem ocorrido avanços do futebol feminino na Educação Física escolar, é sabido que nas escolas há resistências tanto dos alunos em relação ao jogo das alunas, quanto entre as próprias estudantes.

Identificar as representações presentes no meio escolar contribui para o entendimento e possíveis avanços no combate contra o preconceito da prática do futebol feminino. Em busca das representações dos alunos e alunas sobre o futebol feminino, recorreremos a Chartier (1990), para quem a cultura ou as diversas formações culturais podem ser examinadas na relação interativa entre a prática e a representação.

Em linhas gerais, as representações são “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17). Elas envolvem as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real; mudam de acordo com as disposições dos grupos, classes sociais ou meios intelectuais; produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas.

⁴¹ Utilizei a expressão futebol feminino por ser mais conhecida, cabe dizer que futebol de mulheres é mais recente.

Dessa maneira, “nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto às lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Para o autor, as representações revelam as “posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p. 19). Essa perspectiva é fundamental em sua compreensão acerca do funcionamento de uma sociedade. Ela, por isso mesmo, pode ser transposta para se identificar as representações do futebol feminino na escola.

Assim, a partir da ideia de representação de Chartier, sobre o mundo da cultura, centrada nas relações entre as práticas e as representações, buscou-se a representação do futebol feminino na Educação Física escolar e uma reflexão sobre a situação encontrada, tendo em vista que essa modalidade é um direito de todos e todas.

Referencial teórico

As conquistas das mulheres nos últimos tempos têm avançado em diversos campos. As mulheres têm ampliado sua participação no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que afirmam seu direito ao próprio corpo, a viver a sua sexualidade e a fazer as suas escolhas. Quanto às questões de gênero, ainda podem ser notados modelos de feminilidade ancorados em padrões tradicionais, os quais, aliás, regem a maneira de ser e de viver das mulheres. Tais maneiras são reafirmadas em diferentes espaços, dentre eles o esporte e a escola. Goellner (2001) nos diz que o gênero é a construção social do sexo e o que diferencia homens e mulheres não são apenas aspectos biológicos, mas sociais, históricos e culturais.

Ao tratar do campo futebolístico, Moura (2005, p. 138) chama a atenção para o fato de a formação, determinação e manutenção dos papéis sexuais “acontecerem no seio familiar e na escola”. A relação das mulheres com o futebol e a inserção do futebol feminino na escola, além disso, implicam um direito a um novo espaço a ser conquistado pelas mulheres, sobretudo porque a escola é um local especializado de aprendizado, de produção de conhecimento, troca de saberes, ressignificações, enfim, de educação.

As desigualdades sociais entre homens e mulheres são naturalizadas e remetidas, geralmente, às características biológicas. Explicá-las, porém, por esse modo, tornou-se algo frágil. As explicações precisam ser buscadas nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nos saberes dos contrários, nas formas de representação e não nas diferenças biológicas. É certo que:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre desta distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter um caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender – e *justificar* – a desigualdade social (LOURO, 2003 p.20-21).

Goellner (2005) considera que são vários argumentos possíveis que procuram explicar a pouca visibilidade dada às mulheres no futebol brasileiro. A autora recorre a dois deles, que são facilmente identificados em vários espaços sociais:

a aproximação, por vezes recorrente, entre o futebol e a masculinização da mulher e naturalização de uma representação de feminilidade que estabelece uma relação linear e imperativa entre mulher, feminilidade e beleza. Por estarem profundamente entrelaçados, esses argumentos acabam por reforçar alguns discursos direcionados para a privação da participação das mulheres em algumas modalidades esportivas tais como o futebol e ou as lutas (GOELLNER, 2005, p. 143).

O discurso preconceituoso referente à prática do futebol feminino não vigora somente nos estádios e nos campos. Ele está presente nas instituições escolares e fora delas. A expressão “o futebol não é para meninas” chega às crianças não somente nas aulas de Educação Física, nos momentos do recreio, mas também nas brincadeiras de rua e em vários outros contextos socioculturais. Para Altmann (1999), a associação do esporte à masculinidade varia de acordo com a modalidade, e na escola, o futebol é considerado o mais masculino dos esportes.

Lovisoló *et al* (2009) alegam que o maior número de razões para a supressão feminina do futebol no contexto escolar se dá pela falta de conhecimento sobre o esporte, ou de habilidade para a prática por parte das mulheres. No entanto, ao se alegar tais razões, não elencam as causas que levam às diferenças das habilidades entre meninos e meninas.

Culturalmente, o esporte tem-se apresentado como uma prática onde a masculinidade se aprende e se afirma a valorização do homem e a desvalorização da mulher (LESSA, 2005). Assim, as aulas de Educação Física, em boa medida, podem tornar-se espaços de exclusões.

Para Lacerda, Pereira e Camino (2002), o esporte prioritariamente para homens é repleto de virilidade masculina. Essa associação tem alguma aproximação com a concepção prescritiva de que no futebol não deve haver lugar para os afeminados ou, muito menos, para o feminino.

Assim, pode-se inferir que a educação de meninos e meninas é fortemente marcada pela determinação do que é destinado e entendido pela heteronormatividade como masculino e viril, de um lado, e feminino e adorado, de outro. Isso apresenta reflexos nas instituições escolares, sobretudo nas aulas de Educação Física, um espaço que requer predominantemente o uso da linguagem corporal, com discriminações e preconceitos de gênero polarizando as identidades.

Separar meninos e meninas nas aulas é estabelecer uma divisão polarizada entre gêneros; é exagerar uma generificação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações no gênero e considerando apenas diferenças de gênero como importantes numa aula; é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são, e negar aos meninos e meninas a possibilidade

de cruzá-las; é furtar-lhes de antemão, a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados (ALTMANN, 1999, p.176).

Essa polarização, que se traduz no binarismo de gênero e postula que as pessoas são inteiramente homens ou mulheres, com atitudes restritas ao campo feminino ou masculino, conseqüentemente, silencia e oprime outras formas de gênero que existem. Os discursos e as práticas desse modelo vão criando padrões de normatividade que excluem e discriminam quem não se encaixa nesse modelo ou que apresenta um determinado sexo e possui um comportamento que se aproxima do outro.

Souza e Altimann (1999) afirmam que, nas aulas de Educação Física,

não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 56).

Segundo Goellner (2006),

a representação de que o futebol masculiniza a mulher só pode ser compreendida a partir de uma representação essencialista dos gêneros que não permite visualizar as multiplicidades que cada pólo contém. Representa, ainda, admitir ser o futebol um esporte masculino e que, quando jogado pelas mulheres, deve evitar que ela transponha alguns limites culturalmente construídos e identificados a partir da sua configuração biológica tornando-se portanto, imperiosa a sua feminização (GOELLNER, 2006 p. 4).

Portanto, no futebol são evidentes a hierarquia e o binarismo. Além disso, a presença do sexismo é reproduzida dentro do próprio esporte, gerando o rebaixamento e a desqualificação do feminino. Essas representações são algumas das barreiras que estão previamente estabelecidas para serem enfrentadas e superadas na prática do futebol feminino na escola.

Referencial metodológico

Esta pesquisa de abordagem qualitativa é um estudo de caso. A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de ensino médio de Belo Horizonte escolhida por meio de um sorteio aleatório.

A pesquisa documental foi baseada no Currículo Básico Comum (CBC), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o plano de curso da disciplina Educação Física.

Os dados dos sujeitos participantes foram obtidos a partir da aplicação da técnica do grupo focal realizada com quatro alunos e quatro alunas do terceiro ano do ensino médio. Para a

identificação dos sujeitos, foram utilizados os seguintes códigos: sexo masculino: M1, M2, M3 e M8; sexo feminino: F4, F5, F6 e F7.

Os alunos que participaram da pesquisa foram selecionados pela professora de Educação Física e pela supervisora do turno da manhã. Foi solicitado maior diversidade de gênero e interesses diversos pelo futebol, inclusive alunos que não gostavam. O critério foi contemplar a maior variedade/diversidade sobre essas questões.

A identificação das representações foi feita a partir das ideias de (CHARTIER, 1990). A principal preocupação foi identificar, nas narrativas, as formas pelas quais o futebol é representado, aproximando-se ao máximo da realidade dos participantes, a fim de identificar as suas representações sobre o futebol feminino.

Análise dos dados

Análises dos documentos pesquisados

Foi analisado o documento oficial denominado Conteúdo Básico Comum (CBC) da disciplina Educação Física, que se constitui na proposta do Governo Estadual de Minas Gerais para os últimos anos do ensino fundamental e Ensino Médio. Quanto aos documentos da escola, a proposta foi analisar o PPP e o plano de curso dos professores. Entretanto, estes não foram investigados em função de não terem sido disponibilizados, mas a docente da cadeira informou que não há referência alguma sobre o futebol feminino nos registros do planejamento anual.

Não há referência alguma direta ao futebol feminino, nem mesmo a questão de gênero no CBC de Educação Física do ensino médio. Porém, de modo indireto no eixo temático “Esporte”, aparece no tópico “8.4. Compreender as influências histórico-culturais na participação da mulher no esporte” (SOUSA, 2006, p. 50).

A ausência da inserção do futebol feminino no CBC, PPP e plano de curso são significativas, pois demonstram a fragilidade e a invisibilidade dessa modalidade esportiva no contexto escolar, apresentando implicações teóricas (sexismo), uma vez que a sua ausência induz a pensar somente no futebol masculino, e implicações práticas (direito e preconceito), que parecem ser invisíveis para a educação.

Análises dos dados de campo e discussão

Algumas falas dos alunos e das alunas sobre o futebol feminino revelam as representações que os mesmos têm na escola e na sociedade.

Para M1: *“É pouco valorizado não tem muita ênfase como o futebol masculino e na escola não é muito praticado. Há um interesse menor das meninas em praticar na Educação Física. A maioria das mulheres não levam [sic] jeito para jogar, mas pessoalmente não tenho nada contra a mulher jogar”*.

A fala do aluno M1 representa, em boa medida, a pouca visibilidade e reconhecimento do futebol feminino. Goellner (2005, p. 143) nos diz: “vários são os argumentos possíveis de serem recrutados para explicar ou, ainda, explicar a pouca visibilidade conferida às

mulheres no futebol brasileiro”. Ainda a autora baseia-se em dois argumentos principais para justificar a pouca visibilidade que resulta na baixa valorização e em pouco reconhecimento do futebol feminino: “... a aproximação, por vezes recorrente, entre o futebol e a masculinização da mulher e naturalização de uma representação de feminilidade que estabelece uma relação linear e imperativa entre mulher, feminilidade e beleza”. Tudo isso indica uma expectativa estereotipada do que venha a ser a mulher e de como deve ser o seu comportamento em relação ao homem. Além disso, culturalmente, o esporte tem se apresentado como uma prática em que a masculinidade se aprende e se afirma, valorizando-se o homem e a desvalorizando-se a mulher (LESSA, 2005).

Para M3, *“tem muito machismo”*; enquanto segundo M8, *“o machismo ocorre devido à falta de igualdade de gênero”*. Essa última fala em especial introduz o gênero como uma categoria que ultrapassa a ideia de sexo. Segundo M3, *“a questão é uma questão de cultura”*. Essas falas são emblemáticas no que diz respeito às representações da prática do futebol feminino em termos da história cultural de nosso País. Para Chartier (1990), as representações estariam relacionadas aos sujeitos pesquisados como produtores e receptores de cultura.

Outra representação do futebol para alguns participantes está relacionada à mídia. Segundo M2, *“a ênfase é dada no futebol masculino”*; já para F6, *“a mídia deveria valorizar o futebol feminino”*; para M1, *“o investimento é no masculino”*, parecer similar ao de M3, para quem *“o futebol feminino não dá dinheiro”*; já conforme F4, *“há uma manipulação do público por meio do futebol”*.

Segundo M3: *“Hoje a mulher entrou mais no futebol, não vejo tanto preconceito com mulheres que gostam de torcer ou praticar. Não concordo com os nomes pejorativos (Maria homem). Fisicamente o homem é mais forte, mas podem jogar homens e mulheres juntos ou separados. Tem escolas que não deixam as meninas jogarem. No interior tem mais preconceito com o futebol feminino”*.

Quando M3 diz que *“...não vejo tanto preconceito...”*, isso significa que ele está presente e não é algo velado. A sua representação é de forma explícita, porém o preconceito aparece revestido de atenuante na sua intensidade. Vale lembrar que M3 fala de um “lugar” de aluno, de homem. Para Altmann:

Separar meninos e meninas nas aulas é estabelecer uma divisão polarizada entre gêneros; é exagerar uma generificação das diferenças entre as pessoas, [...] é furtar-lhes de antemão, a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados. (ALTMANN, 1999, p. 176).

M3 relata que *“tem escolas que não deixam as meninas jogarem. No interior tem mais preconceito com o futebol feminino”*. Esse quadro é um exemplo extremo da generificação, como aponta Altmann (1999), do preconceito e do machismo.

De acordo com F6 *“o futebol feminino sofre com o machismo. Os homens não gostam de jogar futebol com as meninas. A cultura já diminui a prática do futebol feminino na escola. Ex. ‘Menina não gosta de jogar, tem que ficar fazendo unhas’. A mulher sofre preconceito por jogar futebol e ganha nomes provocativos (Violenta, Bruta, Huck, Maria Macho). Tem preconceito, mais vai avançando, é um clichê que as mulheres vão sofrer”*.

Para essa estudante, o futebol feminino é recusado pelos homens. A representação da prática feminina é cercada pelo machismo e por diferentes formas de preconceito. Segundo a aluna F6, *“a cultura reduz a prática do futebol feminino no ambiente escolar”*. Esta realidade sobre a restrição da prática revela-se também na pesquisa documental.

De acordo com F5: *“É preciso mais imposição do professor, há mais atividades para o futebol masculino. A escola tem que insistir para a professora ceder a quadra para as meninas e os meninos ridicularizam. Isso desanima as meninas. Inicialmente os alunos achavam que só eles tinham direito. O tempo de aula deve ser dividido entre homens e mulheres. Antigamente eu gostava mais. Os meninos ridicularizam o futebol feminino 20 minutos para as meninas e 30 para eles”*. Essa fala demonstra que a luta, o interesse e que há resistência por parte da(s) aluna(s). F5 vê a participação feminina como uma forma natural: *“Ainda tem preconceito, mas a coisa vai se naturalizando e com o tempo as barreiras vão sendo rompidas”*.

Portanto, embora F5 tem uma representação negativa da situação do futebol feminino na escola, ela concebe concomitantemente a participação feminina, identifica o aspecto tenso/conflituoso e vê no passar do tempo a possibilidade de melhoras para que o futebol feminino seja concebido de forma naturalizada.

Para M1 *“Não dá certo homem jogar com mulheres, os homens vão machucar as meninas”*, revela uma perspectiva preconceituosa e machista, que exalta as diferenças entre os sexos. Louro (2003) afirma que:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos recorre desta distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter um caráter de argumento final, irrecorrível. [...] a distinção sexual serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (LOURO, 2003 p. 20-21).

Para F6, *“quando uma mulher erra há sempre um comentário provocativo: tinha que ser mulher, vai pilotar fogão, mulher não sabe nada. Se a mulher quiser entrar no mundo do futebol, ela terá que enfrentar todas as barreiras sociais e culturais, mas basta insistir que a mulher conquistará seu lugar. Os homens não conseguem distinguir o futebol competitivo do recreativo, quando joga com mulheres”*.

As representações aqui são consideradas parte do quadro preconceituoso existente contra a mulher, porém a participante F6 demonstra que está ciente das dificuldades que enfrentará para superar as barreiras. A Educação Física tem as competências para promover o esclarecimento e o convívio entre a abordagem competitiva e recreativa do futebol e demais esportes, para atender a todos e a todas. A orientação disciplina, mediar e esclarecer as diferentes perspectivas de práticas é tarefa do profissional que está à frente do grupo.

Segundo F7: *“os homens, quando estão jogando com mulheres, têm que respeitar, controlar e manejar na força e competitividade, pois na escola o futebol é recreativo”*. As aulas de Educação Física não podem ser confundidas com aulas de treinamento (rendimento performático), e o que essa fala representa é a reivindicação de direitos. O sexismo, no campo do futebol, procura sobrepor a prática competitiva à recreativa, tornando-a praticamente invisível.

Segundo M8: *“Se houvesse uma educação das crianças para que entendam e respeitem a participação das meninas no futebol feminino, já ajudaria a quebrar o preconceito e o tabu. O homem não facilitaria o jogo, só por estar jogando com mulheres”*. A desigualdade de gênero, o nosso histórico cultural nessa área e outros fatores fazem com que o futebol feminino seja desacreditado e que a mulher não entenda de futebol e nem o pratique de modo expressivo na escola e em nossa sociedade.

A fala de M8 procura contribuir para romper com o preconceito e o tabu por meio da educação a partir do período da infância. Essa representação busca uma perspectiva diferente das demais apresentadas pelo grupo.

Percebe-se que o tabu para os estudantes tem a representação fundamentada no predomínio masculino do futebol e no preconceito voltado para a prática do futebol feminino, em razão de um modelo biológico, baseado no sexo e que polariza e distingue o homem da mulher e o masculino do feminino. Não se trata de um modelo sociocultural que utilize como referência a categoria de gênero e sim de um binarismo entre os sexos. Dessa forma, o futebol feminino tem sofrido o preconceito de diferentes formas.

No desenvolvimento deste estudo, temos a fala de F7 sobre a posição do futebol feminino na escola, *“Fica entre os últimos”*, parece resumir e representar com coerência do lugar do futebol feminino na escola. A ideia que se tem da representação é que, para que ele ocorra na escola e efetivamente passe a ser um conteúdo pedagógico nessa instituição escolar, são necessárias mudanças. Por isso, um caminho promissor passa por uma discussão e organização coletiva, pois existe a demanda feminina, a resistência em negociar igualmente espaço e estabelecer e ou determinar os limites das regras de convivência.

Todos os participantes foram unânimes reconhecendo o futebol como uma importante atividade de lazer na sociedade brasileira, destacando que é predominante a presença dos homens, mas que tem aumentado o interesse das mulheres pelo futebol tanto como jogadoras como torcedoras e frequentadoras nos estádios.

Considerações finais

De acordo com os dados levantados sobre a pesquisa documental no ensino médio, não foi encontrada citação alguma referente ao futebol feminino. Essa ausência de registro indica que essa prática esportiva, na modalidade feminina, ocupa um lugar periférico e invisível. Portanto, os documentos pesquisados dialogam em direção semelhante à prática encontrada na escola investigada.

Este estudo mostrou que a representação do futebol feminino, para alunos e alunas na instituição pesquisada, tem ocorrido fundamentalmente na distinção de homens e mulheres por critérios biológicos e não pela construção de gênero. Isso tem gerado e reproduzido o binarismo, preconceitos, desigualdades, hierarquias e sexismo, situação nociva para a prática do futebol feminino, ainda que reconheçam esse esporte como uma importante vivência de lazer para os diversos gêneros. Dessa forma, o futebol tem sido também uma prática educativa excludente.

A escola, como lugar de aprendizagem e saberes, não pode silenciar-se diante da desigualdade de direitos e do sexismo. A igualdade esperada pode ser entendida como equidade. Portanto, é imprescindível a Educação Física valorize a diferença de todos e todas, ofertando atividades que possam ser praticadas por todo grupo para contribuir com a formação e construção do ser social.

Referências

- ALTMANN, Helena. Rompendo fronteiras de gênero: marias (e) homens na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.21, p. 112-117; 175-176, 1999.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- DAÓLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol**. 3. ed. rev. São Paulo: UNICAMP, 2006. 150
- FRANZINI, Fabio. Futebol é “coisa para macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 25, nº 50, p. 316-328. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v25n50/28282.pdf> Acesso. 13/jun/2015.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Na “Pátria das Chuteiras” as Mulheres não Têm Vez. In: **ANAIS DO VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO**, 2006. Florianópolis. Disponível em: http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/S/Silvana_Vilodre_Goellner_21.pdf p 1- 6. Acesso 12 Out. 2015.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.2, p.143-51, abr./jun. 2005. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/16590-19740-1-PB.pdf>. Acesso 12 Out 2015.
- GOELLNER, S, V. Gênero, Educação Física e esportes: do que falamos quando em gênero falamos? In: VOTRE, S. **Imaginário & representações sociais em educação física, esporte e lazer**. Rio Janeiro: Gama Filho, 2001.
- LACERDA, M. PEREIRA, C. CAMINO, L. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15, 165-178. 2002.
- LESSA, Patrícia. Mulheres, corpo e esportes em uma perspectiva feminista. **Revista Motrivivência**. Florianópolis: UFSC, ano XVII, n.24, p.157-172, jun 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SOUSA, E. S. de. *et al.* **Proposta curricular: educação física: ensino fundamental e médio**. [Belo Horizonte]: Secretaria do Estado de Minas Gerais, [2006?].
- SOUSA, E.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.

Materiais pedagógicos musicais em sala de aula Musical pedagogic materials in a classroom

Recebido em 06/10/18

Aceito em 04/03/19

Erickson Rodrigues do Espírito Santo⁴²

Resumo

Esse trabalho versa sobre a ação pedagógica e educacional por meio da elaboração de materiais pedagógicos musicais que foram construídos pelos alunos do 6º e 8º anos da Escola Núcleo São Rafael de Seara-SC, no componente curricular Arte. Concepções e práticas músico-pedagógicas na produção de materiais didáticos para o ensino de música, consistem na diversidade e pluralidade cultural da produção de materiais didáticos e sua articulação de propostas de composição, execução e apreciação musical, pertinentes ao contexto escolar, tendo por base o ponto de vista educacional de Carl Orff. Esse projeto se justifica em dados teóricos e fáticos que contemplam o ensino da música como articuladora do processo ensino/aprendizado que aponta nessa esteira educacional a busca pelo reconhecimento de seu espaço no ambiente escolar, bem como seus benefícios inerentes à educação, assim essa proposta vai ao encontro de um novo horizonte estético musical, onde potencializa no aluno toda sua criatividade lúdica, estética e musical. Após analisar tais afirmações, deparou-se com a seguinte problemática: Como os materiais pedagógicos musicais podem ser utilizados no processo ensino/aprendizagem? A fim de responder tal questionamento, surge o objetivo: Estimular a criação de novos materiais didáticos pedagógicos musicais. A hipótese está assentada sob a perspectiva de que a construção de materiais pedagógicos direcionados à música será um aporte interdisciplinar à educação no que se refere ao processo de musicalização. Por conseguinte, a compreensão da importância de uso de materiais didáticos musicais nas aulas de Arte é de grande valia no que tange o desenvolvimento da expressão rítmica, bem como no fazer e no aprender musical.

Palavras-chave: Educação musical. Objetos musicais. Musicalização.

Abstract

This work deals with pedagogical and educational activities through the elaboration of musical pedagogical materials that were constructed by the students of the 6th and 8th years of the São Rafael Nucleus School in Seara-SC, in the curricular component Arte. Musical-pedagogical conceptions and practices in the production of didactic materials for music teaching, consist of the diversity and cultural plurality of the production of didactic materials and their articulation of proposals of composition, execution and musical appreciation, pertinent to the school context, based on the Carl Orff's educational point of view. This project is justified in theoretical and factual data that contemplate the teaching of music as an articulator of the teaching / learning process that points in this educational track the search for recognition of its space in the school environment, as well as its inherent benefits to education, so this proposal goes to the encounter of a new aesthetic musical horizon, where it potentiates in the student all its playful, aesthetic and musical creativity. After analyzing these statements, the following problems were encountered: How can musical teaching materials be used in the teaching / learning process? In order to answer such questioning, the

⁴² Mestre em Educação - Graduado em Música e em Filosofia: Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). erickson.santo@unoesc.edu.br

objective arises: To stimulate the creation of new teaching materials pedagogical musical. The hypothesis is based on the perspective that the construction of pedagogical materials directed to music will be an interdisciplinary contribution to education in the musicalization process. Therefore, understanding the importance of using musical didactic materials in Art classes is of great value in terms of the development of rhythmic expression, as well as in musical learning and doing.

Keywords: Music education. Musical objects. Musicalization.

Introdução

A partir de um processo histórico a educação musical, passou a ser proposta de componente curricular e para isso foram criados atos regulamentadores que propulsionaram tal educação como: A educação musical instituída pela catequese pelos Jesuítas aos Índios Guaranis, Reforma Couto Ferraz de 1854, a proposta pedagógica musical de Villa-Lobos na década de 30 do século passado, até promulgação da LDB de 1996. Com a promulgação da LDB 9394/96 é que as discussões sobre a inserção da educação musical como componente curricular nas escolas de educação básica vêm se asseverando.

Embora, com uma diretriz educacional vigente, ainda foram necessárias as Leis 11.769/08 e 13.278/2016 para regulamentar o ensino da música nas escolas. Considerando que a educação musical já está consolidada como componente curricular obrigatório por meio das Leis acima citadas, a Escola Núcleo São Rafael, através do componente curricular Arte e a participação dos alunos do 6º e 8º anos, buscou a premissa musical de seus alunos mediante ao conhecimento musical no que tange o primeiro contato com o ensino da música, por conta da construção de materiais didáticos pedagógicos musicais, dando ênfase ao caráter pedagógico da educação musical.

Portanto, os materiais didáticos pedagógicos, bem como e experiência estética da fruição do fazer e aprender musical são uma salutar ferramenta para que a educação musical apareça como atriz principal no âmbito escolar, sobretudo, por meio de um processo dialético de novos conceitos que abarcam o processo educacional, alicerçados na pedagogia musical. Nesse sentido, a música como caráter pedagógico e educacional desperta nas crianças habilidades emocionais e corporais, sendo de extrema importância o reconhecimento desta como componente curricular nas escolas de educação básica, para que assim as crianças tenham acesso ao mundo encantador que a educação musical proporciona.

Desenvolvimento

Nesse trabalho, foi analisado a atividade pedagógica de construção de materiais didáticos pedagógicos musicais, por meio de um projeto de ação, um plano de unidade que resultou na construção dos instrumentos musicais, bem como em posterior Exposição de Materiais Pedagógicos Musicais.

Nesse sentido a construção de instrumentos pedagógicos musicais, embasados no método do compositor e arte-educador alemão Carl Orff, que indica o aprendizado musical por meio do trabalho, através da atividade e da criação, ou seja, "Carl Orff pensava que as crianças têm uma enorme capacidade para a criação artística [...] Os materiais da Orff-Schulwerk estão feitos de tal maneira que se mantêm disponíveis e abertos para desenvolver a criatividade infantil". (HARTMANN, 2001, p.14). Nesse sentido, a pedagogia musical *orffiana*, consiste na construção do conhecimento mediante o ato do fazer musical, assim se coloca a criança em contato direto com a música, desenvolvendo todo seu potencial sensorial, criativo e artístico.

Para dar suporte ao método de Orff foram construídos instrumentos musicais denominados materiais pedagógicos musicais, para tal foram utilizados: canos de pvc, garrafas pet, fitas entre

outros materiais que deram base aos procedimentos técnicos musicais à luz dos preceitos da educação musical *orffiana*.

Em uma perspectiva dialética, foi apresentado como proposta pedagógica de atividade em sala de aula aos alunos do 6º e 8º anos a construção de materiais pedagógicos musicais, embasados nos pressupostos pedagógicos de Carl Orff.

Nessa etapa os alunos fizeram pesquisas, coletando dados e analisando a pedagogia musical de Carl Orff e, por conseguinte, atribuindo significado aos conceitos *orffianos*, que culminou em um evento denominado “Exposição de Materiais Pedagógicos Musicais”, onde os envolvidos apresentaram todo o aparato musical desenvolvido em sala de aula.

Figura 1: Alunos na Exposição



Fonte: Escola Núcleo São Rafael

Figura 2: Apresentação dos trabalhos



Fonte: Escola Núcleo São Rafael

Figura 3: Chinelofone



Fonte: Escola Núcleo São Rafael

Assim sendo, reconhecendo a importância das atividades práticas para o desenvolvimento psicomotor, intelectual e musical, ressalta-se que a construção dos instrumentos utilizando materiais reciclados além de inserir essas atividades no planejamento, auxilia para compreensão das diversas formas de produção sonora, além da conscientização ambiental.

Portanto, o momento da exposição de materiais pedagógicos musicais, responde com clareza a pergunta: Como os materiais pedagógicos musicais podem ser utilizados no processo ensino/aprendizagem? Pois essa exposição embasada no que diz respeito a pedagogia de Carl Orff, estimula a criação de novos materiais didáticos pedagógicos musicais, desenvolve a expressão rítmica, compreendendo a importância de uso de materiais didáticos musicais e proporcionando a experiência estética.

Considerações Finais

A construção de materiais pedagógicos musicais, bem como a realização da exposição desses materiais, denota que o fazer é um momento de aprender, de acordo com o preconizado no objetivo de estimular a criação de novos materiais didáticos pedagógicos musicais, tornando realidade que a elaboração de materiais pedagógicos orientados à música é uma forma de interdisciplinaridade à educação no que se refere ao processo de musicalização.

Em todo o processo de fabricação dos materiais pedagógico musicais, desencadeou nos alunos um contato para prazer de construir algo com as próprias mãos, contribuindo no desenvolvimento das habilidades da criação e condenação motora. Ao manusear o instrumento pronto, ritmos e andamentos foram internalizados de modo natural, assim como outros conhecimentos teóricos, bem como a convivência em grupo

Portanto, constatou-se com essa atividade em sala de aula que o método de musicalização de Carl Orff fazer/aprender pode ser aplicado não só nos aspectos pedagógicos da música, mas na educação como um todo. Logo, a construção de materiais pedagógicos musicais estimula os envolvidos nesse processo educacional na busca de novos horizontes de aprendizagem, abarcando a construção do conhecimento.

Referências

BRASIL. (2008). **Presidência da República. Lei nº 11.769/2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

_____. (2016). **Presidência da República. Lei nº 13.278/16**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

GRAETZER, Guillermo & YEPES, Antonio. **Introduccion a la Practica dei Orff-Schuhverk**. 4 edição, Buenos Aires: Barry, 1961.

HARTMANN, Wolfgang. O Ensino Musical Criativo Através da Orff-Schulwerk. **Revista Orff-España**, vol. 4, Janeiro/Julho. 2001.

Reflexões acerca de indicadores de sustentabilidade em comunidades locais: do desenvolvimento sustentável à sustentabilidade socioambiental - qualificando o diálogo com as diferenças

Reflections about sustainability indicators in local communities: from sustainable development to social and environmental sustainability - qualifying dialogue with differences

Recebido em 11/07/18

Aceito em 22/10/18

Tatiana Maciel Gontijo de Carvalho⁴³

Resumo:

Este artigo procura ressaltar a importância de se fazer uso de abordagens qualitativas e participativas na elaboração de indicadores de sustentabilidade aplicado diretamente a comunidades locais, sugerindo uma proposta de ampliar o conceito de desenvolvimento sustentável para o conceito de sustentabilidade socioambiental,. Na medida em que estas abordagens servem de abertura ao diálogo com atores sociais específicos, conseqüentemente, pode impulsionar à formação de uma cidadania ambiental, e assim, uma maior equanimização entre os quatro vetores da sustentabilidade socioambiental: o institucional, o econômico, o ambiental e o social. Foi adotado como exemplo descritivo, o Diagnóstico Rural Participativo - DRP.

Palavras chave: Indicadores de Sustentabilidade Socioambiental; Comunidades Locais; Cidadania Ambiental

Abstract:

This article attempts to highlight the importance of making use of qualitative and participatory approaches in the development of sustainability indicators applied directly to local communities, suggesting a proposal to extend the concept of sustainable development for the concept of environmental sustainability,. To the extent that these approaches serve to open dialogue with specific social actors, therefore, can boost the formation of an environmental citizenship, and thus greater equanimização among the four vectors of environmental sustainability: institutional, economic, environmental and social. It was adopted as a descriptive example, the Participatory Rural Appraisal - PRA.

Keywords: Indicators of Social and Environmental Sustainability; Local Communities; Environmental Citizenship.

⁴³ Mestre em Filosofia (UFMG), bacharel e licenciada em Ciências Sociais (UFMG), especialista em Educação Ambiental (FAME/CEI). Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais. tatiana.maciел@uemg.br

Introdução

A questão levantada no presente artigo propõe uma discussão de cunho teórico metodológico e política. Com o intuito de se pensar em uma adequação profícua entre um 'indicador de desenvolvimento sustentável' em uma dada 'comunidade local', faremos, inicialmente uma breve reflexão sobre a correlação entre o que pode ser compreendido como 'desenvolvimento sustentável', 'sustentabilidade socioambiental' e 'comunidade'. Partindo do princípio de que um indicador de desenvolvimento sustentável deve ser uma extensão instrumentalizada do conceito que carrega, a questão que se coloca é: em que medida os aspectos qualitativos e participativos do 'diagnóstico participativo' poderia contribuir como fator de equanimização entre os quatro vetores do desenvolvimento sustentável, a saber, o social, o econômico, o ambiental e o institucional?

O interesse em iniciar uma abordagem de cunho teórico metodológico no intuito de se pensar em adequações pertinentes entre indicadores de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade socioambiental aplicado a comunidades locais, deve-se a dois fatores, ambos de igual importância: primeiro, embora possa ser traçado todo um histórico do conceito 'desenvolvimento sustentável' - e é onde pode-se observar o avanço da sociedade em relação à esta demanda - já é fato que, entre os atuantes nesta área, (e aqui pode-se afirmar que todos os atores sociais, nos seus diversos setores, estão inseridos) existe uma diversidade, tanto nos usos, quanto nos sentidos que envolvem, tanto a noção de 'desenvolvimento', quanto à de 'sustentabilidade', e a correlação entre os temas pode, em algum momento, apresentar uma efetiva contradição:

Para muitos estudiosos da área, há uma contradição entre os termos desenvolvimento sustentável e sustentabilidade porque o primeiro não questiona o modelo de sociedade em que foi criado e o segundo sim. Em outras palavras, o desenvolvimento sustentável defende a idéia de que é possível desenvolver sem agredir o meio ambiente, com uma visão puramente econômica. Já a sustentabilidade defende que os fatores sociais, econômicos, culturais e ambientais são inseparáveis e que devem ser encarados conjuntamente (Revista Ecologia Integral – Ano 6. n 27, p. 08).

Então, entramos aqui, necessariamente, no terreno teórico da interpretação. No entanto, teorias só se legitimam através dos fatos, na medida em que, na prática, comprova-se sua aplicabilidade. Acresce-se a isto o fato de que – embora, notadamente, sejam os aspectos ambientais que estejam nos tirando da zona de conforto - a responsabilidade das inúmeras intervenções antrópicas na insustentabilidade que se apresenta, deve ser, necessariamente, o fator motivacional na construção de ferramentas que melhor apontem as soluções rumo ao desenvolvimento sustentável do planeta.

Estamos vivendo um momento crucial no que diz respeito aos desafios que se apresentam, quando confrontamos as demandas da sociedade e do meio ambiente à uma interação mais sustentável, com as ainda insipientes tentativas teórico metodológicas e, mais acuradamente, político pedagógicas de afinar esta interação. Neste sentido, cabe ressaltar aqui que, é justamente no terreno da práxis que as reflexões teóricas melhor florescem. Falar em 'desenvolvimento sustentável', e, especificamente, aplicado à 'comunidades locais', certamente implicará uma discussão dos limites norteadores que envolvem os conceitos em questão e, implicará, em igual medida, um reconhecimento do nosso papel como cidadãos que, nem tão presunçosamente 'formam', mas 'emitem' uma opinião acerca do lugar que os diversos atores sociais deveriam ocupar frente ao diálogo em torno da sustentabilidade socioambiental. Em síntese, no momento atual, em que os conceitos ainda estão se formando, é no exercício da cidadania rumo à expansão das possibilidades de diálogo entre os diversos setores da sociedade que alcançaremos o objetivo comum: a sustentabilidade socioambiental.

Portanto, fica explícito, desde já, a hipótese de que o uso de uma abordagem qualitativa na elaboração de um indicador de desenvolvimento sustentável - especificamente exemplificado na forma do Diagnóstico Rural Participativo - DRP (VERDEJO, 2006 e MINISTÉRIO DAS CIDADES,

2009) - seria a maneira mais adequada de equanimização dos vetores que, segundo Ribeiro (2006), sustentam as condições de possibilidade da sustentabilidade: o institucional, o econômico, o ambiental e o social. Neste sentido, torna-se de fundamental importância ressaltar três aspectos nesta questão: primeiro, o que está sendo colocado aqui é a possibilidade de interação, em um primeiro plano, entre o aspecto 'metodológico' - de uma pesquisa que prioriza uma abertura à fala do 'outro' enquanto sujeito pertencente a uma dada comunidade - e o 'político', na medida em que o exercício da democracia pressupõe a evocação do direito 'às diferenças' e, conseqüentemente, do possível diálogo entre elas:

[...] o reconhecimento da variedade cultural é o começo, e não o fim da questão; não passa de um ponto de partida de um longo e talvez tortuoso processo político, mas, no limite benéfico. (BAUMAN, 2003, p.122)

Segundo, partimos do pressuposto de que uma efetiva sustentabilidade socioambiental só será passível de acontecer se os quatro vetores acima citados estiverem equanimizados:

Quando falamos de desenvolvimento sustentável, certamente devemos incluir os aspectos ambientais, econômicos, tecnológicos, sociais, políticos e psicológicos. (BOSSSEL, 1998, p.08)

E mais,

A literatura menciona que os desafios mais relevantes que se apresentam para o desenvolvimento de indicadores ambientais e de desenvolvimento sustentável são os problemas metodológicos de delineamento dos indicadores que, se por um lado muitas vezes detalham bem as quatro dimensões do desenvolvimento sustentável (econômica, social, ambiental e institucional), por outro lado apresentam baixa sinergia entre eles, com dificuldades de gerar indicadores com significado agregado, em termos de um número reduzido de indicadores vinculados. (RIBEIRO, 2006, p.102)

Terceiro, a valorização do uso de abordagens qualitativas na construção de indicadores de sustentabilidade implica, diretamente, na valorização do vetor social, na dimensão político pedagógica que o circunscreve, e que envolve, concomitantemente, o exercício da cidadania e a conscientização ambiental. Neste contexto, cabe antecipar aqui, que:

O objetivo principal do DRP é apoiar a autodeterminação da comunidade pela participação e, assim, fomentar ações sustentáveis, por meio da obtenção direta de informação primária ou de "campo" na comunidade. Esta é conseguida por meio de grupos representativos de seus membros, até chegar a um autodiagnóstico sobre o estado dos seus recursos naturais, sua situação econômica e social e outros aspectos importantes para a comunidade. (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2009, p. 92)

A construção de indicadores de sustentabilidade socioambiental, com ênfase qualitativa e participativa, aplicados especificamente em comunidades locais, contribui para a efetivação do que é hoje chamada de 'Terceira Geração dos Direitos Humanos, os Direitos Ambientais':

Os Direitos Humanos foram redefinidos a cada momento histórico de acordo com as exigências e crises por que passava a sociedade em cada momento histórico determinado. O Direito Ambiental é o novo marco jurídico emancipatório que permitirá a ampliação da cidadania no século XXI. (PORTANOVA, 2005. P.56)

Uma vez exposto o tema e justificada sua escolha, seu desenvolvimento se dará da seguinte forma: este artigo se dividirá em duas partes. Na primeira parte, na tentativa de iniciar uma problematização dos limites conceituais e ou interpretativos dos termos 'desenvolvimento sustentável' e

'comunidades', em um primeiro momento, será feito um breve histórico do conceito 'desenvolvimento sustentável', e, logo a seguir, uma escolha conceitual específica que, a meu ver, melhor atende à possível correlação com o tema 'comunidade', a saber: o conceito 'sustentabilidade socioambiental', o qual será explicitado. Em um segundo momento, será feita uma breve reflexão sobre o sentido dos termos 'pós-modernidade' e 'comunidade', e escolheremos, para este último, o sociólogo Zigmunt Bauman (2003) para nortear esta discussão teórica.

A segunda parte do artigo se ocupará em desenvolver a questão proposta: em que medida, o aspecto qualitativo e participativo do DRP - Diagnóstico Rural Participativo - poderá contribuir como fator de equanimização entre os quatro vetores do desenvolvimento sustentável, a saber, o social, o econômico, o ambiental e o institucional? Após uma breve descrição do DRP, os pressupostos que serão desenvolvidos como desdobramento desta última questão serão abordados em dois momentos: primeiro, será abordado, de forma breve, o referencial teórico do físico Fritjof Capra (1989), quando este nos fala do modelo sistêmico como a forma mais adequada de se pensar a relação homem-meio ambiente. Neste contexto epistemológico, o paradigma sistêmico servirá de corroboração no processo, ainda em construção de se aliar uma 'pesquisa-ação' em busca da sustentabilidade socioambiental em comunidades.

Para finalizar, em um segundo e último momento, as discussões atuais em torno do que vem a ser denominado de terceira geração dos Direitos Humanos, os Direitos Ambientais, será abordada de forma sucinta, nos limites em que atende ao nosso propósito: valorar a utilização de indicadores de sustentabilidade, de forma qualitativa e participativa, como possibilidade de inserção política dos moradores comunitários, destacada a relevância metodológica e, concomitantemente, político pedagógica de integração entre uma técnica 'qualificada' e a abertura ao diálogo com as alteridades. A sociedade sustentável que almejamos só será alcançada quando todos os atores sociais dela participarem, efetivamente, exercendo pleno direito, em suas especificidades, ancorados no exercício da cidadania plena. Nas palavras de Bauman:

A universalidade da cidadania é a condição preliminar de qualquer 'política de reconhecimento' significativa. (BAUMAN, 2003, p.126)

Do desenvolvimento sustentável à sustentabilidade socioambiental

Um breve histórico que aponta as origens e o desenvolvimento da ideia de 'desenvolvimento sustentável', reportar-nos-á à década de setenta, no contexto sociocultural de protestos que se configuravam em alguns segmentos da sociedade, tais como a contracultura dos jovens, as greves de operários e o movimento feminista. Após três décadas de política econômica expansionista, liderada, principalmente pelos EUA, por sua liderança na Tecnologia da Informação, desenvolvida durante a segunda Guerra Mundial, o cenário global já se encontrava completamente preenchido pela concorrência entre as multinacionais e a força secreta do mercado, segundo a teoria econômica de Adam Smith (2003), quando este nos fala da 'mão invisível'. A hierarquia entre os países, ditada por critérios econômicos e tecnológicos, dividia-os, como ainda persiste até hoje, em países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos. No entanto, a própria ideia de 'desenvolvimento' *per se*, associada explicitamente à ideia de crescimento econômico, como a expansão industrial e a descoberta de novas tecnologias de produção, teve que se ampliar e incluir o conceito de 'desenvolvimento social':

Historicamente, o tempo se encarregou de mostrar que surgiram necessidades de ordem social que deveriam igualmente contribuir com seu peso no processo de desenvolvimento; daí nasceu o conceito de desenvolvimento social com todas as suas exigências, e não apenas o simples desenvolvimento econômico. (BRUNACCI & PHILIPPI JR., 2005, p.273)

Do conceito de 'desenvolvimento social', surge a preocupação em avançar na busca por

novas maneiras de mapear as questões socioeconômicas, e as questões propriamente sociais passam a integrar as discussões teórico metodológicas na voz dos 'indicadores sociais', tal como aponta Nahas:

O conceito de 'indicadores sociais' e o movimento que levou esse nome tiveram origem nos anos 60, quando se evidenciou o descompasso entre crescimento econômico e melhoria das condições sociais da população em diversos países. Apesar do crescimento econômico, mantinham-se inalterados os níveis de pobreza e aprofundavam-se as desigualdades sociais. (NAHAS, 2009, p.27)

É então nesse contexto de constatação dos limites da racionalidade puramente econômica perante os diversos problemas sociais, tais como o crescimento desordenado das cidades, a falta de saneamento básico a uma parcela considerável da população, e os crescentes índices de desemprego, violência, fome e exclusão social, entre outros, que se manifesta, em Conferência Mundial, o embrião do conceito 'desenvolvimento sustentável', a primeira grande tentativa de se pensar em desenvolvimento dos países, agregando-se, além do princípio econômico, os sociais e, fundamentalmente, os ambientais. Pois, se por um lado, a principal causa da degradação ambiental fora associada à pobreza, por outro lado, nas palavras de Brunacci e Philippi Jr.:

[...] ao lado dos problemas sociais advindos da urbanização maciça, emergiram igualmente muitos outros sérios problemas de caráter ambiental: poluição atmosférica, poluição das águas e do solo por causa dos esgotos domiciliares e industriais, geração descontrolada de resíduos sólidos das fábricas e das moradias, desmatamento da periferia urbana, ocupação antrópica desordenada, ruídos enervantes de inúmeras fontes de estresse, as quais foram incorporadas na vida de cada dia. (BRUNACCI & PHILIPPI JR., 2005, p.275)

Em outras palavras, o que estava sendo colocado em xeque mate, era o próprio modelo economicista de desenvolvimento. Era preciso, portanto, ampliar a ideia de desenvolvimento até chegar a um conceito pluridimensional, segundo Sachs (2000), nas suas dimensões econômica, social, ecológica e política. A primeira Conferência Mundial sobre Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, capital da Suécia, em 1972, reuniu chefes de Estado de centenas de países, e, sob a coordenação da ONU, apresentou o resultado de suas discussões em um relatório, escrito principalmente por Donella H. Meadows (1972), pioneira na luta pela sustentabilidade, intitulado *Limites de Crescimento Econômico*.

Passados quinze anos, em 1987, o conceito de 'desenvolvimento sustentável' é, finalmente, oficializado no relatório *Nosso Futuro Comum*, elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (1987), também conhecido como relatório Brundtland, da seguinte forma: é o desenvolvimento que satisfaz às necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades. Embora o conceito já estivesse sido oficializado, de lá pra cá, deu margens a inúmeras interpretações, de cunho subjetivo ou ideológico, de acordo com os interesses dos diversos atores sociais. Margareth Baroni (1992), em seu artigo *Ambigüidades e deficiências do conceito de desenvolvimento sustentável*, apresenta onze interpretações diferenciadas do conceito, e aponta para a necessidade de se debater melhor determinadas questões que são básicas para uma possível fundamentação teórica sobre o tema, a saber:

Essas questões dizem respeito à discussão sobre as causas da pobreza e da degradação ambiental; à insuficiência das estratégias do desenvolvimento econômico para resolvê-las; à pertinência das perguntas acerca do que deve ser sustentado, por que e para quem; às conseqüências da imprecisão do termo para o consenso; e à falta de discussão ampla na sociedade sobre o que é desenvolvimento sustentável. (BARONI, 1992, p.14)

Sem propor uma exegese do termo em questão, gostaria de destacar que, neste mesmo artigo Baroni aponta dois autores, Rattner (2003) e Lelé (1991), que, segundo ela, seriam os únicos que norteiam a necessidade de definição da 'sustentabilidade' dentro de um consenso que seria alcançado socialmente. Nesta perspectiva, já ampliada para o que poderia ser chamado de sustentabilidade socioambiental, Rattner (2003) aponta que:

A sustentabilidade não pode ser derivada apenas de um melhor equilíbrio e harmonia com o meio ambiente natural. Suas raízes estão localizadas em um relacionamento interno à sociedade, de natureza econômica e politicamente equilibrada e equitativa. (RATTNER, 2003, p.04)

Em síntese, diversos estudiosos do assunto, estão de acordo pelo menos no que diz respeito às possíveis ambiguidades que o termo cunhado no relatório Brundtland pode apresentar, de acordo com os mais variados interesses políticos e econômicos. Ainda inexistente um referencial teórico coerente que possa embasar as definições 'sustentabilidade' e 'desenvolvimento sustentável'. Nas palavras de Rattner:

Para resumir, o debate corrente sobre a sustentabilidade exige um quadro teórico que ainda está para ser elaborado. Seus conceitos preliminares revelam **a natureza fragmentada da sociedade e os atores sociais que estão lutando pela hegemonia política, tentando afirmar a legitimidade de seus discursos**, para impor prioridades em geral e políticas de desenvolvimento em particular. (RATTNER, 2003, p. 04, grifo nosso)

Dentro do objetivo proposto no presente artigo, a saber, destacar a pertinência de se utilizar abordagens qualitativas e participativas na elaboração de indicadores de sustentabilidade socioambiental aplicado às comunidades locais - devido à abertura que este tipo de ferramenta proporciona para uma efetiva construção social da sustentabilidade, na inserção política dos atores sociais comunitários - faz-se necessário destacar, ainda, ao importante avanço que o debate mundial sobre desenvolvimento sustentável alcançou, após a ECO-92, realizada no Rio de Janeiro, especificamente concretizado na elaboração da Agenda-21. Apesar de já ter sido apontada, ainda presente na Agenda-21, a ausência de uma reflexão teórica que fundamentasse de maneira mais consistente o termo 'desenvolvimento sustentável':

[...]a Agenda-21 limitou-se a reproduzir um sem-número de vezes os termos desenvolvimento sustentável sem a preocupação de maiores aprofundamentos conceituais, dando a entender que continuava em vigor a definição cunhada em 'Nosso Futuro Comum', da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente. (BRUNACCI & PHILIPPI JR., 2005, p.264)

Dois aspectos cruciais para a questão problematizada aqui, merecem destaque especial. Primeiro, por se tratar de um programa de ação para o século 21, pautado na possibilidade de integrar os aspectos econômicos, ambientais e sociais, rumo ao desenvolvimento sustentável, a Agenda-21 enfatiza a importância da elaboração de indicadores que possam medir ou avaliar o grau de sustentabilidade em uma dada região, e, segundo, abre espaço para a inserção política e social dos chamados 'grupos principais', a saber: os jovens, as mulheres, as crianças, os muito pobres e as comunidades tradicionais (no Brasil, remanescentes de quilombos e comunidades indígenas). Na seção III, capítulo 23, o preâmbulo deixa claro que:

O compromisso e a participação genuína de todos os grupos sociais terão uma importância decisiva na implementação eficaz dos objetivos, das políticas e dos mecanismos ajustados pelos Governos em todas as áreas de programas da Agenda 21. (AGENDA-21, seção III, cap. 23. 23.1, grifo nosso)

Nesse sentido, quando é colocada a demanda de compromisso e participação dos diversos grupos sociais no processo de construção e efetivação de um 'desenvolvimento sustentável' na sociedade contemporânea, e tudo isto, em um cenário global, faz-se necessário discorrer brevemente sobre o próprio sentido do que pode ser chamado de pós-modernidade.

A pós-modernidade é o que vivemos atualmente, fruto de uma modernidade já tardia, isto é, cujos princípios, centralizados em uma concepção linear e mecanicista de progresso ou desenvolvimento, já se provaram ineficazes:

[...]a industrialização não é o motor do progresso nem a parteira do desenvolvimento, numa concepção retrógrada da natureza, incapaz de ver a relação entre a degradação desta e a degradação da sociedade que ela sustenta. Em resumo, as promessas da modernidade, por não terem sido cumpridas, transformaram-se em problemas para os quais não parece haver solução. (ZIONI, 2005, p.58)

E mais:

Progresso é um membro importante da família dos 'conceitos vivamente contestados'. O balanço do passado, a avaliação do presente e a previsão dos futuros são atravessados pelo conflito e evadidos de ambivalência. (BAUMAN, 2003, p.23)

Por outro lado, pode-se dizer também que a pós-modernidade, este tempo de desencantos e desafios sociais, ambientais e mesmo existenciais, pede-nos uma nova compreensão quanto ao sentido do que vem a ser chamado de 'grupos sociais'. Nessa multiplicidade de atores sociais que a modernidade mesmo já havia cunhado, visto ser a detentora das identidades, hoje estamos mais para a falta desta, imersos em uma cultura que é, ao mesmo tempo, "tolerante e indiferente" às diferenças socioculturais, para parafrasear Bauman (2003). A compreensão da diversidade dos grupos sociais não está dissociada da diversidade sociocultural, e, no contexto do presente artigo, esta diversidade também perspassa as culturas comunitárias. É o próprio Bauman quem afirma que:

Quando a tolerância mútua se junta à indiferença, as culturas comunitárias podem viver juntas, mas raramente conversam entre si, e se o fazem costumam usar o cano das armas como telefone. Num mundo de 'multiculturalismo', as culturas podem coexistir mas é difícil que se beneficiem de uma vida compartilhada. (BAUMAN, 2003, p.121-122)

É importante ressaltar, no entanto, a consideração mais aprofundada que o sociólogo Bauman (2003) faz do termo 'multiculturalismo'. Pois, se, por um lado, esta é uma expressão que aponta para o reconhecimento da existência de uma diversidade cultural - fundamental, tal como indicada na própria Agenda-21, no processo de construção de uma sociedade sustentável - por outro lado, o autor denuncia o uso efêmero em que muitas vezes pode ser feito deste termo, sinônimo de uma 'ideologia do fim da ideologia', (BAUMAN, 2003, p.113). Nessa perspectiva crítica e reflexiva dos limites que os múltiplos sentidos de termos e pseudo conceitos chegam a ter, imersos em discursos também diversificados, segundo o interesse e a posição social de quem os proclamam, o autor propõe que compreendamos o termo 'multiculturalismo' como o 'direito à diferença'. Ora, aqui entramos, necessariamente, no terreno da política, no pressuposto da existência e eficácia de um Estado Constitucional Democrático, no terreno dos direitos iguais, à despeito de quaisquer diferenças. Pois, como já citado anteriormente, mas vale repetir, em Bauman (2003), que a universalidade da cidadania é a condição preliminar de qualquer 'política de reconhecimento significativa'.

Até o momento podemos acompanhar, brevemente, como a trajetória do termo 'desenvolvimento sustentável' encontra-se carente de uma maior sistematização teórica, devido, principalmente, à peculiaridade histórica da própria sociedade. Se por um lado, mesmo nascido de reuniões de cúpula

- que reuniam, dentre organizações internacionais, os dirigentes de diversos países - o intuito subjacente à sustentabilidade dos recursos naturais e das comunidades antrópicas era o desenvolvimento econômico, por outro lado, já é fato que, não se pode sequer pensar em desenvolvimento sustentável, sem incluir os demais aspectos da sociedade e do meio ambiente. É portanto, nesta perspectiva teórica de ampliar o debate em torno dos diversos aspectos que podem, efetivamente, contribuir para a construção da sustentabilidade não apenas ambiental ou econômica, que optamos por usar o termo sustentabilidade socioambiental, em detrimento do termo desenvolvimento sustentável. Pois, este último, além de apresentar insuficiência teórica e metodológica, aborda, a nosso ver, principalmente o viés economicista. Por outro lado, o termo sustentabilidade socioambiental, além de incluir os demais aspectos necessários neste processo, a saber, o sociocultural e o ambiental, além do econômico e político institucional, proporciona, conseqüentemente, uma base reflexiva mais ampla e condizente com a realidade objetiva da qual temos de tratar. Em outras palavras, a realidade que se nos apresenta, da sociedade contemporânea, nas suas complexidades e incongruências e, principalmente, no desafio que temos de enfrentar, construir uma base teórica e metodológica para pensar e intervir no tempo presente.

Neste sentido, pode-se afirmar que encontramos-nos, atualmente, em um momento histórico crucial para a história do nosso planeta e da própria humanidade. É um momento de desconstrução de discursos vazios e construção de práticas conscientes. É um momento de repensar a própria condição humana (BAUMAN, 2003), haja vista nossa parcela considerável nesse desarranjo socioambiental em que nos encontramos, ao mesmo tempo, vítimas e responsáveis. E, por fim, este é também um momento em que aceitamos o desafio de unir a 'produção do conhecimento' à 'transformação social'.

Nessa perspectiva, o uso de uma abordagem que é, ao mesmo tempo qualitativa e participativa, na elaboração de indicadores de sustentabilidade socioambiental, aplicado diretamente às comunidades locais, pode facilitar, e muito, esse processo rumo à construção de uma nova sociedade. A busca da sustentabilidade não pode prescindir da especificidade social e política que acontece *de facto* na apropriação dos recursos naturais (RATTNER, 2004):

As duas tarefas que deveriam ser invocadas pela comunidade para enfrentar diretamente as patologias da sociedade atomizada de hoje num campo de batalha verdadeiramente relevante são a **igualdade dos recursos necessários para transformar o destino dos indivíduos *de jure* em indivíduos *de facto***, e um seguro coletivo contra incapacidades e infortúnios individuais. (BAUMAN, 2003, p.133, grifo nosso)

O papel do indicador qualitativo e participativo na construção da sustentabilidade comunitária

Uma maneira bem simples de definir um indicador, seria, nas palavras de Ribeiro (2006), algo que nos diz o que está acontecendo, ou, ainda, o que está para acontecer. Em outras palavras, um indicador deve ser capaz de reunir informações pertinentes às questões que ele propõe anunciar. Neste sentido, sabe-se que, nas últimas décadas, notadamente durante a década de oitenta, inúmeros indicadores de sustentabilidade ambiental surgiram, quase todos estruturados em torno do modelo pressão/estado/resposta. Este modelo originou-se no Programa de Indicadores de Desempenho Ambiental, do Ministério de Meio Ambiente da Nova Zelândia. Sua estrutura básica consiste em medir e relatar as pressões que estão colocadas no meio ambiente; o estado atual e histórico do meio ambiente; e a efetividade das respostas para proteger ou recuperar o meio ambiente. (RIBEIRO, 2006). Segundo Ribeiro,

Esses indicadores ambientais devem proporcionar informações acuradas e oportunas sobre o meio ambiente, não apenas para representar uma radiografia do estado do meio ambiente, mas para disponibilizar uma valiosa ferramenta

para os tomadores de decisão na política pública de meio ambiente. (RIBEIRO, 2006, p.98)

Tanto os indicadores ambientais quanto os de desenvolvimento sustentável tiveram um avanço considerável no fim da década de 80. No entanto, foi a partir da ECO 92, durante o processo de elaboração e aprovação da Agenda 21, que o uso de indicadores foi incentivado. Nos limites do que está sendo discutido no presente artigo, vale ressaltar que, se o próprio conceito de desenvolvimento sustentável ainda necessita de uma maior sistematização teórica, a elaboração e uso de indicadores segue o mesmo caminho:

É importante ressaltar que os indicadores, tanto ambientais como de desenvolvimento sustentável, se constituem em tema que ainda se encontra em processo de desenvolvimento no mundo[...]. (RIBEIRO, 2006, p.101)

Uma vez que o objetivo de um indicador de sustentabilidade socioambiental deve ser justamente indicar de que forma a sustentabilidade pode acontecer em uma dada localidade, torna-se essencial destacar mais dois aspectos nesta questão: primeiro, deparamo-nos com problemas de cunho, não somente teórico, mas, principalmente, metodológico, e, segundo:

O maior desafio, entretanto, ainda é aquele de criar condições político-institucionais para que as propostas se desenvolvam de forma contínua e progressiva. (RIBEIRO, 2006, p.102)

Em síntese, o grande desafio da contemporaneidade, rumo à construção de um mundo mais sustentável, refere-se à capacidade da humanidade recriar-se, nas suas relações humanas, sociais e ambientais. Acredito que o uso de metodologias qualitativas e participativas na elaboração de indicadores de sustentabilidade socioambiental pode, e muito, contribuir para este processo de mudança de paradigma atual, que aponta para uma nova maneira de interação entre o homem e o meio ambiente. Na medida em que estamos vivendo um momento de profunda cisão nos pilares valorativos na cultura vigente, que, em escala global, predomina, a saber, a 'sociedade dos indivíduos' imersa na 'sociedade do consumo', estamos todos e cada um, atomizados e alienados. O caminho inverso torna-se, por sua vez, urgente e necessário, ou seja, a compreensão de que não estamos isolados da sociedade e do meio ambiente que nos circunda, e que, é somente através de uma interação consciente, de respeito às alteridades e à capacidade de suporte na natureza, que podemos alcançar a sustentabilidade global.

A seguir, faremos uma breve análise descritiva de um indicador de sustentabilidade socioambiental que utiliza abordagem qualitativa e participativa, a título de exemplo, o DRP - Diagnóstico Rural Participativo.

DRP - Diagnóstico Rural Participativo – uma análise descritiva

O Diagnóstico Rural Participativo – DRP, constitui-se em um conjunto de técnicas e ferramentas, onde permite que a própria comunidade faça o seu diagnóstico e a partir dele se auto gerencie. Neste sentido, o principal diferencial do DRP é o processo de participação comunitária, pois, desde o momento inicial, de 'coleta dos dados', que não acontece do modo acadêmico tradicional, até a execução do planejamento de ações com vistas ao desenvolvimento sustentável, esta se faz presente. Ao abrir um espaço efetivo para a participação da comunidade, o DRP desenvolve uma pesquisa a partir das condições de possibilidades dos participantes, os quais são escolhidos de modo representativo. Ao sair do modelo acadêmico tradicional, isto é, aquele modelo que já vai a campo com as questões já elaboradas pelos próprios pesquisadores, o DRP dá voz à comunidade, na medida em que serão seus próprios conceitos, critérios e, principalmente, trajetórias de vida de seus participantes que irão compor a construção de um auto diagnóstico dos problemas efetivos vivenciados pelos moradores. Este auto diagnóstico permite a abertura de um processo de auto-

reflexão, onde os membros da comunidade darão voz aos seus próprios problemas e às possibilidades para enfrentá-los. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o principal objetivo do DRP consiste em apoiar a autodeterminação comunitária. É importante ressaltar que a autodeterminação acontece através da participação dos moradores, em todas as fases do processo de elaboração do auto diagnóstico. Este, por sua vez, deve incluir o estado dos recursos naturais presentes na comunidade, sua situação, tanto econômica quanto social e, por fim, quaisquer outros aspectos considerados de relevância comunitária.

O DRP foi, originalmente idealizado para o meio rural, no entanto, pode ser aplicado também ao meio urbano. Sua definição, histórico, e estrutura básica encontra-se disponível no Guia Prático, elaborado por Miguel Expósito Verdejo. Inicialmente vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e à Secretaria de Agricultura Familiar, este conjunto de técnicas de pesquisa, essencialmente participativo, visava, a partir de 2006, um auto diagnóstico dos moradores de zonas rurais, quanto aos principais problemas enfrentados no cotidiano rural e, especificamente, centrado nas atividades agrárias. Ainda assim, diante das auto reflexões dos moradores rurais, o processo final do DRP visava fomentar ações sustentáveis. Aqui vale destaque para a inclusão do conhecimento tradicional no uso e manejo de hortas comunitárias, agricultura orgânica, entre outros. Três anos após a publicação do Guia Prático do DRP, em 2009, o Programa Nacional de Capacitação das Cidades, vinculado ao Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento (PEAMSS), elaborou um Caderno Metodológico para ações de educação ambiental e mobilização social em saneamento, onde inclui, além de outras técnicas de pesquisa⁴⁴, o DRP, agora adaptado ao meio urbano. Segundo as informações contidas no Caderno Metodológico, o fato do DRP utilizar-se de diversas fontes de pesquisa, em nenhum momento torna-se incompleto ou mesmo superficial. A coleta dos dados, por ser participativa e, neste sentido, dar voz à comunidade, ocorre de maneira ágil e oportuna. As diversas técnicas utilizadas, abrange a revisão de dados secundários, a análise de fotografias aéreas e de imagens de satélite, a observação direta de eventos, entrevistas semi-estruturadas, a confecção de mapas e maquetes, travessias pela comunidade, calendário de atividades, árvore de problemas, diagrama de Venn, análise de gênero, observação participante, entre outras. É o conjunto de todas estas ferramentas, utilizadas de modo participativo, do início ao fim, que irá compor um plano de ação comunitária.

Também presente no Caderno Metodológico citado, encontra-se os passos para uma pesquisa de campo mais participativa possível. São eles, a fixação de um objetivo, a seleção de uma equipe mediadora, a identificação dos participantes potenciais, a identificação das expectativas dos participantes no DRP, a discussão das necessidades de informação, a seleção das ferramentas que serão utilizadas no diagnóstico e, por fim, o desenho do processo do diagnóstico.

Para finalizar, após esta breve descrição do DRP, torna-se de fundamental importância ressaltar que, embora o DRP tenha como principal objetivo a participação interativa dos membros comunitários em todas as fases de um projeto, sabemos que, para que este seja, de fato, executado, é necessário aliar à vontade política, a vontade institucional.

O pensamento sistêmico na sustentabilidade socioambiental

O pensamento sistêmico, também denominado de concepção holista, segundo Capra, pode ser expresso de duas maneiras:

Numa acepção um tanto limitada, em medicina 'holismo significa que o organismo humano é visto como um sistema vivo cujos componentes estão todos interligados e interdependentes. Numa acepção mais ampla, a concepção holista reconhece também que esse sistema é parte integrante de sistemas maiores, o que subentende que o organismo individual está em interação contínua

⁴⁴ A saber, o Biomapa e a Edocomunicação, ambos também de cunho participativo. Maiores informações sobre estas técnicas, encontram-se no site www.cidades.gov.br/peamss.

com seu meio ambiente físico e social, sendo constantemente afetado por ele, mas podendo também agir sobre ele e modificá-lo (CAPRA, 1983).

Em outras palavras, o diferencial que esta abordagem nos apresenta, considera, não apenas o organismo humano como um sistema vivo, mas sim, toda a realidade que o circunda, seja ela sociocultural ou natural. Neste sentido, longe de desvincular-nos do mundo objetivo, a perspectiva sistêmica permite-nos uma visão mais fidedigna possível da realidade que nos cerca, uma vez que amplia nosso foco de análise e, conseqüentemente, amplia nossa possibilidade de ação consciente. Na medida em que o ser humano é um sistema inserido em outros sistemas, a saber, o meio sociocultural e o meio natural, as interrelações entre eles ocorrem inevitavelmente. E é justamente esta conexão entre as partes humana, social e ambiental, que constitui o fundamento da ideia de sustentabilidade. A compreensão do pensamento sistêmico, permite-nos ampliar o número de variáveis causais no diagnóstico da realidade contemporânea. Por sua vez, análises da realidade feitas de forma fragmentada, como a supervalorização do papel que a economia poderia cumprir no planeta, pode servir de exemplo de como a realidade, muitas vezes, é distorcida e até mesmo manipulada, seguindo critérios duvidosos, do ponto de vista científico, mesmo porque, na maioria dos casos que envolvem interesses econômicos, os critérios de escolha nas ações envolvem interesses pessoais que visam, prioritariamente, o lucro, a despeito dos resultados negativos que podem acontecer, tanto na sociedade em geral, quanto no meio ambiente.⁴⁵

Uma vez constatado que os esforços em prol do 'desenvolvimento econômico' foram norteados pelo que pode ser chamado de monismo causal da racionalidade utilitária, fica explícito que, conseqüentemente, o sistema capitalista neoliberal está, filosoficamente ultrapassado e moralmente falido. Por sua vez, deixando de lado uma análise fragmentada, centrada em uma perspectiva meramente economicista, o pensamento sistêmico pode vir muito a contribuir para a construção de um mundo sustentável, tendo em vista esta possibilidade de fazer conexões que ele propicia. Conexões das ações humanas conscientes nos meios físico e social. Segundo Ribeiro (2006), uma maneira possível de definir a sustentabilidade socioambiental é colocá-la sobre os quatro pilares, a saber: o econômico, o ambiental, o institucional e o social. Esta definição já considera a abordagem sistêmica. No entanto, o próprio Ribeiro (2006) nos aponta que o principal desafio na realização efetiva desta sustentabilidade é, justamente, equanimizar estes pilares. Acredito que o uso de indicadores de sustentabilidade socioambiental, que privilegie abordagens qualitativas e participativas em comunidades locais, são ferramentas importantes para ajudar nesse processo de equanimização, na medida em que abrem um espaço político aos moradores comunitários, dando voz de cidadania e ancorando a dignidade de povos que - se antes eram excluídos pela lógica cruel do 'produzir e depois distribuir' - podem agora ser incluídos nas especificidades de suas diversidades socioculturais, as quais, com toda a bagagem histórica que nos presenteia, vêm somar.

Direitos Humanos, de universal a global

Rogério Portanova⁴⁶, em seu artigo "*Direitos Humanos e meio ambiente: uma revolução de paradigma para o século XXI*", defende a ideia de que os Direitos Humanos estabelecem, de alguma forma, os marcos de atuação e reivindicação de grandes mudanças na sociedade, em diversos momentos na História. Assim, utilizando-se da terminologia de Norberto Bobbio⁴⁷, "geração de direitos", o autor procura, em um primeiro momento, traçar um paralelo entre as principais transformações ocorridas na sociedade, em três momentos diferentes, cada qual associado a uma

⁴⁵ Um bom exemplo que mostra abertamente os interesses puramente econômicos e seus efeitos perversos na sociedade e no meio ambiente, é o documentário 'The Corporation' (2004, Canadá), direção de Jennifer Abbott e Mark Achbar.

⁴⁶ Professor do Curso de Pós Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (CPGD/UFCS) e coordenador do Instituto de Direito e Ecologia Política (IDEP)

⁴⁷ Filósofo político, historiador do pensamento político e senador vitalício italiano, (1909-2004).

geração dos Direitos Humanos. A seguir, junto a essa caracterização histórica de cada momento específico, analisa os valores predominantes em cada época, como por exemplo, igualdade, fraternidade, etc. E, por fim, para complementar suas análises históricas e valorativas, Portanova analisa, concomitantemente:

[...] o tipo preciso de Estado que se constitui através das demandas populares, e, também, o indicativo de lutas que punham a claro as injustiças perpetradas pelo poder, *pari passo* com o avanço da ciência. (PORTANOVA: 2005, p.56)

Assim, a Primeira Geração dos Direitos Humanos inicia-se a partir da Revolução Francesa, dando origem, politicamente, ao *Nouveau Régime*, e que, contrapondo-se ao *Ancien Régime* - que, por sua vez, fundamentava-se nos interesses oligárquicos da Igreja junto à nobreza - estabelece, pautado no valor maior da 'liberdade', o Estado Liberal. Consequentemente, os direitos deixam de estar vinculados à esfera religiosa, e passam a ser civis e públicos. Nesta fase da História, pode-se afirmar que o processo da cidadania está nascendo, porém, em um contexto bem diferente do atual, onde o sujeito principal é justamente o burguês, cidadão 'livre', liberal, e que luta contra o clero e a nobreza. Seu principal objetivo consiste então, em acumular riquezas rumo ao progresso. Cabe ressaltar aqui que a Ciência Moderna, desde o seu nascimento, já corroborava a busca do progresso, não só econômico, mas em todas as áreas da sociedade, através de inúmeras descobertas e, no clímax, com a descoberta da máquina a vapor que desencadeou a Revolução Industrial.

A Segunda Geração dos Direitos Humanos, por sua vez, representa uma nova fase da sociedade, onde se destaca, principalmente, uma profunda insatisfação da grande massa de trabalhadores que, embora incluídos na cidadania através dos direitos civis, encontram-se excluídos do sistema liberal, diante da enorme desigualdade social e econômica. Então o principal valor que Portanova ressalta nesse período da História, é o da 'igualdade', o qual irá fundamentar as lutas e transformações sociais rumo aos Estados socialistas, comunistas e sociais democratas (Estado de Bem-estar Social). Os direitos, de civis e públicos, passam a ser mais especificados, tais como os direitos dos trabalhadores, previdenciários, direitos à saúde, à educação, ao saneamento básico, etc. O sujeito principal desta época, deixa de ser a burguesia e passa a ser o proletariado, como categoria de classe social específica, aquela que luta contra a burguesia e contra a 'exploração do homem pelo homem', para parafrasear Karl Marx. Consequentemente, a tônica que embasa esta nova fase da história, passa a ser - ao invés de produzir riqueza rumo ao progresso (modelo liberal) - distribuir, de forma equitativa, a riqueza produzida, para, assim, gerar o progresso. Quanto ao papel atribuído à Ciência, nos três tipos de Estado supracitados, será o de desenvolver-se, tanto no domínio da natureza, quanto na crença da inesgotabilidade dos recursos naturais

A Terceira Geração dos Direitos Humanos marca a época contemporânea, onde o principal valor destacado por Portanova é o da 'solidariedade'. O Estado, de Bem-estar Social, passa a ser caracterizado por Estado de Bem-estar Ambiental, e os direitos, antes vinculados à situação de classe econômica, passam, agora a ser mais difusos, tais como os direitos anti-racistas, das mulheres, da infância, do consumidor, ambientais, pela paz, etc. O sujeito agora, não mais centrado na economia pura e simplesmente, passa a ser os novos movimentos sociais, uma vez que a principal consequência trazida por estas transformações socioambientais é, justamente, a emergência de novos sujeitos sociais, tanto quanto de uma cidadania ampliada, que Portanova denomina de 'cidadania ambiental'. A principal luta é contra o modelo predatório instituído pela sociedade industrial, visto ameaçar a vida no nível planetário. Em outras palavras, pode-se afirmar que a principal luta que atualmente enfrentamos, nós, os 'cidadãos ambientais', é uma luta contra o próprio sistema capitalista, contra o Estado neoliberal, que privilegia a busca de lucros e fomenta o consumismo, com resultados nefastos, para a sociedade - através das evidentes e crescentes desigualdades e exclusões sociais - e para natureza, na medida em que urge - junto à essa reestruturação preconizada por Portanova, do Estado de Bem-estar ambiental - a formação de um novo modelo econômico, pautado, por sua vez, na sustentabilidade socioambiental.

Considerações finais

Foram expostos neste artigo uma reflexão acerca dos limites conceituais e até mesmo uma certa ausência de fundamentação teórica do termo desenvolvimento sustentável e, a seguir, uma proposta de se pensar o que pode ser chamado de sustentabilidade socioambiental, na medida em que este último termo abarca, além das questões econômicas, a ambiental, a social e a institucional.

A contemporaneidade, também denominada pós-modernidade, é marcada por limites e possibilidades diante de, respectivamente, uma sociedade consumista e outra, que se avizinha, a saber, uma sociedade sustentável. Para que tal transformação ocorra, deve haver a participação efetiva de todo os atores sociais, os quais, politizados, podem ser chamados de cidadãos ambientais, segundo o termo sugerido por Portanova (2006). No entanto, é necessário todo um processo de inserção dos diversos grupos sociais nos usos de indicadores de sustentabilidade socioambiental a partir do princípio básico da participação. É aqui, no entanto, que o desafio maior de ampliar as metodologias de pesquisa para o âmbito político acontece. Este é, certamente, um contexto de construção concomitante, de uma nova sociedade e um novo pensamento teórico acerca da mesma.

A visão sistêmica proposta por Capra (1983) vem demonstrar que as dimensões humana, social e ambiental são inseparáveis, na medida em que interagem entre si. As demandas que surgem no cenário contemporâneo, de construirmos - com a participação de todos os atores sociais, cidadãos, empresários, governos, instituições públicas e privadas – um planeta mais sustentável, solicitam também, em regime de urgência, um maior desempenho da Ciência na busca de novas tecnologias e, no aspecto específico do presente artigo, na elaboração de novas metodologias de pesquisa rumo a este objetivo maior.

É portanto, neste sentido, que a utilização de abordagens qualitativas e principalmente, participativas, na elaboração de indicadores de sustentabilidade socioambientais junto a comunidades locais, ajuda na formação desta 'cidadania ambiental' aventada por Portanova (2006). Portanto, esta discussão pode ser esquematizada da seguinte forma:

- 1) Pressuposto metodológico relacional: os aspectos qualitativo e participativo como diálogo com as alteridades;
- 2) Pressuposto filosófico sistêmico: inseparabilidade entre as dimensões humana, social e ambiental;
- 3) Pressuposto político: a terceira geração dos Direitos Humanos, o Direito Ambiental.

Sustentabilidade socioambiental, nesta perspectiva, é uma questão completamente dentro do novo paradigma do século XXI. Um novo paradigma que desfaz as fronteiras entre a produção teórica e a práxis, entre a sociedade e o meio ambiente, entre o sistema econômico e a atuação política dos cidadãos ambientais emergentes, que reivindicam ser ouvidos em seus discursos locais em prol da sustentabilidade global.

Referências

BARONI, Margareth . *Ambiguidades e deficiências do conceito de desenvolvimento sustentável*. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 32, p. 14-24, Abr/jun 1992.

BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade – a busca por segurança no mundo atual*. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2003.

BOSSSEL, Hartmut. Indicators for Sustainable Development: theory, method, applications. Copyright: Canadá, 1999. Disponível em: < <http://iisd.ca/about/prodcat/ordering.htm>. Acesso em 15/10/2016

BRUNACCI, Attilio & PHILIPPI, Arlindo Jr. *Dimensão humana do Desenvolvimento Sustentável*. Educação Ambiental e Sustentabilidade. Barueri, S.P.: Manole, 2005.

_____.Ciências Sociais e Meio Ambiente, in idem, Ibidem.

CAPRA, Fritjof. O Ponto de Mutação. Editora Bantam: EUA, 1983.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Nosso Futuro Comum, Editora da Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1991.

LELÉ, S.M. Sustainable Development: a critical review. Pergamon Press: Gredt Britain, Jun., 1991.

MEADOWS, Donella; MEADOWS, Dennis L., RANDRES, Jorge; WILLIA. Limites do Crescimento. Ed. Perspectiva: São Paulo, 1972.

MINISTÉRIO DAS CIDADES. Caderno Metodológico para Ações de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento - PEAMSS. Disponível em:< [http:// www.cidades.gov.br](http://www.cidades.gov.br) . Acesso em 01/10/2016.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **DRP – Um Guia Prático**, Brasília, 2006. Disponível em <: www.mda.gov.br/saf. Acesso em 28/09/2016.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE . Agenda 21 Global, disponível em: < <http://www.mma.gov.br>. Acesso em 20/09/2016.

NAHAS, Maria Inês Pedrosa. *Indicadores Sociais e Movimentos Sociais por ‘Cidades Justas e Sustentáveis’: novos indicadores de riqueza?* Revista Governança Social – IGS, Ano 2, Edição 6: Belo Horizonte, Ago/Nov., 2009.

NAHAS, Maria Inês Pedrosa; GONÇALVES, Éber; SOUZA, Renata G. V.;VIEIRA, Carine M. Sistemas de Indicadores Municipais no Brasil: experiências e metodologias. Disponível em <: www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/. Acesso em 14/08/2016.

PORTANOVA, Rogério. *Direitos Humanos e Meio Ambiente: uma revolução de paradigma para o século XXI*. ILHA – Revista de Antropologia, América do Sul, vol.7, nº1, 2005.

RATTNER, Henrique. Sustainable Development – Trends and Perspectives, FEA/USP, Set., 1991.

_____. *Indicadores Sociais e Planificação do Desenvolvimento*. Revista Espaço Acadêmico, nº 30, nov/2003. Disponível em <: www.espacoacademico.com.br. Acesso em 13/08/2016.

RIBEIRO, José Cláudio Junqueira. *Indicadores*. Indicadores Ambientais – Avaliando a política de meio ambiente no Estado de Minas Gerais. Semad: Belo Horizonte, 2006.

SACHS, Ignacy. Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável. Garamond: R. J., 2009.

SMITH, Adam. A Riqueza das Nações. Martins Fontes: R. J., 2003.