

Ciências Humanas em Foco

André B. de Mattos

Adna C. de Paula

Davidson A. de Ramos

Teresa Cristina Vale

(Orgs.)

Cultura

Sociedade

Linguagens

Psicanálise

Teoria

Educação

Polí

História

'sófia

Teoria
Literária

Teoria
Literária

ória
íria

Poder

Sagrado



André Borges de Mattos
Adna Cândido de Paula
Davidson Afonso de Ramos
Teresa Cristina Vale
Organizadores

Ciências Humanas em Foco

UFVJM
Diamantina – MG
2017

Copyright © UFVJM, 2017.



Esta obra é disponibilizada nos termos da licença Creative Commons.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM)

Reitor

Gilciano Saraiva Nogueira

Vice-Reitor

Cláudio Eduardo Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Leandro Marques

Diretor de Pós Graduação

Murilo Xavier

Programa de Pós Graduação Ciências Humanas

Coordenação

Teresa Cristina Vale

Davidson Afonso de Ramos

Secretário do Curso

Marcos Roberto Rocha

Corpo Editorial

Ednílson Turozi de Oliveira - UNIFAI

Ewerton de Freitas Ignácio - UEG

Heron Laiber Bonadiman - UFVJM

Jorge Alexandre Neves - UFMG

Ricardo Nóbrega - UENF

1^a Edição

ISBN 978-85-61330-76-7

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária: Jullyele Hubner Costa CRB-6/2972

C569

Ciências humanas em foco / André Borges de Mattos et. al. (orgs.)
Diamantina : UFVJM, 2017.
311 p. : il.

ISBN: 978-85-61330-76-7

1. Ciências humanas. 2. Políticas públicas. 3. Filosofia. 4. Educação. 5. Linguagens. I. Mattos, André Borges de. II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. IV. Título.

CDD 301

Elaborada com os dados fornecidos pelos organizadores.

Sumário

Apresentação	06
1^a Parte – Democracia e Políticas Públicas	12
Estado, Indigenismo e a Ditadura Militar no Brasil pós-64	13
<i>André Borges de Mattos</i>	
<i>Rochelle Foltram</i>	
A Democracia Participativa Brasileira e o caso do Conselho de Cultura em Diamantina, 2009-2012	38
<i>Luana M. dos Santos</i>	
<i>Teresa Cristina Vale</i>	
Histórico das Políticas Públicas Habitacionais no Brasil	58
<i>Davidson A. de Ramos</i>	
Cidadania e Direitos Humanos dos Quilombolas: percurso histórico legal de reconhecimento	87
<i>Waldicleide de F. S. Gonçalves</i>	
<i>Teresa Cristina Vale</i>	
<i>Bruna L. Lima</i>	
<i>Anderson G. Ribeiro</i>	
Educação Colaborativa - Arqueologia, História e Cultura no Município de Felício dos Santos, MG	113
<i>Marcelo Fagundes</i>	
<i>Thaísa D. Almeida Macedo</i>	
<i>Ana Cristina Pereira Laje</i>	
<i>Wellington Greco</i>	
2^a Parte – Filosofia	134
O Método Fenomenológico de Investigação em Edmund Husserl	135
<i>Danillo Lisboa</i>	
<i>Leonardo Lana de Carvalho</i>	
A exploração relativa esgotada e a absoluta como forma de reestruturação do valor: o esgotamento da exploração capitalista	149
<i>Atanásio Mykonios</i>	
As articulações complexas entre a ficção, a metafísica e a ontologia	161
<i>Adna Cândido de Paula</i>	
Os Véus nas Pinturas e as Pinturas nos Véus: as Sibila dos Panos Quaresmais de Diamantina	177
<i>Maria Cláudia Almeida Orlando Magnani</i>	
3^a Parte - Educação e Tecnologias	199
As Interfaces das Tecnologias Digitais e o Uso de Novas Linguagens para uma Aprendizagem Mediada	200
<i>Neilane de Souza Viana</i>	
<i>Elayne de Moura Braga</i>	
A Formação de Professores para o Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no Norte de Minas Gerais	218
<i>Joiciele Rezende Costa</i>	

<i>Elayne de Moura Braga</i>	
Jogos Digitais Enquanto Recursos Pedagógicos: análise dos jogos "Age Of Empires II the age of kings" e o "Simcity", a partir da Taxonomia de Bloom	236
<i>Douglas Geraldo Costa</i>	
<i>Elayne de Moura Braga</i>	
4^a Parte - Linguagem e Cultura	265
Os estudos pós-coloniais e as fronteiras disciplinares	266
<i>Gustavo Henrique Rückert</i>	
Relações Interdisciplinares entre Literatura e Cinema: Estudo de Transposições Fílmicas da Tragédia 'Hamlet' de William Shakespeare	275
<i>Juliana Ribeiro Coelho</i>	
<i>Ricardo Sobreira</i>	
Signo Emergente, Cognição Enativa e Sistemas Complexos	291
<i>Leonardo Lana de Carvalho</i>	
<i>Alessandro Vivas Andrade</i>	
<i>Elayne de Moura Braga</i>	
<i>Luciana Pereira de Assis</i>	
<i>Sophia Andrade Coelho</i>	
Sobre os autores	308

Apresentação

O Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), foi aprovado pela CAPES em 2012, tornando-se o único curso interdisciplinar em Ciências Humanas em seus moldes de toda a região do Vale do Jequitinhonha de Minas Gerais. Sua criação representa, desde então, o fim de uma lacuna história de oferta de formação pós-graduada na área de ciências humanas particularmente nas regiões dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, onde se insere com mais força a UFVJM. Além disso, o Programa foi concebido também com a finalidade de atender a uma das Diretrizes do Decreto de Lei REUNI, nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, que em seu artigo 2º prevê, entre outras diretrizes, a articulação da graduação com a pós-graduação, o que se expressa principalmente na composição do corpo docente, em sua maioria atuante no curso de Humanidades (BHu), e em parte de alunos ingressantes, oriundos do mesmo curso.

Os resultados vêm se mostrando profícuos. São inúmeros os trabalhos e projetos de pesquisa já realizados no ainda curto período de existência do Programa, com impacto direto para a produção de conhecimento estratégico e de qualidade, em diferentes áreas, cada vez mais acessível a uma região historicamente carente de recursos. É igualmente importante o que já se percebe como um incremento potencial de formação de pessoal especializado para atuação em diferentes áreas, a se julgar pelo campo de atuação de nossos egressos.

A fim de atender à dupla preocupação com a formação de excelência e com o mercado de trabalho de Diamantina e região, o mestrado foi organizado a partir de dois eixos: cultura e *interdisciplinaridade*. Essas duas áreas – ou conceitos – visam, no âmbito temático e da prática, estabelecer a integração da universidade com entidades e instituições públicas e privadas que promovam o desenvolvimento técnico e científico, bem como a formação de profissionais (pesquisadores e docentes) da grande área de Ciências Humanas. Elas permitem, por exemplo, uma série de articulações relacionadas aos campos da educação; da produção cultural, da política pública, das corporações em geral, da ciência, entre outras, representativas das instituições das quais são oriundos os discentes do programa. Desta forma, *cultura* e *interdisciplinaridade* estão contempladas em toda a estrutura formativa oferecida aos discentes, cuja amplitude pode ser medida pelo alcance das quatro Linhas de Pesquisas nas quais hoje se estrutura o Mestrado em Ciências Humanas: “Linguagem, filosofia e cultura”; “Educação, cultura e sociedade”; “Política, cultura e sociedade”; e “História, cultura e arqueologia”.

A presente publicação representa o primeiro esforço de tornar público parte dos trabalhos realizados a partir dos temas dessas linhas, apresentados na forma de resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito do programa, por docentes e discentes, ou de reflexões produzidas ao longo de trajetórias individuais. Conquanto dialoguem com áreas específicas, os textos, em consonância com a proposta do Programa, possuem em comum o diálogo, direto ou indireto, com a ideia de

cultura, em sua diversidade de expressões, e a busca por uma abordagem que transcendia as fronteiras estritamente disciplinares. Mas a tarefa não se mostra fácil, dada a dificuldade inerente aos debates sobre *interdisciplinaridade e cultura*. Ambos são conceitos espinhosos, com cargas semânticas complexas, de difícil articulação, embora aparentemente de fácil apropriação.

No primeiro caso, os prefixos comumente associados à palavra “disciplinaridade” oferece o indicativo da prática, mas há, ainda, algumas concepções equivocadas, sobretudo, de senso comum em relação a estas, cujas especificidades estão marcadas nas diferentes metodologias. A pluridisciplinaridade¹, ou multidisciplinaridade, é o encontro de pesquisadores e professores de disciplinas diferentes em torno de um tema comum, onde cada um conserva a especificidade de seus conceitos e métodos. Trata-se de aproximações paralelas que tendem a um objetivo comum através de contribuições específicas. A pluridisciplinaridade não pressupõe diálogo e, consequentemente, modificações nos métodos das disciplinas envolvidas. Por isso, o que ocorre é uma coexistência de línguas diferentes. A transdisciplinaridade tem sua especificidade marcada pelo prefixo *trans-*, o mesmo usado em transgressão, transversal e transpassar cuja preposição latina *trans* significa “além de”, “para lá de”, “depois de”. Em 1972, Jean Piaget, nos *Proceedings*, assim definiu a prática transdisciplinar:

Enfim, à etapa das relações interdisciplinares, podemos ver suceder uma etapa superior, que seria a “transdisciplinaridade”, que não se contentaria em esperar pelas interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas² (PIAGET, 1972, p. 144).

O modo transdisciplinar representa a última etapa evolutiva das práticas que aproximam disciplinas, na qual os sujeitos abandonam seus pontos de vista particulares de cada disciplina para produzir um saber autônomo de onde resultariam novos objetos e novos métodos. Para esta reflexão, é interessante considerar os artigos da "Carta da Transdisciplinaridade". O § 2 da carta dispõe sobre "O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade" (CETRANS, 2002, p. 194). O reconhecimento de que a noção de "realidade" é problemática pode ser inferido da percepção de que há "diferentes níveis de realidade". Nesse âmbito é que a interdisciplinaridade não pode prescindir da reflexão sobre a cultura.

A interdisciplinaridade tem sido apontada como uma prática possível, rica e, consequentemente, uma preparação natural para a prática transdisciplinar. A interdisciplinaridade supõe um diálogo e uma troca de conhecimentos, de análises, de métodos entre duas ou mais

¹ Estas definições foram amplamente apresentadas e discutidas no capítulo "Interdisciplinaridade", do livro de Severo e Paula (2010).

² Tradução livre dos autores.

disciplinas. Ela implica que haja interações e um enriquecimento mútuo entre vários especialistas. A especificidade está marcada no prefixo *inter-*, que é uma preposição e um provérbio latino que significa “no interior de dois; entre; no espaço de”. É o prefixo de palavras como *interlocução*, *interrelação*, *intermédio*, *intercâmbio*. A interdisciplinaridade pressupõe dois ou mais elementos em relação.

A interdisciplinaridade, por pressupor um diálogo entre as disciplinas, reorganiza os campos teóricos em jogo, procedendo como uma tradução de linguagens, as dos saberes envolvidos, sem negar as dificuldades e os limites inerentes a esse exercício. A interdisciplinaridade promove a autorreflexão. Contudo, mesmo figurando como um caminho possível e desejável, a interdisciplinaridade não está a salvo de investigação epistemológica. Ela corre o risco de se tornar uma simples justaposição de aproximações, o que a transformaria em prática pluridisciplinar, e pode, por outro lado, transgredir os limites disciplinares e se transformar em prática transdisciplinar. A palavra de ordem na prática interdisciplinar é diálogo e a forma como ele acontece define a produtiva ou a problemática interdisciplinaridade.

Isso nos impõe um desafio ainda maior, se considerarmos as possibilidades de diálogos interdisciplinares envoltos com a ideia de cultura. Por sua abrangência e polissemia, à primeira vista, a cultura aparece como algo fugidio, poroso, ou então como uma forma simplificada, porque permeada de percepções do senso comum, de explicar certos aspectos do comportamento humano, complexos para não serem nomeados, mas não o suficiente para se tornarem objeto de análise científica ou observação sistemática.

Tal percepção da cultura deve-se à tendência de associá-la ao que se convencionou chamar “o sentido antropológico” do termo, numa referência direta à maneira como a antropologia, há mais de um século, buscou explicar as diferenças dos modos de vida de povos não europeus, elegendo a alteridade como cerne de sua constituição. Sem considerar as inúmeras polêmicas e diferentes abordagens mais restritas ao campo antropológico, em mais de um século transcorrido desde as primeiras formulações do conceito, a cultura, hoje – inclusive para uma boa parte de antropólogos –, está muito além da ideia redutora de “modo de vida particular”, sendo, antes, um termo que designa um aspecto não redutível da dimensão humana, que inclui tanto o que é genericamente designado “práticas culturais”, numa alusão à *práxis* humana e às formas de interação humana, quanto o universo simbólico da existência, relacionado mais propriamente ao imaginário e às expressões de mundo. Daí a necessidade de conceber a cultura em um sentido muito mais amplo, que englobe arte, comportamentos, hábitos, formas de pensar, percepções e representações do real, formação de subjetividades, sem, contudo, abrir mão das contradições e impasses que o conceito encerra.

O universo da cultura implica uma gama de tensões que transparece nas infindáveis tentativas de discutir sua história, seus deslocamentos semânticos, sua abrangência, seus limites heurísticos e, claro, seu uso político. Neste caso, sobretudo, quando considerada a questão do multiculturalismo, que se tornou uma das principais pautas da agenda política internacional. Se isso mostra, por um lado,

a riqueza do *conceito* e sua potencialidade como instrumento de mobilização política, por outro, aponta para o risco de superdimensionamento da cultura, tal como apontado por Eagleton (2011, p. 184), que provocativamente nos incita a dar à cultura tão somente o valor que ela merece, ou, “[...] embora reconhecendo o seu significado, colocá-la de volta ao seu lugar”. Talvez o autor tenha razão, se pensarmos, com ele, que, se nossos problemas são, em muitos sentidos, culturais, “[...] eles não são em absoluto especialmente ‘culturais’” (EAGLETON, 2011, p. 183).

A cultura não é um ponto de chegada ou a última palavra. Mas tampouco é um mero ponto de partida para questões *maiores* ou *mais importantes*. Ela é constitutiva da existência humana e, por isso, na forma de conceito, encontra-se inextricavelmente ligada a temas tão importantes como a ética, a religião, o Estado, a ciência, a cognição, a linguagem, o poder, entre outros, de um jeito ou de outro, abordados nos textos que compõem esta coletânea.

Para facilitar o entendimento da forma como todas essas questões foram abordadas o livro encontra-se subdividido em quatro partes, correspondentes a eixos temáticos. São elas: 1) Democracia e Políticas Públicas; 2) Filosofia; 3) Educação e Tecnologias; e 4) Linguagens e Cultura.

Na primeira parte, Democracia e Políticas Públicas, a discussão encontra-se posta em cinco capítulos. *Estado, Indigenismo e a Ditadura Militar no Brasil pós-64* aborda a política indigenista durante o Estado militar dos anos 60, com foco nos presídios indígenas. O trabalho *A Democracia Participativa Brasileira e o caso do Conselho de Cultura em Diamantina, 2009-2012* apresenta um mapeamento sobre os conselhos de cultura no plano teórico e através de um estudo de caso do conselho de cultura da cidade de Diamantina, no período de 2009 a 2012. No capítulo *Histórico das Políticas Públicas Habitacionais no Brasil*, o objetivo é analisar como a política nacional de habitação evoluiu ao longo do tempo. Já no capítulo *Cidadania e Direitos Humanos dos Quilombolas: percurso histórico legal de reconhecimento* os autores pretendem pensar, à luz dos conceitos de cidadania e direitos humanos, como os quilombolas têm sido reconhecidos pelo Estado brasileiro. E, por fim, no capítulo *Educação Colaborativa - Arqueologia, História e Cultura no Município de Felício dos Santos, MG* os autores têm por objetivo apresentar os resultados obtidos pelo Programa de Extensão denominado Arqueologia e Comunidades do Laboratório de Arqueologia e Estudo da Paisagem da UFVJM. Tem-se buscado realizar diálogos horizontais com as comunidades a fim de se sensibilizar, sobretudo, da importância do patrimônio histórico-arqueológico local e, desta forma, garantir a salvaguarda dos bens culturais, além da socialização dos resultados obtidos nas pesquisas acadêmicas e, principalmente, propiciar a tão discutida noção de pertencimento que, no caso específico da realidade regional, diz respeito à tão distante herança indígena.

Na segunda parte, Filosofia, a temática é apresentada em quatro capítulos. No capítulo *O Método Fenomenológico de Investigação em Edmund Husserl*, seus autores apresentam o método fenomenológico de investigação desenvolvido por Edmund Husserl no final do século XIX e início do século XX, cuja influência reverberou em diversos campos do conhecimento, como a psicologia, a arte, a psicopatologia, a hermenêutica entre outros. Em *A exploração relativa esgotada e a absoluta*

como forma de reestruturação do valor: o esgotamento da exploração capitalista, o autor reflete se o modo de produção capitalista estaria caminhando para um fim em si mesmo. Já em *As articulações complexas entre a ficção, a metafísica e a ontologia* a autora tem como foco de sua análise as Teorias dos Objetos Ficcionais e Criacionista, recuperando, inclusive, as considerações do precursor da teoria criacionista a propósito da ficção, Roman Ingarden. Inwagen, nesta argumentação, propõe uma teoria sobre a natureza metafísica dos personagens de ficção e, a partir dela, uma teoria sobre a natureza metafísica dos mundos ficcionais. Por fim, o capítulo *Os Véus nas Pinturas e as Pinturas nos Véus: as Sibylas dos Panos Quaresmais de Diamantina* a autora faz uma rápida abordagem dos possíveis significados dos véus como dispositivo semiótico e da sua relação histórica com as pinturas – os véus nas pinturas e as pinturas nos véus – com o intuito único de tocar em alguns pontos fulcrais, provocar o interesse e possibilitar futuros debates.

Na terceira parte, Educação e Tecnologias, temos um amplo debate entre a educação e a tecnologia nos três capítulos que a compõem. O capítulo *As Interfaces das Tecnologias Digitais e o Uso de Novas Linguagens para uma Aprendizagem Mediada* discute as interfaces das Tecnologias Digitais de Informação (TDIC) e o uso de novas linguagens para uma aprendizagem mediada. Já o capítulo *A Formação de Professores para o Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no Norte de Minas Gerais* as autoras propõem-se a averiguar quais e quantos cursos de licenciatura e de qual instituição possuem alguma disciplina, que faça menção ao uso das tecnologias no processo educativo, com vistas a capacitar os egressos para o uso das TDIC. Por fim, o capítulo *Jogos Digitais Enquanto Recursos Pedagógicos: análise dos jogos "Age Of Empires II the age of kings" e o "Simcity", a partir da Taxonomia de Bloom* trata das abordagens pedagógicas de elementos presentes nos jogos digitais de entretenimento podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e servir como mediadores no processo de assimilação do conhecimento.

Finalmente, na quarta parte, Linguagem e Cultura, composto por três capítulos. No capítulo *Os estudos pós-coloniais e as fronteiras disciplinares*, o autor aborda a produção do conhecimento disciplinar como uma das dimensões do poder colonial do ocidente sobre o oriente na modernidade, discutindo ainda o papel dos estudos pós-coloniais como contraponto ao discurso eurocêntrico. Já em *Relações Interdisciplinares entre Literatura e Cinema: Estudo de Transposições Fílmicas da Tragédia 'hamlet' de William Shakespeare*, seus autores analisam o fenômeno das adaptações filmico-literárias como processos intertextuais que demandam, para a sua compreensão, a compatibilização de saberes interdisciplinares. Partindo dessa premissa, analisamos dois longas-metragens baseados na tragédia inglesa Hamlet (1599-1602) de William Shakespeare. E, por fim, o capítulo *Síntese Emergente, Cognição Enativa e Sistemas Complexos* apresenta o conceito de signo emergente a partir da perspectiva dos sistemas complexos, a qual se desenvolveu por um cruzamento de conceitos vindos tanto da teoria enativa da cognição como da teoria computacional da mente.

Os organizadores

Referências

- CETRANS, A. Evolução Transdisciplinar na Educação: Contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável da Sociedade e do Ser Humano. In: **Educação e transdisciplinaridade II**. Coordenação Executiva do CETRANS (Orgs). São Paulo: TRIOM, 2002, P. 198-208.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. 2^a. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- PIAGET, J. L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. **Proceedings**. Paris: OCDE, 1972
- SEVERO, C. G.; PAULA, A. C. de. **No mundo da linguagem**: Ensaios sobre identidade, alteridade, ética, política e interdisciplinaridade. São Carlos: Pedro; João Editores, 2010.

1^a Parte - Democracia e Políticas Públicas

Estado, Indigenismo e a Ditadura Militar no Brasil pós-64

André Borges de Mattos

Rochelle Foltram¹

Uma vasta literatura sobre o indigenismo, produzida no Brasil pelo menos desde meados do século passado e de lá para cá revisada e adensada de diferentes perspectivas, já revelou os caminhos sinuosos da política indigenista brasileira e os contornos nem sempre claros das relações entre o Estado e as populações indígenas. Em linhas gerais, parte significativa dessa bibliografia aponta para duas questões básicas. De um lado, o lugar dos grupos indígenas no ideário e na formação da sociedade brasileira e a forma encontrada, primeiro pela Coroa, depois, pelo Estado, para administrá-los. Por outro, o descompasso, ainda hoje evidente, entre a política indigenista, desde que foi formulada oficialmente pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, e seus reais benefícios para os grupos indígenas.

Mas, em contraste com o abundante número de estudos sobre as ações indigenistas ocorridas até a década de 60, realizados preponderantemente da perspectiva de uma história do indigenismo ou de suas instituições, quando não por agentes diretamente envolvidos com a *prática*, são menos numerosas, embora significativas, as análises do período em que, principalmente com a ditadura militar, ganharam relevo questões como “segurança nacional” e projetos desenvolvimentistas que vieram a despertar ainda mais o interesse por novas formas de exploração de terras indígenas.

O estudo das ações do governo militar pós-64 no Brasil traz dificuldades evidentes, dada a natureza da política de cunho autoritário, frequentemente marcada pelo obscurantismo e pela falta de transparência. Suas atividades raramente foram tornadas de conhecimento público, como bem demonstrou João Pacheco de Oliveira ao discutir o Projeto Calha Norte, cuja dimensão e importância contrastavam com sua baixa visibilidade e mesmo com o seu desconhecimento por parte de outras esferas do governo. Embora idealizado nos anos de

¹ Este artigo foi elaborado como um desdobramento da pesquisa realizada por Foltram (2017). Para a reflexão aqui apresentada, foram utilizados alguns trechos desse trabalho, principalmente no item sobre os reformatórios indígenas, alterados conforme a necessidade de adequá-los aos propósitos do presente texto, bem como parte dos dados empíricos colhidos pela autora em 2016 e 2017.

1980, após a abertura política, o Projeto Calha Norte permaneceu submetido às determinações de um decreto anterior, de 1977, emitido pelo governo Geisel, que tratava de documentos sigilosos. Ele expressa, portanto, uma “prática de administrar sob sigilo” pautada pela alegada necessidade de preservação dos “assuntos considerados de ‘segurança nacional’”, com capacidade de persistir em regimes políticos posteriores (PACHECO DE OLIVEIRA, 1990, p. 18).

Nos anos recentes, a publicização de novos dados sobre aquele obscuro período, sobretudo após a criação, em 2011, da Comissão Nacional da Verdade (CNV), vem contribuindo para reverter tal quadro. Outrossim, a questão da administração de grupos indígenas pelo governo militar suscitou novas indagações e frentes de pesquisa com a publicação do Relatório Figueiredo, encontrado em 2013 no Museu do Índio por Marcelo Zelic². O documento foi escrito como resultado da investigação das denúncias de corrupção envolvendo quadros do SPI, realizada em 1967 por Jardel Figueiredo Correa, procurador geral então incumbido para a tarefa pelo Ministério do Interior. As informações reveladas pelo Relatório evidenciaram os contornos ainda mais sinistros do que já se sabia ser um longo processo histórico de ataques diretos e indiretos a diversos grupos indígenas no Brasil, revelados na forma de atos que vão de corrupção e práticas de sadismo e escravização, de acordo com Davis (1978), a prostituição forçada e inserção de vírus e doenças com o intuito de extermínio de vários grupos indígenas. Assim, a tímida estatística que contava menos de 500 o número de desaparecidos e mortos pela ditadura militar no Brasil saltou para mais de 8.000 com a inclusão de indígenas, conforme apontamentos mais recentes da Comissão Nacional da Verdade feitos, também, a partir dos dados do Relatório referentes ao até então curto período de existência da ditadura.

Esses números trazem à tona novos questionamentos sobre a política indigenista no país, marcada historicamente por um forte viés colonial, ainda que matizado pela ideologia da *proteção* e da *tutela* (SOUZA LIMA, 1995; CORRÊA, 2008). Mais do que isso, lança novas luzes sobre as raízes da política indigenista do período da repressão, quando, extinto o primeiro órgão indigenista oficial, é criada a FUNAI como sua sucessora. As linhas de continuidade entre o SPI e a FUNAI, bem como suas formas de ruptura, foram alvos de questionamentos diversos, tanto por parte daqueles que, tendo vivenciado o processo de decadência e extinção do SPI na década de 60, viam com incerteza os novos rumos da

² Vice-presidente do grupo *Tortura Nunca Mais*.

política indigenista no contexto do Estado autoritário recém-implantado no país³, quanto por estudiosos que, em um período posterior, buscaram aprofundar o debate de uma perspectiva acadêmica⁴.

O campo do indigenismo, como bem alertou Souza Lima (1987, 1995), é perpassado por interesses que dificultam um olhar distanciado sobre a realidade das práticas do Estado em relação aos grupos indígenas, sobretudo quando considerada a participação de antropólogos no campo da militância, a exemplo da análise canônica de Darcy Ribeiro sobre a política indigenista brasileira, reproduzida quase integralmente no livro *Os Índios e a Civilização*. Na visão do autor, realizado *a partir de dentro*, isto é, da perspectiva de um agente do próprio SPI, o trabalho seria melhor compreendido na chave explicativa da política institucional e da militância, como “uma defesa apologética do Serviço de Proteção aos Índios elaborada num momento em que, como diversas vezes ao longo de sua trajetória, a instituição achava-se ameaçada de extinção, acusada de corrupção e eivada de denúncias” (SOUZA LIMA, 1987, p. 154). Reificava-se, pois, o mito da proteção associado à figura emblemática de Rondon, abstraindo-se do sentido histórico do processo que levou ao surgimento do SPI e do próprio indigenismo em sua vertente institucional. O não reconhecimento do contexto de enunciação dessa e de outras narrativas reforça o risco de confundir-se, ainda segundo Souza Lima, a “luta política” com o “esforço científico”⁵.

Mas não é nosso intuito revolver o acirrado debate sobre aspectos da luta política e da produção científica na área de antropologia. Cientes da necessidade da contextualização de falas e enunciados do complexo campo do indigenismo brasileiro, nos concentraremos na análise crítica de dados sobre a experiência da administração militar que, conforme se verá, conduzem inevitavelmente a novas perguntas sobre uma ideologia de Estado que, seja no SPI, seja na FUNAI, não foi senão a de integrar os povos indígenas e submetê-los aos

³ Da perspectiva dos antropólogos da época, são emblemáticas as considerações de Darcy Ribeiro, escritas em 1968, ao final do prefácio de *Os Índios e a Civilização*, sobre o desvirtuamento da política do SPI, que deixou crescer a cobiça por territórios indígenas: “Mais graves ainda do que as violências e os desalojamentos, podem vir a ser os efeitos das novas diretrizes econômicas e assistenciais adotadas pelo órgão oficial que substituiu o Serviço de Proteção aos Índios: a Fundação Nacional do Índio. Segundo declaração de um de seus dirigentes, o programa da FUNAI é tornar-se auto-suficiente dentro de pouco anos, graças à exploração das riquezas das terras indígenas e, naturalmente, da força de trabalho dos próprios índios. A que conduzirá esta nova política de espírito empresarial, num órgão que já não se inspira na ideologia protecionista de Rondon e que também já não conta com nenhum antropólogo em seus quadros? É de se temer que os índios terão de suportar tempos ainda mais adversos” (RIBEIRO, s/d, p. 11)

⁴ Entre estes últimos destacam-se as linhas de pesquisa desenvolvidas por João Pacheco de Oliveira e Antonio Carlos de Souza Lima, entre outros, que se encontram entre os principais interlocutores deste texto, sendo mais diretamente o segundo.

⁵ Conforme discutido em Mattos (2007), o aspecto ideológico da análise de Darcy Ribeiro, acertadamente percebido por Souza Lima, diz muito sobre a forma com que o autor buscou demarcar sua trajetória em relação à academia, desde seu ingresso no SPI e mais fortemente após a experiência do exílio.

interesses – quase sempre nocivos – da sociedade nacional⁶. A *integração*, como já foi amplamente percebido por diferentes pesquisadores, é um processo que os antropólogos do SPI supunham inexorável, embora tenham questionado a sua *forma* e, principalmente, seus ganhos reais para os índios. Todavia, a presença de antropólogos no SPI, quando do funcionamento da Seção de Estudos, entre as décadas de 1940 e 1950, tanto quanto o uso da antropologia como base para suas ações, pode ser lida como um período de excepcionalidade na trajetória daquele órgão (SOUZA LIMA, 1992) não sendo, por isso, representativo de todo o ideário que marcou a relação da sociedade nacional com os indígenas via órgãos oficiais⁷.

Não é de se estranhar, portanto, que o nacionalismo do governo autoritário das décadas de 1960 e 1970 reproduzisse sobre outras bases o discurso da missão “civilizatória” de integrar os indígenas à nação, tantas vezes observado em momentos anteriores da história do indigenismo brasileiro. Mas, reverberando os interesses que passaram a sustentar aquela forma de poder, o discurso modernizador escondia o extremismo ideológico de uma política condizente com práticas de extermínio institucionalizado, nos moldes daquelas ocorridas particularmente nos *reformatórios para indígenas*, abordadas adiante. Como procuraremos mostrar, embora de forma breve, o Reformatório Krenak e a Fazenda Guarani⁸ foram concebidos segundo modelos de prisões capazes de impor controle absoluto sobre os corpos e as subjetividades, conforme a clássica formulação de Foucault, com o agravante de serem igualmente instituições operadas como máquinas potencialmente nocivas às coletividades, o que as aproxima da ideia de uma “burocracia da morte”, tão bem tipificada pelos campos de extermínio.

Ainda que se possa considerá-los casos relativamente pontuais quando contrastados com toda a política do período da ditadura para os grupos indígenas, os reformatórios não deixam de ilustrar aspectos importantes do *modus operandi* do Estado brasileiro em relação àquele “outro interno” que ao longo da história marcou – negativamente – o imaginário, sobretudo, das elites no Brasil. Seguindo a linha interpretativa de Souza Lima (1995), isso diz

⁶ Sobre as linhas de continuidade e rupturas entre o SPI e FUNAI, particularmente no que se refere aos projetos de desenvolvimento para áreas e grupos indígenas, ver Corrêa (2008).

⁷ O mesmo ideário tão bem expresso já na política pombalina de integração, ou mesmo na ideia de pioneiros na defesa dos índios, como José Bonifácio, o “ideólogo da legislação do Império”, nas palavras de Manuela Carneiro da Cunha, que não escapou à imagem de Pombal, com feições de “estadista que se preocupa com um substrato para a nação brasileira, formando-lhe um ‘corpo’ homogêneo, tanto físico quanto civil” (Carneiro da CUNHA, 2009, p. 160).

⁸ Como esperamos tornar claro ao longo do texto, não pretendemos realizar uma análise dos reformatórios, refazendo um itinerário investigativo já realizado em trabalhos como os de Corrêa (2000; 2003), dos quais somos tributários e que em muitos sentidos foram corroborados pelos dados que apresentaremos adiante. Nos limites de um artigo, nosso intuito coaduna-se antes como uma proposta de apontar caminhos de pesquisas que possam contribuir para aprofundar o debate sobre a política indigenista no período da repressão.

muito sobre a relação histórica entre Estado e grupos indígenas no país, que, sob o manto do *poder tutelar* e da *pacificação*, atualizou a *guerra* e a vertente mais radical da relação de alteridade, que acaba por extinguí-la, qual seja a *conquista* (SOUZA LIMA, 1995, p. 47)⁹.

Neste sentido, não se pode prescindir de uma visão de conjunto que busque possíveis linhas de continuidade – ou rupturas – entre as diferentes fases do longo e intrincado processo histórico das relações entre o Estado e as sociedades indígenas. Não no sentido de tomar o começo pelo fim ou de pretender organizar o passado a partir do presente, assim sucumbindo às armadilhas do “presentismo” (STOCKING JR., 1968), e sim com o intuito de contextualizar os acontecimentos, reconhecendo não obstante a inevitável repercussão do passado no presente, particularmente na forma de ideias orientadoras do desenvolvimento de uma nação¹⁰.

Vale acrescentar, uma vez mais na linha de análise proposta por Souza Lima (2002), que uma visão ampliada, de todo modo apenas indicada aqui, encontra-se em consonância com a possibilidade de uma abordagem que considere o papel do Estado como articulador de interesses externos, tal como se pode observar na reprodução da ideia de *assistência* na política indigenista, em diferentes domínios, expressiva de um

[...] amplo movimento revelador dos processos de formação do Estado no Brasil, das ideias, planos e ações de governo para os índios, parecendo-me condensar e precipitar esquemas de pensamento oriundos de outros tempos históricos e de outros espaços sociais e geográficos (SOUZA LIMA, 2002, p. 13).

Desta forma, salienta Souza Lima, a dimensão colonial – no sentido do tratamento dado aos povos indígenas pelo Estado, ou da “situação colonial”, no sentido de Balandier – é importante para o entendimento da matriz intelectual inspirada nos valores ocidentais sobre a qual se erige o pensamento das elites em relação ao próprio país e de onde emanam as bases

⁹ Há de se acrescentar, contudo, de acordo com o autor, que a *ação tutelar* constitui uma forma peculiar de administração de indígenas que não é uma simples continuidade das políticas anteriores. Sobre essa questão ver, na obra citada, sobretudo o capítulo 3.

¹⁰ Inspiramo-nos aqui em Norbert Elias, no intuito de apontar possibilidades interpretativas. De uma perspectiva sociológica, antes que histórica, a proposta apresentada neste capítulo de forma preliminar presta-se a um tipo de abordagem “biográfica”, tal como aquela realizada por Elias ao analisar o desenvolvimento do Estado-nação alemão: “Seria, penso eu, uma bela tarefa escrever a ‘biografia de uma sociedade-Estado, por exemplo, a Alemanha. Pois, assim como no desenvolvimento de uma pessoa individual, as experiências de períodos anteriores de sua vida continuam tendo efeito no presente, também as experiências passadas influem no desenvolvimento de uma nação” (ELIAS, 1997, p. 165). Para uma análise sobre a abordagem de Elias, ver também o prefácio escrito por Eric Dunning e Stephen Mennell para a edição inglesa da mesma obra.

intervencionistas das políticas públicas. Encontra-se aí, portanto, um campo privilegiado para a crítica¹¹. Nas palavras de Souza Lima:

Pensar certas formas de intervenção definidas como políticas públicas, tomadas não só como idéias rationalizadas em planos escritos, mas também como ações que podem ser apreendidas na observação do cotidiano de relações sociais, e fazê-lo por aproximação e distanciamento com as tradições de conhecimento surgidas da colonização, é uma maneira de questionar certas receitas analíticas que tomam o lugar jurídico-político de um certo “Ocidente” na qualidade de entidades substantivas, segregadas e reproduzíveis (SOUZA LIMA, 2002, p. 13).

Aí está uma pista preciosa para uma abordagem centrada no papel das elites e não apenas na dinâmica interna das instituições ou dos governos. Quando olhado mais de perto, como fez o autor, o próprio SPI mostra ser fruto de um movimento das elites em um momento da história do país em que, após a abolição, buscou-se fomentar a agricultura com a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), ao qual o órgão indigenista nasceu vinculado com a função de *Localização de Trabalhadores Nacionais* (SOUZA LIMA, 1995)¹². Há de se perguntar, portanto, se existem, e quais são, as especificidades das práticas indigenistas do governo militar pós-64 e em que medida elas podem estar diretamente relacionadas ao movimento que coloca em circulação interesses de grupos que não necessariamente coincidem com os interesses nacionais em sentido estrito.

No caso específico aqui em pauta, como percebeu Corrêa (2008, p. 50), a “descontinuidade administrativa pela ação do governo militar”, por vezes alegada quando da tentativa de justificar a substituição do SPI pela FUNAI, esconde o fato de que em muitos aspectos há linhas de continuidade entre esses órgãos, por exemplo no que se refere ao *trabalho indígena* como mote da *integração*¹³ – a rigor uma prática já existente na colônia¹⁴.

¹¹ O que permitiria, segundo o autor, “[...] abordar outras ‘políticas públicas’ a partir de *démarches* similares às dos autores sobre estudos do ‘mundo pós-colonial’, de que o Brasil sempre é eximido de integrar” (SOUZA LIMA, 2002, p. 13).

¹² A rigor, o MAIC foi um projeto que combinou interesses de diferentes frações das classes dominantes, isto é, “[...] a um só tempo, conquista das ‘frações dominadas da classe dominante’ e de demonstração de poder instituído em governo pelos segmentos dominantes” (SOUZA LIMA, 1995, p. 107). Neste caso, a ascendente burguesa paulista.

¹³ Da perspectiva das etnografias clássicas, a questão do *trabalho* como forma de integração de indígenas à sociedade nacional, no período da política indigenista do SPI, foi amplamente tratada nos trabalhos Roberto Cardoso de Oliveira dentre os quais se destacam os estudos sobre o Tükuna e sobre os Terêna (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1968; 1996)

¹⁴ Segundo Corrêa, a despeito da imagem de uma instituição que viria para romper as práticas de seu predecessor, a continuidade pode ser percebida inclusive na reprodução de parte do quadro de pessoal do SPI na FUNAI. Como afirma o autor: “Mesmo que considerássemos o discurso moralizante do grupo que assume o poder após o golpe de 1964, não é possível acreditar na construção de novas formas de intervenção estatal desconectadas do período anterior. Não só pela óbvia noção, que projetos novos de construção de burocracia

Em consonância com todo o projeto desenvolvimentista que teve lugar na América Latina a partir dos anos 60/70, a FUNAI entra em cena pretensamente como uma instituição mais afinada com projetos desenvolvimentistas (CORRÊA, 2008, p. 111) e com o intuito de dar visibilidade internacional às ações governamentais (SOUZA LIMA, 1992).

Sendo assim, o próprio golpe militar de 1964 pode ser encarado como um movimento mais amplo ligado a um projeto anterior de hegemonia classista. Essa ideia foi bem exposta por Florestan Fernandes em um texto não muito recente, mas com instigantes hipóteses e insights sobre a dinâmica da “revolução” e a instauração da ditadura militar “como um mecanismo de autodefesa política de uma complexa situação de interesses, criada pelo capitalismo dependente, num período de crise e de reorganização na América Latina” (FERNANDES, 2010, p. 148). São três as características do golpe militar, destacadas pelo autor, sobre as quais vale determo-nos com um pouco mais de atenção.

Primeiro, o fato de que a ditadura militar foi na verdade uma “ditadura de classe”, o que o leva a perceber na nova política autoritária poucas diferenças em relação às “formas ‘democráticas’ de governo” que a antecederam. Antes, a fachada da democracia escondia um sistema político e econômico de privilégios, concentração de poder e controle do Estado pelos estratos das classes alta e média, que viria a se radicalizar e tornar-se ostensivo. Ou seja, nas palavras de Florestan Fernandes:

Sob a ditadura militar somente a concentração de poder veio a ser mais rígida, violenta e sistemática, permanecendo iguais todas as demais condições. Por outro lado, como efeito dessa mudança, a opressão tornou-se aberta e desmascarada. Qualquer dissimulação ou flexibilidade ‘democrática’ tornou-se desnecessária, pois a margem de tolerância para com a dissensão ou mesmo o consenso “ritual” foi reduzido ao mínimo (FERNANDES, 2010, p. 149).

Em segundo lugar, operou-se uma “acomodação das divergências políticas” internas às camadas militares da qual resultou uma “perspectiva tecnocrática [...] mais ou menos cegas às orientações políticas predominantes no meio interno das sociedades nacionais” (FERNANDES, 2010, p. 149-150). O resultado dessa política de neutralidade foi a um só

não se dão de maneira rápida dentro da mesma, mas também pela ausência de quadros e projetos dentro das propostas implantadas pelo governo militar no tocante às populações indígenas” (CORRÊA, 2008, p. 63) Ainda sobre as práticas sucessórias da FUNAI, Bigio argumenta que parte das sugestões realizadas por José Maria da Gama Malcher, por ocasião do relatório de 1963, sobre o “fracasso” do SPI, foi apropriada pela instituição até o início da década de 70, “como o programa para qualificar servidores, por meio dos cursos técnicos em indigenismo; a regulamentação da exploração do patrimônio indígena, com a justificativa de fortalecer o orçamento da Funai; a redistribuição das unidades administrativas da Funai (Delegacias, Ajudâncias e Postos Indígenas), a fim de atender às demandas surgidas em função dos projetos de colonização e desenvolvimento da região amazônica e Centro-Oeste” (BIGIO, 2007, p. 21).

tempo a ideia de “desenvolvimento com segurança” e a radicalização de uma política ultraconservadora nos moldes de um “totalitarismo fascista”.

Finalmente, o aspecto falacioso da “revolução” proclamada pelo próprio estrato militar. A nova ordem instaurada pela ditadura militar cria uma situação na qual o Estado, refém do poder discricionário das forças armadas, torna-se invariavelmente um “Estado autoritário”. Todavia, o processo não é hegemônico na medida em que o autoritarismo de Estado configura-se como algo relativo, operante em “[...] áreas específicas, como na eliminação sistemática da oposição real ou potencial válida ou no nível sombrio do terror permanente, que se volta contra os que defrontam a ditadura militar” (FERNANDES, 2010, p. 150). Desta forma, se o interpretamos bem, a ruptura da ordem, sendo parcial, torna-se, em outros termos, mecanismo de manutenção da velha ordem. Na afirmação esclarecedora de Florestan Fernandes, “Pelo menos até agora, [a ditadura militar] aparece como uma forma típica de tirania de classe, na qual os ‘homens de farda’ constituem-se no último recurso para a manutenção da ordem estabelecida” (FERNANDES, 2010, p. 151).

A questão mais pungente que se esconde sob um movimento supostamente restrito aos interesses nacionais é a acentuação de um regime de subordinação política e econômica que se torna vigente em meados do século passado a partir da reorganização do sistema mundial e da entrada em cena de novos atores orientados pelo poder hegemônico dos Estados Unidos, embora não somente por ele¹⁵. Como se sabe, esse foi um tema caro para os autores da “teoria da dependência”, que Florestan Fernandes retoma para acentuar a nova modalidade de desenvolvimento econômico, político e social, *pari passu* com o “último estágio da revolução burguesa”, determinado a partir de interesses externos. Em suma, trata-se da hoje conhecida tese da heteronomia da modernização brasileira e de outros países latino-americanos, premidos por uma necessidade de mudanças estruturais *urgentes*¹⁶.

A ditadura militar brasileira viria como resposta das elites aos anseios de autonomia nacional e manutenção de privilégios, experimentados na primeira metade do século e logo

¹⁵ Com a preponderância do discurso desenvolvimentista do governo militar brasileiro, seria interessante aprofundar essa questão considerando o período posterior à segunda guerra mundial, quando a reconfiguração do sistema mundial desloca o centro de poder para os Estados Unidos paralelamente à ascensão do “desenvolvimento” e a “invenção do terceiro mundo” (ESCOBAR 2007).

¹⁶ “O novo modelo de desenvolvimento econômico, social e cultural requer mudanças rápidas e complexas na infraestrutura da economia (organização, tanto da produção quanto do mercado, em níveis local, nacional e continental), na tecnologia, no sistema de educação, na organização e eficácia dos serviços públicos, na contribuição do Estado para a segurança e a expansão dos setores privados, no padrão de vida, no consumo e na comunicação de massa, e nas orientações de valor das camadas dominantes das classes média e alta. O efeito básico do novo modelo de desenvolvimento econômico foi um novo padrão de dependência, ao mesmo tempo assaz aguda e inevitável (sob a persistência da ordem social vigente), interiorizada através de um processo típico de modernização, organizado, orientado e controlado a partir de fora (pelos Estados Unidos da América mas, em certa escala, por outros países capitalistas avançados da Europa e pelo Japão)” (FERNANDES, 2010, p. 152).

abalados por uma nova ordem tornada instável tanto por pressões externas, que impunham novas formas de competitividade e dificuldades decorrentes da presença de grandes corporações, quanto, internamente, por “[...] tendências conjunturais de estagnação ou recessão, pela explosão demográfica e migrações em massa para as cidades, pela inflação galopante, pelo ‘populismo’, inquietação política e movimentos esquerdistas” (FERNANDES, 2010, p. 153). Daí a percepção de que a pretensa “revolução” pode ser lida “como uma necessidade psicossocial, moral e política” de uma elite que via como incerto os rumos do país, bem como sua própria posição na dinâmica neocolonial. Traduzia-se, assim, a “revolução burguesa” gestada no passado em novos termos e adequada às novas contingências históricas:

A ênfase na necessidade de desenvolvimento rápido, autossuficiente e contínuo estendeu-se a todas as classes através da propaganda, dos escritos dos intelectuais ou dos movimentos de massa e da influência de algumas agências internacionais, contribuindo para simplificar a ideia de revolução. Ela foi mantida isolada do seu significado real, enquanto concepção de classe e como ‘projeto de classe’ (FERNANDES, 2010, p. 153).

Florestan Fernandes não trata da questão indígena. Todavia, suas observações sobre os aspectos sociológicos do processo que levou à instauração da política ditatorial – mencionados aqui à guisa de hipótese que pode ser explorada em futuras pesquisas –, sobretudo quando a ditadura é pensada da perspectiva do “uso controlado do Estado” e da “utilização da violência organizada” (FERNANDES, 2010, p. 154) por parte das classes dominantes diante dos riscos de verem ameaçada sua posição na nova ordem econômica e das pressões internas, podem ajudar a dimensionar alguns aspectos das práticas militares voltadas para grupos indígenas.

No que tange a este artigo, não temos a pretensão de aprofundar o já citado árduo debate sobre rupturas ou continuidades da política indigenista brasileira de diferentes períodos, sobretudo, do ponto de vista institucional, entre o SPI e a FUNAI, para o qual não temos elementos suficientes de análise. Por ora, julgamos suficiente problematizar preliminarmente alguns dados sobre os reformatórios e a política indigenista do governo militar, extraídos de fontes como os documentos da Comissão Nacional da Verdade, entre outros que evidenciam a atualização de temas que foram caros à política do SPI, como as fronteiras nacionais e o *trabalho indígena*, ao mesmo tempo em que desnudam a radicalização das ideias de integração e civilização dos indígenas à sociedade nacional, ao ponto de torná-las na prática não realizáveis ou não desejáveis. Evidentemente, isso não

significa minimizar os efeitos desastrosos da política anterior, mas apenas atentar para as especificidades inerentes ao governo militar autoritário.

Mais do que elementos a serem assimilados, integrados, nacionalizados – não importa aqui a variação terminológica – em muitos aspectos os indígenas passaram a ser vistos como obstáculos ao desenvolvimento nacional e aos interesses econômicos do Estado¹⁷. Isso tornou ainda mais acentuada sua feição de “inimigos do Estado”, contra os quais deviam ser impostas as mesmas sanções destinadas a toda ordem de subversivos. Na acepção de Heck (1996), quando considerada a Doutrina de Segurança Nacional e os objetivos de desenvolvimento do país propostos pelos militares, os índios tornaram-se um problema de segurança nacional, o que é corroborado pelo seguinte trecho extraído de um documento da CNV:

Claro está que os indígenas foram vistos pelo Estado como seus opositores, pecha que se estendeu também a diversos defensores dos direitos indígenas. Documentos oficiais de diversos períodos demonstram isso: desde correspondências do SPI que testemunham a caracterização de índios enquanto “comunistas” em disputa pelo poder local nos postos até as fichas da “ASI” da FUNAI, que retratam com o mesmo epíteto uma série de lideranças indígenas e indigenistas. Não é fortuito, ainda, que tenha sido exatamente nesta época, mais especialmente no período conhecido como “milagre econômico”, que tenha se consolidado a imagem dos povos indígenas enquanto “empecilho para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 2014, p. 245).

Percebe-se assim que o discurso da “integração” recobria a intenção de neutralizar todos aqueles que de alguma maneira pudessem se colocar como entrave aos projetos modernizadores, quer pela violência física, quer pela negação total de qualquer traço de alteridade. Disso resultou a inviabilidade de uma política que efetivamente reconhecesse os grupos indígenas em suas especificidades e, mais do que isso, no limite, em graves violações dos direitos humanos, que indistintamente alcançavam os indesejáveis pelo sistema¹⁸. Esse

¹⁷ Cabe mencionar, uma vez mais seguindo Florestan Fernandes, o “abandono” de qualquer ideia real de “integração nacional” – que se esperaria de uma “revolução burguesa autônoma” – como parte do projeto político que visava tão somente garantir a defesa dos interesses e dos setores privilegiados e cuja execução foi delegada *temporariamente* às Forças Armadas: “[...] A democratização da renda, do prestígio social e do poder, único meio de integrar milhões de pessoas excluídas ou semimarginalizadas em relação ao mercado, à ordem social vigente e à nação, foi completamente ignorada. Nesse sentido, a ‘revolução’ deu origem a um golpe de Estado reacionário e nasceu como uma contrarrevolução, um assalto ao poder organizado pelos e para os privilegiados, em sociedades nas quais os miseráveis constituem a maioria” (FERNANDES, 2010, p. 154).

¹⁸ É pertinente notar a denúncia de Darcy Ribeiro sobre a existência dos esquadrões da morte, reproduzida pela CNV: “Todas estas coisas estão conectadas – o massacre de índios, as torturas de presos políticos e a matança de mendigos e marginais. Não é pura coincidência que os membros do ‘Esquadrão da Morte’ sejam os mesmos militares e as mesmas polícias que torturaram os presos políticos nas prisões e nos quartéis. [...] Não se trata de

conjunto de fatores levou a CNV a classificar a Doutrina da Segurança Nacional como “etnocêntrica, racista de desenvolvimentista” (BRASIL, 2014, p. 7).

As ideias balizadoras das iniciativas de “integração” do período ditatorial podem ser percebidas também em alguns pressupostos que embasaram o Estatuto do Índio, criado em 1973 por iniciativa do governo Médici. Destaca-se, por exemplo, o que a princípio estaria em contradição com um regime de “urgência” do processo, pois, afirmava-se, “esta lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar sua cultura e integrá-los, **progressiva e harmoniosamente**, à comunhão nacional” (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1979 - ênfase nossa). Além disso, num claro – e falso – reconhecimento de autonomia, o Estatuto visava “assegurar aos índios a possibilidade de livre escolha dos meios de vida e subsistência; garantir aos índios a permanência voluntária em seu habitat proporcionando-lhes ali recursos para seu desenvolvimento e progresso” (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1979).

Encontra-se aí, talvez, uma modalidade da “dimensão cênica” do Estado (SOUZA LIMA, 1995), focada na construção de uma *imagem* positiva das práticas protecionistas e paternalistas, não condizentes com a realidade. Mais especificamente, foi no contexto em que “o regime ditatorial militar inaugurou uma cruenta expansão sobre a Amazônia e planos desenvolvimentistas de integração nacional, cujos impactos sobre os povos indígenas foram internacionalmente denunciados ao longo dos anos 1970 e 1980, somando-se a tantas outras iniquidades perpetradas em nome do futuro do Brasil”, que o Estatuto do Índio é promulgado “um pouco para dar satisfação aos credores internacionais do ‘milagre brasileiro’, dentre eles o Banco Mundial, constrangidos pelas organizações que lutavam por direitos humanos e pelos direitos indígenas” (SOUZA LIMA, 2015, p. 439).¹⁹

Tal preocupação com a imagem fica particularmente exemplificada com as reações às denúncias do Conselho Indigenista Missionário, de 1973:

[...] já em 1973, o CIMI publica o ‘Y-juca-Pirama: o Índio aquele que deve morrer’ documento que denuncia a política genocida do governo brasileiro contra os povos indígenas do país. A consistência das informações e análises apresentadas causou tão grande impacto junto à opinião pública e nacional e internacional a ponto de ofuscar a publicação da Lei 6.001/73 (Estatuto do Índio) que os militares pretendiam utilizar como propaganda para amenizar os efeitos das denúncias sobre extermínio de indígenas brasileiros frequentemente denunciados no exterior (BRASIL, 2014, p. 8).

um defeito do povo brasileiro, mas do regime ditatorial, que só se mantém através destes mecanismos” (BRASIL, 2014, p.4).

¹⁹ Sobre o Estatuto do Índio, ver também Souza Lima (1990).

Portanto, falar em “propósito de preservar sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” é, evidentemente, um engodo – ainda que se possa pensar no Estatuto do Índio como intrinsecamente contraditório²⁰. Se olharmos para outro dispositivo previsto no Estatuto, perceberemos, primeiro, a intenção renovada de tornar as terras indígenas controladas pelo Estado, conforme assinalado por Stephen Baines:

O Art. 45, que trata das riquezas do subsolo, declara que o Ministério do Interior “...representará os interesses da União, como proprietário do solo”, dando espaço para “a autorização de pesquisa ou lavra a terceiros, nas posses tribais”. O Art. 20, 2.º, c, dá à FUNAI o poder de remover grupos de uma para outra área, do que se pode inferir que a terra é considerada uma mercadoria permutável (BAINES, 1988, p. 138).

Mais condizente, portanto, com os interesse norteadores dos projetos desenvolvimentistas que adentravam fartamente os territórios indígenas era a ideia de uma integração rápida porque inevitável. Mesmo transcrito de um texto sem autoria, a fala do então Ministro do interior, Maurício Rangel Reis, autor do decreto de emancipação dos índios²¹, mostra-se fiel às intenções da época:

Está é uma promessa que eu faço firmemente: nós vamos fazer uma política de integração da população indígena a sociedade brasileira no mais curto prazo possível. E acrescentou. A FUNAI constituiu um dos lemas importantes de minhas conversas com o presidente Geisel. Nós achamos que a ideia de preservar a população indígena dentro do seu ‘habitat’ natural são ideias muito bonitas, mas não são realistas (POLÍTICA DE GENOCÍDIO CONTRA OS ÍNDIOS DO BRASIL, 1976, p. 5)²².

²⁰ Como afirma Souza Lima, complementando o trecho acima citado, o Estatuto do Índio, “de teor assimilação e tutelar [...] ainda assim lançou as bases que permitiram a luta pelo direito às terras que ocupavam os povos indígenas, em meio à desenfreada corrida às terras amazônicas” (SOUZA LIMA, 2015, p. 439). Vale mencionar também que, de acordo com Alcida Ramos, o decreto de emancipação gerou forte oposição de diversos setores da sociedade, solidários à causa indígena, e sobretudo das próprias lideranças indígenas, cientes dos efeitos negativos do que na prática seria “deixar de ser índio” e a perda da tutela, sem a qual “passariam a viver em terras que seriam objeto de propriedade privada e, portanto, alienáveis, pois no entender dos legisladores, os índios só teriam direito ao uso exclusivo e permanente de suas terras na condição de se manterem como menores tutelados pelo Estado (RAMOS, 2004, p. 177).

²¹ Ao referir-se a proposta do Maurício de Rangel Reis, de 1977, afirma Souza Lima que “[...] ao abolir a tutela de um só golpe, o ministro lançava ao mercado as extensas terras ainda existentes sobre o controle de indígenas na região Amazônica” (SOUZA LIMA, 2015, p. 439).

²² Este texto de 1974, intitulado *Política de Genocídio contra os índios do Brasil*, publicado em 1976 pela Editora AEPPA (Associação de Ex-Presos Políticas Antifascistas), de Portugal, é atribuído a um grupo de antropólogos brasileiros que não quiseram revelar suas identidades temendo a reação do governo às suas denúncias contra a política indigenista do regime militar.

O próprio Geisel viria reforçar o coro, se nos pautarmos pelas observações de Darcy Ribeiro, que, ao reforçar os efeitos danosos da política conduzida pelo governo, evidenciou as complexidades da atuação da FUNAI. Recordando o período em que retornou do exílio, Ribeiro relata a surpresa de Geisel face à vontade dos índios de manterem-se índios, o que teria levado o presidente a preconizar “um movimento chamado ‘emancipação dos índios, uma das coisas mais brutais de que tive notícia” (RIBEIRO, 2010, p. 76). Curiosamente, no entanto, na percepção de Geisel, a “teimosia” dos indígenas à mudança devia-se ao fato de serem eles “induzidos a isto pelos missionários e pelos funcionários do serviço de proteção” (RIBEIRO, 2010, p. 76) – e não à própria resistência indígena – crença reveladora das tensões entre o governo militar e órgão indigenista. De todo modo, ficava claro, pelo menos para Darcy Ribeiro, que “Essa ‘emancipação’ compulsória importaria para os índios na perda de suas terras, na perda de qualquer direito ao amparo compensatório e, portanto, em sua dizimação” (RIBEIRO, 2010, p. 77).

Os reformatórios indígenas

Com este pano de fundo, devemos situar a criação do Reformatório Krenak e da Fazenda Guarani na esteira de uma estratégia mais ampla e não inédita de controle sistemático das populações indígenas²³. O primeiro, criado pelo então presidente da FUNAI, Oscar Jeronymo Bandeira de Mello, na cidade mineira de Resplendor, que se encontrava sob o comando do capitão Manoel Pinheiro, teve um período relativamente curto de funcionamento, de 1969 até 1972, quando o governo de Minas Gerais, em acordo com a FUNAI, transferiu os índios presos e os Krenak para a Fazenda Guarani, que se manteve em atividade até o início da década de 1980²⁴.

A rigor, os reformatórios foram de alguma forma uma versão mais radical de uma prática existente em prisões montadas em postos indígenas, destinadas a indivíduos supostamente acusados de crimes de má-conduta, consumo de álcool, roubo ou qualquer ato considerado subversivo pelos chefes de posto indígena (CORRÊA, 2003); as mesmas

²³ Em uma ação movida recentemente pelo Ministério Públco Federal/MG constam inúmeros depoimentos e informações sobre a situação dos presos do reformatório Krenak e da fazenda Guarani. Embora escrito a partir de uma demanda (legítima) por reparação de direitos, decorrente de inúmeras e graves violações de toda ordem, o documento não deixa de ser uma importante fonte adicional de informações sobre a questão analisada aqui. O texto pode ser acessado na íntegra na página do MPF: <http://www.mpf.mp.br/mg/sala-de-imprensa/noticias-mg/mpf-mg-acao-pede-que-estado-brasileiro-seja-responsabilizado-por-graves-violacoes-de-direitos-humanos-dos-krenak>.

²⁴ Sobre a violência sofrida pelos Krenak, antigos Botocudo, desde a colônia, e os conflitos com o SPI e posteriormente com a FUNAI em torno de suas terras, onde foi implantando o Reformatório e para lá encaminhados os índios, ver Paraíso (1992).

acusações, como veremos, imputadas aos presos dos reformatórios. Tendo recebido presos entre os anos de 1930 e 1969, quando é criado o reformatório Krenak (BRASIL, 1968; CORRÊA, 2003; BRASIL, 2014), esses postos já evidenciavam as péssimas condições a que eram sujeitados os ditos infratores. Entre os mais conhecidos, destaca-se o posto de Nonoai, no Rio Grande do Sul, que, de acordo com o Relatório Figueiredo (BRASIL, 1968), possuía em suas instalações celas insalubres comparáveis às cadeias de Luís XI, na França²⁵. A CNV aponta ainda o posto indígena de Icatú, nas terras Kaingang, em Bauru, São Paulo, que desde os anos de 1940 recebeu índios infratores de diversas localidades do Brasil, até o final dos anos de 1960, com o intuito de formar “cidadãos” e agricultores (CORRÊA, 2003)²⁶, entre outros, conhecidos por receber índios “criminosos”, como o de Buriti, no Mato Grosso do Sul e o de Vanuiré, na região de Tupã em São Paulo. Essas mesmas condições precárias, que seriam facilitadoras de fugas, foram as razões que levaram os chefes de postos indígenas a solicitarem a transferência dos presos para um local mais adequado e com melhor estrutura (CORRÊA, 2003; BRASIL, 2014).

Assim, naquilo que pode ser pensado como um segundo momento na história das cadeias indígenas (CORRÊA, 2003), em que houve não só uma demanda pela transferência de antigos presos, mas também o aumento de ações incriminadoras movidas contra indígenas pelo Estado militar, são criados e legalizados os reformatórios indígenas. Regra geral, os reformatórios foram concebidos como espaços de confinamento com disciplina rígida visando transformar a conduta de presos e introduzir regras morais. Os procedimentos internos incluíam, por exemplo, o ensino do português e aulas de formação profissional, deixando claro que “reformar” implicava a claro sentido de mudança cultural e emancipação, já prevista no Estatuto do Índio e em estreita consonância com uma política integracionista²⁷.

²⁵ “Em Nonoai, também de jurisdição da IR-7, uma cela de táboas, apenas com pequeno respiradouro, sem instalações sanitárias, que obriga o índio a atender suas necessidades fisiológicas no próprio recinto da minúscula e infecta prisão, foi apontada pelo Chefe de Posto, Nilson de Assis Castro, como melhoramento de sua autoria. Realmente o cárcere privado anterior lembra presídios de Luís XI, da França: Uma escura caixa de madeira de cerca de 1,30 x 1,00, construída dentro de um imundo pavilhão de pociilga e estrebaria” (BRASIL, 1968, p. 8).

²⁶ Corrêa (2000) descreve o posto de Icatu como modelo para a política da tutela, o que diferia de outros postos. De todo modo, referindo-se à visita de Harald Schultz, da Seção de Estudos do SPI, em 1947, que teria ficar maravilhado com a harmonia do local, o autor sugere a possibilidade de uma preparação anterior à visita da Seção de Estudos, mascarando a realidade. Essas e outras informações sobre Icatú encontram-se também em Foltram (2017).

²⁷ Pertencente ao acervo no Museu do Índio e consultado em abril de 2016, o Plano de trabalho para o ano de 1971, escrito por Antônio Vicente em dezembro de 1970, contém um plano para o Reformatório Krenak no qual podemos identificar questões sobre a escola, o trabalho e a tentativa de mudança das culturas indígenas. Já o *Estatuto do Índio* assegurava da seguinte forma a emancipação individual ou coletiva dos índios: Art. 9º Qualquer índio poderá requerer ao Juiz competente a sua liberação do regime tutelar previsto nesta Lei, investindo-se na plenitude da capacidade civil, desde que preencha os requisitos seguintes: I - idade mínima de

Primeiro a ser criado, o Reformatório Krenak foi pensando por seus idealizadores por meio de Planos de Trabalho²⁸ anuais, o primeiro escrito em 1970 para o ano de 1971 e o segundo, no ano de 1971 para o ano de 1972. Nesses planos constam os objetivos de instalação de escola e posto médico, além do plantio de diversas árvores frutíferas, hortaliças, grãos e legumes. Mas, acima de tudo, neles se percebe que o *trabalho* e a *escola* mantinham-se como a linha de frente da política integracionista. O primeiro, carregado do ideal moralizante de “redenção” ou de “regeneração”, justificava-se por ser requisito para o ingresso na “sociedade brasileira”, expurgando-se os detentos da condição de infratores e dos vícios que teriam sido a razão de sua clausura²⁹. Reiterava-se, com isso, a “premência do *trabalho indígena*”, identificada por Corrêa (2008), na forma de intervenção estatal comum à colônia, ao regime tutelar e aos projetos desenvolvimentistas do período posterior, todos ancorados na ideia de “mudanças pelo trabalho” ou “civilização pelo trabalho”³⁰. De outra forma, mas pelos mesmos motivos, situava-se a *escola*, cujo papel assimilacionista, bem conhecido do SPI³¹, evocava a educação como requisito para o convívio com os “civilizados”, estando condicionada ao “grau de aculturação” e oferecendo a possibilidade de obtenção de diploma de ensino primário³².

Cabe assinalar que todo esse esquema de controle derivava sua força de uma concepção estritamente militar originalmente formalizada na Guarda Rural Indígena (GRIN),

21 anos; II - conhecimento da língua portuguesa; III - habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional; IV - razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional; Art. 11. Mediante decreto do Presidente da República, poderá ser declarada a emancipação da comunidade indígena e de seus membros, quanto ao regime tutelar estabelecido em lei, desde que requerida pela maioria dos membros do grupo e comprovada, em inquérito realizado pelo órgão federal competente, a sua plena integração na comunhão nacional (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973).

²⁸ VICENTE, Antônio. Plano de trabalho para o ano de 1971. Resplendor: Reformatório Krenak, 1970. (Microfilme 306_00519. Acervo Museu do Índio). Programa de trabalho do Posto Indígena Guido Mârliere. Resplendor: Reformatório Krenak, sem data (Microfilme 306_00769 Acervo Museu do Índio).

²⁹ "O presente plano de trabalho, se, atendido, como pretendemos, muito beneficiará esta área, daremos condições bem melhor, de vida aos índios nossos irmãos, que se habituando ao trabalho organizado e sentindo-se melhor apurado, integrar-se-ia, na comunidade brasileira, isento de vícios e doenças carências, que tem vitimado, em outras regiões os nossos selvícolas, motivo de tantas e tantas explorações" (VICENTE, Antônio. Plano de trabalho para o ano de 1971. Resplendor: Reformatório Krenak, 1970. Microfilme 306_00520. Acervo Museu do Índio). Segundo Corrêa (2000) a rotina diária incluía horários rígidos e consistia basicamente em atividade de trabalho intercaladas por café da manhã, almoço, banho, jantar e repouso, sendo proibido a qualquer índio sair, sob pena de punição. Por sua vez, o trabalho consistia em construções, limpeza, cozinha, plantio de diversos gêneros alimentícios, cuidado de animais e reparos em geral.

³⁰ A questão se expressa particularmente na forma de gestão tutelar, na qual a exploração do *trabalho indígena* conjuga-se com “justificativas pedagógicas ou civilizatórias para que os indígenas desempenhem tais atividades” (CORRÊA, 2008, p. 44).

³¹ Conferir Souza Lima (1995) e Corrêa (2008).

³² Em palavras escritas em um dos planos de trabalho para o Posto Indígena Guido Mârliere, “ser-lhe-á ministrado um curso de alfabetização e de conhecimentos básicos, os indispensáveis ao seu convívio com o civilizado, conforme seu grau de aculturação” (Programa de Trabalho do Posto Indígena Guido Mârliere. Resplendor: Reformatório Krenak, sem data. Microfilme 306_00771 Acervo Museu do Índio).

fundada alguns anos antes, que cumpria não apenas a função de segurança do próprio reformatório e de outras áreas indígenas, mas também a missão integradora e civilizadora concebidas na forma mais geral da política do período³³. Famosa pela truculência, a GRIN foi concebida pela FUNAI a partir de uma revolta da aldeia Maxacali, no final dos anos 1960, que levou à expulsão de funcionários do SPI daquela área. Chamada a intervir, a polícia militar do estado logo se tornou responsável pelo recrutamento dos próprios indígenas na tarefa de auxílio na segurança da aldeia, instaurando uma modalidade de trabalho militar indígena justificado pela necessidade de conter invasões de terras indígenas³⁴, tendo à frente José de Queiroz Campos, primeiro presidente da FUNAI, para quem, no caso dessas invasões, “[...] nunca praticamente a iniciativa da defesa dos direitos contou com o apoio das forças armadas” (CAMPOS *apud* HECK, 1996, p. 48).

Para a recém-inventada tarefa de policiamento, foram inicialmente recrutados 50 índios de diferentes regiões do país, formados em curso de três meses, ao final do qual foram apresentados no emblemático desfile ocorrido em 1970 na capital mineira, em que um índio no pau de arara foi exibido para uma plateia de mais de cem mil pessoas, incluindo autoridades³⁵.

Para além das atividades cotidianas no reformatório e outras regiões do país, para onde foram encaminhados os formados, marcadas por inúmeros atos de brutalidade, a GRIN deveria cumprir inicialmente a necessidade de resgatar a imagem do governo brasileiro, acusado por organizações missionárias de práticas nocivas contra indígenas, incluindo “genocídio”³⁶. Quanto à sua eficácia, ela parecia exitosa, “cumprindo ótimos serviços à FUNAI e à própria comunidade indígena, exercendo um bom nível de vigilância dentro da mesma”³⁷. E, complementando o projeto de integração pela escola e o trabalho, a GRIN prestava-se, ainda, a um tipo de atração simbólica pelos valores supostamente atrelados ao militarismo, como se percebe na referência a indígenas que “[...] receberam com orgulho sua

³³ Sobras origens militares da prática indigenista oficial, ver Souza Lima (1990).

³⁴ Policiamento extensivo de áreas indígenas executado pelo polícia militar de Minas Gerais. Belo Horizonte, sem data. OS 505-80 PMMG + OF12-IGPM-80. Acervo FUNAI.

³⁵ Policiamento extensivo de áreas indígenas executado pelo polícia militar de Minas Gerais. Belo Horizonte, sem data. OS 505-80 PMMG + OF12-IGPM-80. Acervo FUNAI.

³⁶ “O treinamento e a formatura da GRIN despertou um grande interesse em todo o Brasil, tendo repercutido favoravelmente no exterior, principalmente nos Estados Unidos, França, Inglaterra e Alemanha, numa hora em que nossa imagem não era muito boa, por causa das acusações de algumas organizações missionárias que acusavam o governo do Brasil de praticar o ‘genocídio’, permitindo o extermínio dos índios em favor de grupos latifundiários” (Policiamento extensivo de áreas indígenas executado pelo polícia militar de Minas Gerais. Belo Horizonte, sem data. OS 505-80 PMMG + OF12-IGPM-80. Acervo FUNAI).

³⁷ Policiamento extensivo de áreas indígenas executado pelo polícia militar de Minas Gerais. Belo Horizonte, sem data. OS 505-80 PMMG + OF12-IGPM-80. Acervo FUNAI.

própria farda e passaram a portar armas de defesa (revólver)³⁸. Nas palavras de Frederico Rondon, citado por Heck, a organização militar era a própria imagem de uma aldeia indígena: “Eles são soldados, sentem-se bem em companhia de soldados, gostam dos uniformes, das divisas, dos botões dobrados” (RONDON *apud* HECK, 1996, p. 38)³⁹.

No interior do reformatório, a presença dos membros da Guarda Indígena implicava um processo ainda mais complexo de desarticulação das relações com os demais índios. Como se depreende dos trechos expostos acima, os internos poderiam se transformar em membros GRIN desde que tivessem um bom comportamento e almejassem essa posição. Dadas as condições de vida no reformatório, os ganhos eram evidentes. De acordo com Corrêa (2003, p. 142), “Tornar-se um GRIN permitia ao índio detento uma maior liberdade e melhores condições dentro do reformatório, já que os guardas rurais tinham um status diferenciado dos outros índios”. (CORRÊA, 2003, p. 142). Segundo o autor, mudança de *status* significava não mais realizar trabalhos pesados, mas apenas supervisionar o trabalho de outrem, além de benefícios como acesso a melhor comida, alojamento e roupas.

Apesar do discurso da capacidade supostamente civilizadora da GRIN, no ano de 1970, em que o presidente da FUNAI José de Queiróz Campos foi demitido, surgiram inúmeras críticas por conta dos abusos cometidos pelos GRIN’s, dentre os quais apontavam-se crimes como estupros, roubos e alcoolismo. As denúncias levariam à abertura de um inquérito na Chefia da Divisão de Segurança e Informação do Ministério do Interior por “arbitrariedades de espancamento e abusos de toda sorte”⁴⁰. Nesse clima de instabilidade de descrédito, a GRIN logo entraria em total decadência e seus membros remanejados para outras funções de guarda de fronteiras (CORRÊA, 2000).

Assim como a decadência da GRIN, extinta em 1974, toda a complexa estrutura montada para o Reformatório Krenak não impediu o seu declínio relativamente rápido. Documentos do Museu do Índio analisados demonstram, sem nenhuma surpresa, que a maior parte das ideias contidas nos planos de trabalho não foi colocada em prática. Ou pelo menos não gerou uma estrutura capaz de suprir necessidades básicas dos internos. O abandono do reformatório mostrava-se na falta de verbas enviadas pelo governo e tornava quase impossível o seu funcionamento. Apesar das intensas rotinas das atividades diárias, não havia

³⁸ Policiamento extensivo de áreas indígenas executado pelo polícia militar de Minas Gerais. Belo Horizonte, sem data. OS 505-80 PMMG + OF12-IGPM-80. Acervo FUNAI. A questão da militarização dos índios pela GRIN ecoam a proposta de transformação de indígenas em “guarda de fronteiras” do território nacional, no âmbito de atuação do SPI, conforme discutido por Souza Lima (1990).

³⁹ Sobre os propósitos do mesmo General Rondon na criação da GRIN, ver o anteriormente citado trabalho de Souza Lima (1990).

⁴⁰ Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 6 de junho de 1970.

alimentos e tampouco itens básicos de vestimenta ou utensílio. Uma situação sintetizada pelo encarregado do Reformatório Krenak, em mensagem encaminhada ao responsável, Capitão Manoel dos Santos Pinheiros:

Esgotado totalmente o gênero alimentício para tratamento para do índio confinado PT.

A partir de hoje os quinze índios presos irão se alimentar com inhame e mandioca cozida PT.

Serão também a partir desta data suspensos todos os trabalhos braçais VG capinas e roçadas que vinham sendo feito pelo índio confinado VG isso considerando à precariedade da alimentação que irão receber a partir de hoje PT (sic) (VICENTE, Antônio. Ao Sr. Cap. PM Manoel dos Santos Pinheiro. Resplendor: Reformatório Krenak, 1972. Microfilme 306_00815. Acervo Museu do Índio)⁴¹.

De fato, à semelhança da GRIN, a realidade do reformatório contrastava, desde o início, com a imagem pretensamente civilizadora da política indigenista, como queria fazer acreditar o governo. Mas, diferente da exposição concedida ao projeto de militarização indígena da GRIN, visto como bem sucedido, a abertura do Reformatório Krenak não contou com qualquer nota de imprensa ou mesmo informações dadas por funcionários, algo permitido apenas a pessoal autorizado (CORRÊA, 2003). Pode-se especular que a perversidade no tratamento dos internos, contrárias inclusive às leis vigentes do Estatuto do Índio, era uma razão suficiente para escondê-lo da sociedade.

Não é de se estranhar, portanto, que as prisões fossem altamente questionáveis, apesar do grande contingente de presos⁴². Como já foi apontado por Corrêa (2003), as fichas de prisão são parcias em informações sobre a origem dos encarcerados ou a causa das prisões, salvo as já mencionadas acusações vagas de alcoolismo, roubo, entre outros supostos delitos. Em alguns casos, eram também enviados índios presos oriundos de cadeias comuns ou acusados de crimes nas grandes cidades. Mais plausível, pois, seria afirmar que esses

⁴¹ As informações se repetem. Em 03 de fevereiro de 1972, uma vez mais, o mesmo Antônio Vicente, em outro documento, afirma o seguinte: “Comunico-vos esgotado todos gêneros alimentícios VG não temos banha e nem sal VG os índios estão alimentando-se de pura mandioca e inhame sem tempero PT” (VICENTE, Antônio. Ao Sr. Cap. PM Manoel dos Santos Pinheiro. Resplendor: Reformatório Krenak, 1972. Microfilme 306_00910. Acervo Museu do Índio). Em 5 de agosto de 1972, portanto, 6 meses depois, a situação do reformatório Krenak não havia mudado, conforme novas informações enviadas na forma de *lembrete* ao capitão Manoel dos Santos Pinheiro: “não temos mais colchões, lençóis e nenhuma peça de roupas para os índios. Não temos mais panelas, pois, estão todas furadas, sendo necessário fazer aquisição de outros vasilhames c/ urgência” (VICENTE, Antônio. Lembretes das necessidades do posto. Resplendor: Reformatório Krenak, 1972. Microfilme 306_00973. Acervo Museu do Índio).

⁴² Diversos índios de várias etnias foram levados para o reformatório em seus primeiros meses de funcionamento, cerca de 121 índios de 25 etnias diferentes, dentre elas: Maxacali, Karajá, Terena, Pataxó, Krenak, Kadiwéu, Xerente, Kaiowá, Krahô, Fulniô, Kaingang, Urubu, Campa, Xavante, Guajajara, Pankararu, Xaciabá, Canela, Javaé, Tupiniquim, entre outros (BRASIL, 2014).

supostos crimes encobriam um movimento escuso de combate à resistência indígena, seja no que se refere aos supostos casos de “má conduta” observados no âmbito local dos postos e das próprias aldeias⁴³, seja, sobretudo, quando consideradas as demandas de “segurança nacional” e os correlatos fatores de ordem tão caros aos pretensos ideólogos da nação, não condizentes com condutas subversivas. Na emblemática percepção do capitão Pinheiro, – membro do Exército Brasileiro – citado por Heck, “[...] o índio é fator de segurança nacional, pois quando ele se revolta, cria a desordem e a subversão e, deste modo, depois de preso pela GRIN é enviado a Crenak (colônia penal indígena) para reeducar-se e ser um bom índio” (PINHEIRO *apud* HECK, 1996, p. 51)⁴⁴

Seja como for, em meio a mortes, torturas e rotinas diárias de trabalhos forçados, o Reformatório Krenak teve seu fim em 1972 e foi logo substituído pela Fazenda Guarani, instalada na cidade de Carmésia, também em Minas Gerais. Se pensarmos nas consequências mais imediatas, a transferência das atividades para a Fazenda Guarani cumpria um duplo objetivo. Por um lado, atendia-se a uma demanda dos arrendatários das terras pertencentes ao território krenak, que desde sua fundação pressionavam o governo para efetivar a transferência dos presos⁴⁵. Ou seja, com a mudança, o governo agradava os fazendeiros detentores de certidões negativas da área do Reformatório Krenak, titulando as terras em seu favor (PARAÍSO, 1992)⁴⁶. Por outro lado, aproveitava-se uma área incorporada pelo estado de Minas Gerais como pagamento de dívida por impostos após a morte de seu proprietário (CORRÊA, 2000). Neste caso, as instalações construídas no local e a infraestrutura para

⁴³ Como afirma Paraíso (1992), sobre contexto histórico de violência e contendas jurídicas envolvendo os Krenak, antigos Botocudo, o Reformatório Agrícola é implantado em território krenak, “para onde passaram a ser transferidos todos os índios enquadrados como ‘desordeiros e perigosos para a harmonia tribal’ (DIAS FILHO, 1990). Era, na realidade, um presídio: os presos, que tinham sua vida totalmente controlada, recebiam castigos severos, eram avaliados mensalmente. Para eles, não havia período de reclusão, definido ou determinado” (PARAÍSO, 1992, p. 422).

⁴⁴ A informação foi extraída por Heck do Jornal do Brasil em edição de 27/08/1972

⁴⁵ Segundo a CNV, para evitar o retorno dos índios a essas terras, além de doá-las aos fazendeiros, a FUNAI fechou o Posto Indígena Guido Marliere e posteriormente doou parte delas para a criação de um orfanato (BRASIL, 2014).

⁴⁶ Segundo Paraíso (1992), a despeito das duas demarcações dos territórios krenak realizadas pelo estado de Minas Gerais, a primeira entre 1918 e 1920 e a segunda, em 1927, que resultou na ampliação dos 2 mil hectares iniciais para 4 mil hectares, o SPI, desde 1921, arrendava essas mesmas terras para os “trabalhadores nacionais”, gerando conflito entre os governos federal e estadual em torno da posse e uso do território. A situação seria agravada pela descoberta de uma mina de mica na região em 1955, fato que reforçou a demanda jurídica contra a doação das terras para os índios. Tal é a origem da transferência dos Krenak pelo SPI para a aldeia maxacali, proposta como solução do problema, mas na prática inviável pela resistência dos próprios Krenak à convivência com os rivais Maxacali e às precárias condições de vida impostas ao grupo. O malogro do projeto levou à criação da GRIN, em 1966, e, em seguida, do reformatório, o que gerou o recrudescimento das tensões com os arrendatários e a uma nova contenda jurídica de reintegração de posse da qual, em 21 de março de 1971, sairia vitoriosa a FUNAI, ficando os arrendatários obrigados a deixar o local em 15 dias. O governo, no entanto, em acordo com a FUNAI, cede à pressão dos arrendatários e transfere os presos para a Fazenda Guarani em área doada pelo Estado. Sobre esta questão, consultar também Corrêa (2003) e Foltram (2017).

plantações e criação de animais facilitariam a chegada dos índios e dos funcionários da FUNAI. E, o que era ainda mais pertinente, aproveita-se a existência de uma cadeia, oriunda dos tempos em que o governo mineiro utilizara a fazenda para treinamento anti-guerrilha (CORRÊA, 2000).

Já de uma perspectiva política mais ampla, tal qual ocorrera com a proposta de criação da GRIN, a mudança pretendia dar nova visibilidade às ações governamentais perante a opinião pública nacional e internacional, em uma tentativa de reverter a imagem do Reformatório Krenak (CORRÊA, 2003). Mesmo que pouco mudasse em relação às práticas da antiga prisão, a transferência dos presos para a fazenda Guarani pretendia atender a expectativa do governo de diminuir a imagem negativa da FUNAI adquirida nos últimos anos, com a veiculação na imprensa de que os castigos e prisões não existiam na Fazenda Guarani (CORRÊA, 2000).

Nesse cenário de conjugação de interesses e estratégias políticas, os índios presos no Reformatório Krenak foram transferidos no dia 15 de dezembro de 1972. Realizada de forma violenta, sem qualquer justificativa, a transferência se deu em meio a forte resistência dos indígenas e em “clima de total revolta, sendo os índios, inclusive, transferidos algemados e jogados em caminhões, após doação de alimentos feita pelo arrendatário Mário Veitas (PARAÍSO, 1991)” (PARAÍSO, 1992, p. 422)⁴⁷.

Para os propósitos deste artigo, não é necessário reproduzir em detalhes o funcionamento da Fazenda Guarani, em muitos aspectos semelhantes às práticas do reformatório anterior. Mais interessante é perceber que essa nova prisão desnuda de maneira ainda mais evidente a imbricação da política de encarceramento do governo autoritário com os projetos de desenvolvimento e exploração de territórios indígenas, envolvendo grandes empresas, em face principalmente da resistência dos índios em deixar suas terras. Desta perspectiva, o envio de grupos de diferentes etnias para a Fazenda Guarani soa antes como uma tentativa de desarticulação de uma potencial resistência indígena, organizada e de cunho

⁴⁷ Os depoimentos de Oredes Krenak e Douglas Krenak, extraídos de um documentário sobre o Reformatório Krenak, de 2016, igualmente corroboram a violência do processo. Nas palavras do primeiro, que ainda se refere ao transporte por trem: “O pessoal da ditadura na época optou pela retirada do nosso povo daqui na marra. Ai meu pai dizia: Não posso sair daqui não, isso aqui é minha terra, foi aqui que criei meus filhos, aqui que tá meu rio, aqui tá minha fonte de renda o sustento da minha família, que é o rio doce, sabe. Nessa época, o pessoal da Vale do Rio Doce fez questão de parar o trem de frente pra nossa aldeia para receber os índios algemados tudinho, porque não queria sair da terra. Meu pai foi um deles que foi algemado e jogado dentro de um comboio de cimento”. Já Douglas Krenak afirma: “Nesse período exilaram nosso povo daqui para Carmésia, meu vô, meus parentes, meus tios avós, foram todos amarrados, escorregados e levados pra lá. Em Itabira desembarcou nossos índios, já tinha vários caminhões de pau-de-arara, parece que era tudo combinado, já pelo governo do estado, ai levaram nossos índios tudo para a Fazenda Guarani” (ITAÚ CULTURAL; MPF, 2016). Ver também o depoimento de Edmar Krenak em Campos (2013b).

coletivo, e como um último recurso para a tomada de suas terras. Se considerada a possibilidade dessa leitura, mais do que supostos infratores, os que para lá foram levados poderiam ser enquadrados na categoria de presos políticos, vistos como contrários, como todos os demais presos políticos, aos interesses do governo imposto pela ditadura. Um exemplo claro da feição de “inimigos do Estado”, apontada anteriormente. Por isso a questão de ordem era agora o requisito para prisões coletivas, tanto quanto eram coletivas as ações de resistência, não apenas baseadas em atos individuais⁴⁸. Uma reportagem publicada no *Jornal Porantim*, sobre populações indígenas de diversas partes do Brasil enviadas para a Fazenda Guarani, principalmente por motivos envolvendo lutas por posse de terras, é, neste sentido, bastante ilustrativa:

A Fazenda Guarani, além de receber os indígenas que vieram do Presídio Krenak, passou a acolher também indígenas de outras regiões, levados para lá não por ‘crimes ou conflitos internos’, mas por resistirem aos projetos desenvolvimentistas do governo militar ou à expansão das propriedades rurais invasoras. No ano seguinte, a FUNAI levou para lá 46 Guaranis e 11 Tupinikins, de Caieiras Velha (ES), visando facilitar a instalação da Aracruz Celulose na área indígena, além de várias famílias Pataxós, do Extremo Sul da Bahia, cujas terras haviam sido ocupadas pelo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal - IBDF, que passava a administrar o recém-criado Parque do Monte Pascoal⁴⁹.

Apesar de tudo, em menos de 10 anos as atividades da Fazenda Guarani chegariam a termo. As razões não surpreendem. Em termos de estrutura, à semelhança do Reformatório Krenak, ela foi construída com base em planos de trabalhos⁵⁰ e também contou com grandes projetos de plantio, escolas, postos de saúde, não colocados em prática. Como razão de seu declínio foram alegadas as dificuldades inerentes à administração do trabalho indígena, considerados indolentes ou pessoas que “não querem trabalhar”⁵¹. Mas o fato é que, uma vez

⁴⁸ O depoimento do índio Toninho Guarani (*apud* CAMPOS, 2013b), da Aldeia Tekoa Porã, de Aracruz, no estado do Espírito Santo, elucida a perseguição política aos índios: “Quando a agente começou a lutar pela demarcação das terras aqui no município de Aracruz, ai que eles levaram nós para a Fazenda Guarani. A FUNAI colocava a polícia militar mesmo para vir vigiar a gente assim na entrada, ninguém poderia entrar e ninguém poderia sair. Em cada região do estado de Minas ou do Espírito Santo se tivesse alguma resistência do povo numa comunidade indígena pegava esse pessoal dessas regiões e levava pra lá” (CAMPOS, 2013b).

⁴⁹ Jornal Porantim, Brasília, outubro de 1981, p. 13.

⁵⁰ Para a pesquisa de Foltram (2017), foram encontrados os seguintes Planos de Trabalho, todos pertencentes ao acervo do Museu do Índio: VICENTE, Antônio. Sem título. Carmésia: Fazenda Guarani, 1973. Microfilme 307_00451; VICENTE, Antônio. Relatório sobre a Situação do Posto Indígena Crenack/Fazenda Guarani. Carmésia: Fazenda Guarani, 1973. Microfilme 307_00637; PEGO, Ataíde Teixeira. Projeto de Sustentação da Colônia Agrícola Indígena Guarani. Carmésia: Fazenda Guarani, 1974. Microfilme 307_01229; VICENTE, Antônio. Colônia Agrícola Indígena Guarany. Carmésia: Fazenda Guarani, 1974. Microfilme 00307_01065.

⁵¹ Nas palavras de Antônio Vicente, “[...] o certo é que se encontram na Colônia praticamente sem alimentação, roupa ou criações e condições de sobrevivência. Uma vez que não querem trabalhar”. VICENTE, Antônio.

mais, as atividades foram comprometidas pelo descaso do governo, refletido na falta de verbas, neste caso para construções e contratação de pessoal especializado nas áreas de saúde e educação.

Assim, as atividades internas – sobre as quais não foi encontrado um grande número de informações –, embora existentes, permaneceram distantes do planejamento inicial, relegando os internos a formas precárias de sobrevivência que teriam inclusive fomentado o número de fugas⁵².

Além disso, e talvez mais importante, segundo Corrêa (2000) a imagem da Fazenda Guarani ficaria comprometida com frequentes denúncias dirigidas contra a ação tutelar, no final dos anos de 1970 e início de 1980, bem como em razão de mobilizações da sociedade contra as práticas de aprisionamento, o que em conjunto dificultaram a continuidade das atividades, no que se refere aos crimes cometidos pelos indígenas, resultando na perda de autonomia para o encarceramento de índios pelos crimes já relatados. Os únicos crimes que continuaram passíveis de confinamento era o de assassinato. Por conseguinte, as atividades entram em declínio no início de 1980, e, com o apoio do CIMI, os índios retornam às suas aldeias.

Os reformatórios indígenas talvez digam pouco ou mesmo nada de novo em termos dos aspectos mais gerais da política indigenista brasileira, tantas vezes abordados em outros estudos, mesmo considerando as especificidades do período da repressão. Eles reforçam, em muitos sentidos, a ideia de que o Estado brasileiro – não importando aqui se correlato ou não à nação – não foi capaz de propor políticas alternativas às da modalidade colonial de exploração que resultou nos efeitos trágicos para populações indígenas. Reconhecer esse fato, porém, é um truismo, embora necessário.

Nossa intenção aqui aponta para outra direção. Reconhecendo a necessidade premente de novos dados e análises que possam tornar ainda mais conhecidos os meandros das práticas de violência do regime ditatorial no Brasil, dando elementos para uma memória que ainda

Colônia Agrícola Indígena Guarany. Carmésia: Fazenda Guarani, 1974. Microfilme 00307_01065. Acervo do Museu do Índio.

⁵² Sobre as condições de vida dos Krenak na fazenda Guarani, afirma Paraíso (1992, p. 422): “A insatisfação dos Krenak devia-se não só ao caráter violento da transferência, como a ela mesma e às péssimas condições de vida: ausência de rio de grande porte onde pudessem pescar; clima muito frio; solo esgotado pelo plantio de café, o que os fez perder a colheita; falta de argila; e a convivência forçada com outros grupos (BIBIANO, XERENTE, MARIA AUGUSTA KRENAK, 1989; MARCATTO, 1979; SERRA, 1973)”.

está por ser construída, pensamos nos ganhos de uma pesquisa que aponte para uma perspectiva mais ampla, capaz de lançar um olhar sobre o Estado não só do ponto de vista de sua dinâmica interna, ou de seus prepostos – sem dúvida pertinente –, mas também como agente de um amplo movimento que nos anos de 1960 impôs novas linhas de desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira.

Nesta linha de pensamento – que não é inédita, conforme alguns trabalhos citados anteriormente – os reformatórios, se expressam uma linha de ação política em sentido mais estrito, própria de nossa experiência de alteridade interna, permitem uma abordagem igualmente condizente com a análise da dinâmica classista e da elite brasileira, donde foram forjados os interesses que levaram à proposta de “rápida assimilação” condizente com a política persecutória da ditadura e embebida da urgência exigida pelos ideais desenvolvimentistas daquele momento que alcançaram inclusive a forma de administração FUNAI, percebida por Corrêa (2008).

Se reconhecemos que isso não foi feito aqui de forma aprofundada, os dados e análises apresentados evocam não obstante a possibilidade de uma leitura da perseguição contra indígenas como tendo sido forjada no bojo do sistema mais abrangente que criou a ideia de países de “terceiro mundo” ou “em desenvolvimento”, explorada por autores como Escobar (2007), e impôs, de fora, padrões de mudança que, como se sabe, resultaram apenas no desenvolvimento desigual do Brasil e de outros países. Isso nos permite supor que, para além do objetivo mais imediato e evidente dos interesses econômico pelas terras indígenas, decorrentes da adoção estratégica do liberalismo econômico, estava em curso uma luta ideológica que, no caso mais restrito da ditadura militar, reverberou a luta contra o comunismo capitaneada pelos Estados Unidos, levando à tensão entre o Estado e grupos dissidentes na América Latina e ao início da repressão contra indígenas, tal como apontado por Samsom e Gigoux (2017) em um amplo estudo comparativo sobre práticas coloniais que se repetem em diferentes países, sob a égide da modernidade.

Não queremos dizer com isso que a situação permanece inalterada. Mas, apesar dos inequívocos avanços da luta indígena alcançados na Constituição de 1988, seguidos da ratificação da Convenção 169 da OIT, substituta da Convenção 167, do período militar, e outros movimentos que, se não solucionam o problema, ao menos começam a colocar em cheque as bases homogeneizantes até então incontestadas do Estado-nação e a abrir espaço para novos sujeitos de direito (DUPRAT, 2015), que passaram a contar inclusive com os foros supranacionais como palco de suas reivindicações, conforme apontado por Alcida Ramos (2004), as raízes oligárquicas do Estado brasileiro e o pensamento retrógrado de parte

expressiva da elite do país continuam sendo um forte empecilho para a solução de conflitos envolvendo as sociedades indígenas (RAMOS, 2004).

Neste sentido, acreditamos que o aprofundamento de pesquisas sobre a realidade aqui apresentada, de maneira apenas a indicar caminhos, pode contribuir para o reconhecimento definitivo das complexas práticas genocidas que assolaram, e ainda assolam, as populações indígenas brasileiras, e, com efeito, para os tão atrasados quanto necessários avanços dos processos de demarcação de seus territórios e outras formas de reconhecimento do direitos dos povos originários do Brasil.

Referências

- BAINES, Sthephen Grant. **E a FUNAI quem sabe:** a frente de atração Waimiri-Atroari. 1988. 629f. Brasília: UNB. Tese de Doutorado, 1988.
- BIGIO, Elias. A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967-1990). **Revista de Estudos e Pesquisas**. FUNAI, v. 4, n. 2, p 13-93, dez. 2007.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Tomo I, Parte II. Violação aos direitos dos povos indígenas.** Grupos sociais e movimentos perseguidos ou atingidos pela ditadura. Brasília, 2014. 228P.
- BRASIL. Ministério do Interior. **Relatório Figueiredo.** Jader Figueiredo (relator). Brasília, 1967.
- CAMPOS, André. **Um campo de concentração indígena a 200 quilômetros de Belo Horizonte (MG).** São Paulo: Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo, 2013a.
- _____. **Ditadura criou cadeias para índios com trabalhos forçados e torturas:** documentário. São Paulo: Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo, 2013b.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Urbanização e tribalismo.** A integração dos Terêna numa sociedade de classes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.
- _____. **O Índio e o Mundo dos Brancos.** Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Pensar os índios: apontamentos sobre José Bonifácio. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. **Cultura com aspas.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CORRÊA, José Gabriel S. **A ordem a se preservar:** gestão dos índios e o Reformatório Agrícola Indígena Krenak. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Rio de Janeiro: Museu Nacional, UFRJ, 2000.
- _____. **A proteção que faltava:** Reformatório Agrícola Indígena Krenak e a Administração Estatal dos Índios. Arquivo do Museu Nacional, Rio de Janeiro, v. 61, n 2, p.129-146, abril/junho 2003.
- _____. **Tutela e Desenvolvimento/Tutelando o desenvolvimento:** questões quanto à administração do trabalho indígena pela Fundação Nacional do Índio. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2008.
- DAVIS, Shelton H. **Vítimas do milagre:** o desenvolvimento e os índios do Brasil. Zahar. Rio de Janeiro, 1978.
- DUPRAT, Deborah. A Convenção n. 169 da OIT e o direito à consulta prévia, livre e informada. In: DUPRAT, D. (Org.). **A Convenção n. 169 da OIT e os Estados Nacionais.** Brasília: ESMPU, 2015.
- ELIAS, Norbert **O alemães.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- ESCOBAR, Arturo **La invención del Tercer Mundo.** Construcción y desconstrucción del desarrollo. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007.
- FOLTRAM, Rochelle. **O Estado militar e as populações indígenas:** Reformatório Krenak e Fazenda Guarani. Dissertação. 157 p. (Mestrado Profissional - Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas) Diamantina: UFVJM, 2017.

HECK, Egon Dionísio. **Os índios e a caserna indigenista** – Políticas indigenistas dos governos militares 1964-1985. Dissertação. (Mestrado em Ciência Política) Campinas: Unicamp, 1996.

ITAÚ CULTURAL; MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Reformatório Krenak**: documentário. São Paulo: Itaú Cultural; Ministério Público Federal, 2016.

MATTOS, André L. L. B. **Darcy Ribeiro**: uma trajetória (1944-1982). Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Campinas: Unicamp, 2007.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Segurança, fronteira e novo indigenismo: formas e linhagem do Projeto Calha Norte. In: PACHECO DE OLIVEIRA, J. et al (Orgs.) **Projeto Calha Norte**. Militantes, índios e fronteiras. Rio de Janeiro: UFRJ; PETI – Museu Nacional. (Antropologia e Indigenismo; n. 1), 1990.

PARAÍSO, Maria Hilda B. Os Botocudos e sua trajetória histórica. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

POLÍTICA de Genocídio contra os índios do Brasil. Lisboa: AEPPA, 1976

RAMOS, Alcida Rita. O pluralismo na Berlinda. **Etnográfica**, Vol. VIII (2), 2004, p. 165-183.

RIBEIRO, Darcy. **Falando dos índios**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília DF: Editora UNB, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**. São Paulo: Círculo do Livro S.A., Editora Vozes, s/d.

SAMSOM, Colin; GIGOUX, Carlos **Indigenous Peoples and colonialism: global perspectives**. Maldes, MA: Polity Press, 2017.

SOUZA LIMA, A. C. Sobre Indigenismo, autoritarismo e nacionalidade. Considerações sobre a constituição do discurso e da prática da proteção fraternal no Brasil. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco (Org.) **Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil**, Rio de Janeiro: Marco Zero, UFRJ, 1987.

_____. Indigenismo e geopolítica. Projetos militares para os Índios no Brasil. In: PACHECO DE OLIVEIRA, J. et al. **Projeto Calha Norte**. Militantes, índios e fronteiras. Rio de Janeiro: UFRJ; PETI – Museu Nacional. (Antropologia e Indigenismo; n. 1), 1990.

_____. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

_____. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Sobre gerir e gerir a desigualdade: pontos de investigação e diálogo. In: SOUZA LIMA, A. C. (Org) **Gestar e gerir**. Estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo Antropologia da Política/UFRJ, 2002.

_____. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. **MANA** 21(2): 425-457, 2015.

STOCKING Jr, George. **Race, Culture and Evolution**. Chicago: University of Chicago Press, 1968.

A Democracia Participativa Brasileira e o caso do Conselho de Cultura em Diamantina, 2009-2012

Luana M. dos Santos¹

Teresa Cristina Vale

Introdução

Os conselhos, tal como são compreendidos atualmente, têm sua origem nos Conselho Consultivo de Administração da Saúde Previdenciária (CONASP) vinculados ainda ao movimento sanitário brasileiro. No entanto, seu sentido democrático participativo surge efetivamente como um modelo possível a partir da Constituição de 1988. Nesta há previsão de conselhos de políticas públicas, como resultados de mobilizações sociais e debates públicos que antecederam sua formulação. Foi por meio dos movimentos da saúde (MOPS) que surgiram as bases que deram respaldo para que os demais movimentos sociais demandassem a inclusão de tal modelo no texto constitucional. Seu princípio era a participação da sociedade civil nas políticas públicas, permitindo que novos conselhos - como segurança social, previdência, cultura, assistência social e educação - surgissem. Sem dúvida nenhuma esta incorporação propiciou a ampliação da participação da sociedade civil na gestão pública.

A partir disso, o formato dos conselhos emergiu por meio de legislações infraconstitucionais, legislações federais que estabelecem a participação popular, nos diferentes níveis administrativos e temáticos. Podemos definir os conselhos como instituições híbridas, nas quais há vários atores que representam os segmentos sociais, estatais e de setor². Dessa maneira, os conselhos se formam de maneira tripartite, onde os envolvidos diretamente no atendimento das temáticas (saúde, educação, etc.) encontram-se igualmente representados juntamente com membros da sociedade civil (usuários) e do Estado (provedor).

Os conselhos de políticas públicas buscaram na democratização brasileira a articulação da participação, deliberação e controle sobre o Estado, até então único detentor da

¹ Este capítulo deriva da dissertação de mestrado de Luana Maiara dos Santos.

² Existem alguns conselhos no Brasil que tem a representação no Poder Legislativo, mas na maioria dos casos isso não ocorre. Já há jurisprudência de que eles pertencem a estrutura do Poder Executivo.

tomada de decisões. A partir da criação dos conselhos, as suas tomadas de decisões que tratam de gestão de bens e recursos públicos passam a ser função do conselho. Como destaca Gomes (2000, p. 24), “os conselhos são instâncias permanentes, sistemáticas, institucionais, formais e criadas por lei com competências claras” .

A inclusão da sociedade nos conselhos a partir da participação tem sido apontada como uma das melhores formas de fortalecimento da democracia participativa. Consequentemente, há o fortalecimento do próprio conselho e do cidadão, não só no plano teórico democrático, mas em toda a estrutura política que precisa de implementações de ações públicas efetivas. E isso se torna possível porque, como dito anteriormente, esta tem a possibilidade de participação direta da sociedade na escolha das demandas públicas. As organizações dos conselhos se estruturam de maneira a ampliar as formas de participação por meio das divulgações e acesso a informação através de diversas tecnologias. Isto para que a sociedade de fato saiba das ações e tenha interesse em conhecer as políticas públicas e participar de todo o processo.

Diante dessa breve introdução, o objeto deste trabalho é apresentar um mapeamento sobre os conselhos no plano teórico e através de um estudo de caso do conselho de cultura da cidade de Diamantina, no período de 2009 a 2012. Como será possível verificar mais adiante, as políticas públicas culturais devem promover a intervenção na sociedade nas áreas de atuação que envolvam tal temática. Por isso, pretende-se discutir aqui, ainda que brevemente, se o conselho é de fato um espaço democrático que permitiu a sociedade civil participar das formulações e controle das políticas públicas culturais, no caso de Diamantina.

O Conselho possui grande importância no âmbito das políticas públicas na tomada de decisões e para que isso ocorra de maneira positiva é necessária a representatividade efetiva dos segmentos culturais. Os conselhos, assim, precisam estar configurados como um novo espaço de participação da sociedade nas instâncias decisórias. Por esta singular importância dos conselhos que este trabalho tem sua relevância social destacada. Não se pode deixar de considerar a relevância científica deste, qual seja a contribuição para a área ao levantar dados de atuação do cidadão por meio da democracia participativa em esfera híbrida.

Em relação aos conselhos, democracia e políticas culturais existem vários estudos já propostos, como Avritzer (2002, 2004), Feres (2007), Cunha (2014), Draibe (1988) e outros. Os conselhos, assim, podem ser vistos como mais um local de atuação da sociedade, devido às mudanças da Constituição de 1988. Assim, os conselhos por meio das políticas públicas são canais importantes na democracia participativa, na relação das políticas entre o governo e os cidadãos. Para continuar dando uma maior clareza ao proposto, pretende-se aqui

apresentar 1) uma breve discussão sobre Democracia Participativa; 2) o significado e a história dos Conselhos no Brasil; 3) o conselho de cultura de Diamantina; e 4) conclusão.

Democracia Participativa

A democracia participativa pode ser entendida hoje como um complemento importante para a democracia representativa. A participação da população a partir da democracia participativa possibilita a composição de colegiados que representam o povo e isso não elimina o eleitorado ou a representação popular nas instituições políticas clássicas (executivo e parlamento). O sentido perpassa a política devido à participação dos cidadãos, uma vez que a democracia se constitui por um sistema articulado de instâncias. Retomando a teoria elitista, a democracia define-se restritamente como método de legitimação de governos, ou seja, "um método político, um certo tipo de arranjo institucional para se chegar a decisões políticas e administrativas" (SCHUMPETER, 1942 *apud* SANTOS; AVRITZER, 2009, p. 45). No entanto, sabe-se que não é apenas isso. Esta é uma das faces da democracia, mas não a única.

A participação democrática efetiva se adiciona a esta discussão, contrapondo-se à concepção hegemônica de democracia elitista. A concepção contra-hegemônica não descarta o proceduralismo como elemento marcante da democracia. Mas progride no sentido da política ter como elemento constitutivo uma gramática social imprescindível à participação social e à pluralidade social e cultural da humanidade (SANTOS e AVRITZER, 2009). A democracia participativa pode ser conceituada por modelo de democracia nos quais as decisões são tomadas a partir do voto direto dos cidadãos sobre os temas a serem decididos. Desse modo, "a ampliação do controle da sociedade sobre o Estado e a democratização das decisões levaria a uma maior responsabilidade dos organismos oficiais aos interesses sociais e uma diminuição do poder invisível na tomada de decisões" (BOBBIO, 1989, p. 9).

Na democracia participativa há mudança da consciência do povo, que deixa de agir como consumidor e se vê agindo como executor e desfrutador do desenvolvimento de sua capacidade. A visão participativa de democracia vem sendo associada a uma concepção de democracia deliberativa, fundamentada pela ação comunicativa e o conceito de esfera pública. As escolhas dos atores da sociedade civil agregam a escolhas por afinidades de áreas, a representação pode tanto emprestar a legitimidade como também questioná-la. A sociedade civil e instituições participativas no país tiveram grande influência nas políticas públicas do Brasil democrático, sendo uma delas a partir principalmente dos conselhos de política.

Desta maneira, a democracia participativa pode ser percebida por meio da sua ligação com o sistema político através da participação popular, o que lhe concerne uma autonomia. E esta, conforme Berstein (1981) aponta, se dá através da capacidade dos seres humanos de razão autoconsciente serem auto reflexivos e auto determinantes, envolvendo a capacidade de deliberar, julgar, escolher, e agir de acordo com sua consciência, com seu modo de vida, o que inicia na base educacional.

Nenhuma das democracias exclui a outra. Ao contrário, se complementam. Na democracia representativa tudo se passa como se o povo realmente governasse, presumindo que a vontade representativa é idêntica à vontade popular. Há, assim, a presunção ou ficção de que a vontade representativa é a mesma vontade popular, segundo lembra Bonavides (2006). As pessoas delegam as suas “vontades” através dos representantes eleitos, presumindo que terá uma relação de confiança entre representantes e representados. Mas como Marx (1983) muito bem salientou em **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**, a democracia é o homem socializado. Na democracia, o Estado é a forma particular de representação do povo. Este último possui um poder legislativo anterior e maior ao Poder Legislativo (institucionalizado). Para o autor, o poder legislativo institucionalizado, além de surgir depois do verdadeiro poder legislativo (o povo) não é eficaz, porque ele não é real, não representa de fato o povo. Este poder legislativo configura-se por vários representantes do povo que são o elemento constituinte.

Este é, por sua vez, um corpo travestido por muitos. Ele deve tratar os assuntos gerais como sendo os seus próprios assuntos, como objeto da consciência pública, que nada mais é do que “generalidade empírica das opiniões e pensamentos de muitos”. O elemento constituinte é, para o autor, uma “ilusão política da sociedade civil”, pois o interesse geral (aquele que o elemento constituinte diz representar) não leva em consideração o interesse real do povo (aquele interesse que de fato existe). Sendo assim, o elemento constituinte é a existência ilusória dos assuntos do Estado como se fossem assuntos do povo. “O elemento constituinte é a ilusão política da sociedade civil” (MARX, 1983, p. 96).

Desta maneira, o saber e a vontade das assembleias são dignos de suspeita, pois são supérfluos. Marx afirma categoricamente que o povo não sabe o que quer e, por causa disso, as assembleias são inúteis para o cumprimento do “interesse geral”. Sendo as assembleias parte do corpo do Estado, este representa aquilo que existe, mas contradiz-se, pois o real sendo racional conflita com a realidade irracional. No Estado o povo é o assunto geral. Nele trata-se a vontade popular como consciente de si mesma. No Estado Moderno monopolizou-se o assunto geral como simples forma. “Encontrou desse modo a forma que corresponde ao

seu conteúdo e que só aparentemente é o assunto geral real" (MARX, 1983, p. 100). E esse Estado Moderno, travestido de Estado Constitucional, ou seja, aquele que existe formalmente como interesse real do povo e como forma determinada junto ao Estado real, constitui-se também como uma farsa. Segundo Marx, o elemento constituinte é uma mentira sancionada, legal, dos Estados Constitucionais.

Anteriores a Marx, os autores Locke e Rousseau entenderam a democracia representativa como um indivíduo que age em nome de outra pessoa, por meio da representação. Mesmo que discussões mostrem que a democracia representativa recai sobre a discussão do "elitismo democrático", como demonstra Avritzer "a redução do conceito de soberania ao processo eleitoral e a justificação da racionalidade política enquanto decorrente da presença de elites políticas ao nível de governo" (AVRITZER, 2000, p. 4). Percebe-se que nas novas concepções da representação atual as críticas das eleições são pertinentes, no entanto, ainda permanecem como maneira democrática de escolha dos representantes.

Já na democracia participativa o que se pretende é a real ação dos "representados" de forma direta nas demandas de seu interesse, não apenas por meio da eleição do voto, mas em todo o processo, com a participação efetiva do cidadão. Tanto na democracia participativa como na deliberativa a sociedade tem o exercício do poder regulado pela sociedade. E este pode ser visto por meio da inclusão daqueles que possuem interesse de participar, conhecer, conferir e reordenar as instâncias políticas. Deste modo, a democracia participativa pode ser vista no Brasil também como um instrumento respaldado pelo plebiscito, referendo e iniciativa popular, como traz no artigo 14 da Constituição Federal de 1988.

Nos conselhos de políticas públicas no Brasil, a democratização introduziu mecanismos participativos, sendo definidos por Avritzer e Pereira (2005) como instância intermediária de debate e deliberação que não significa a supressão das instâncias formais (os Poderes Executivo, o Poder Legislativo e o Poder Judiciário representados por autoridades, funcionários e técnicos) e da "atuação livre, autônoma e democrática da sociedade civil" (AVRITZER, PEREIRA, 2005, p. 26). Os conselhos apresentam diferenças, por suas especificidades e objetos. Suas características são variadas e suas dimensões encaixam nas democracias, como exemplo, a participativa que é retratada como componente essencial dos conselhos. No entanto, vários autores discutem sobre o significado da participação nos conselhos.

Resposta necessária aos impactos nocivos do Estado-providência na construção de uma cidadania ativa; outros cientistas políticos e sociólogos

vêm trabalhando com a hipótese do (re) surgimento da democracia participativa baseada em diferentes formas de delegação da representação política (AVRITZER, 2003, p. 88)

Mas não se pode analisar os conselhos apenas como participativos, haja vista que o caráter deliberativo dos conselhos possui autonomia para o processo de tomada de decisão. Todavia, não são todos os conselhos que conseguem chegar a uma decisão comum e referendar as decisões. Quanto à forma representativa nos conselhos, Pitkin (1967) afirma que "participação é auto representação, isto é, nos conselhos a participação se faz a partir da representação". O conselheiro de determinado segmento passa pelo processo de escolha e se torna representante dos seus representados.

Perante essas análises, os conselhos dentro do processo de democratização das políticas públicas contribuem para o acesso daqueles que não fazem da política uma profissão. Os conselhos, além disso, permitem um processo de visibilidade de demandas e acesso às informações por meio da participação. Os conselhos são espaços de debates, onde os conselheiros dialogam sobre diversos assuntos, sobre os temas apresentados. Segundo Vitullo (2000), existem diferenças dos conselheiros perante o grau de conhecimento, capacitação de articulação e posse de informações.

Logo, na democracia participativa, a representação da população não é realizada por votação. A participação é assim a capacidade de interferir nas decisões dos organismos tradicionais de representação na capacidade decisória dos elementos que permitem o enquadramento da democracia participativa. Para que esta seja efetiva como instrumento democrático, os conselheiros devem interferir nas decisões. Os conselhos são, por conseguinte, o reflexo do paradoxo da sociedade atual, podendo ser observados sob contornos "neocorporativistas" (GONZÁLEZ, 2000) que o compreendem como um instrumento da democracia representativa de resolução de conflitos, ou, sob o enfoque da teoria pluralista, em que são vistos como a expressão legítima da organização de interesses, enquanto um mecanismo de pressão sobre os governos e parlamentos (GONZÁLEZ, 2000).

Em resumo, o limite do papel dos conselhos dentro da democracia seria o de "contribuir na transmissão das reivindicações dos setores organizados ao governo, negociar possíveis decisões e fiscalizar a implementação das decisões" (GONZÁLEZ, 2000, p. 92). Por fim, a democracia no Brasil ainda está em processo de desenvolvimento e fixação. O que se percebe é que a sociedade, cada vez mais, tem se aproximado desse modelo apresentado. E, por meio disso, esta mesma sociedade vislumbra novas perspectivas de inclusão nas esferas públicas. O conselho, então, tornou-se um mecanismo que propicia novos

conhecimentos, seja pelo processo de participação das pessoas, seja pelo processo de deliberação. Por ser os conselhos o foco deste trabalho, é necessário entender o seu significado e história no país já apresentados brevemente na introdução deste.

O significado e a história dos Conselhos no Brasil

O conselho deriva da terminologia do latim *concilium*, que significa reunião ou assembleia. Segundo Avelar (1970), o conselho surgiu para definir a organização municipal. Já no idioma galego o termo *concello* é usado para denominar o poder público municipal. O termo conselho pode ser utilizado para definir instâncias tanto em instituições públicas como privadas. Os conselhos de alguma maneira podem ser entendidos com a personificação da democracia participativa por constituir espaços para a participação direta da população. Esta não é definida pelo processo eleitoral, mas possibilita a participação por meio da composição dos atores da sociedade civil. Deste modo, a composição dos conselhos se faz pelos elementos decisórios da democracia participativa.

Nos conselhos de políticas públicas os organismos formam um colegiado, como relatado por Weber (1994). O colegiado tem que ouvir todos os membros antes de tomar qualquer decisão. Outra maneira de organização é a de grupo consultivo ligado à decisão individual. Esta se fundamenta em ouvir todos que fazem parte do conselho, mas não está obrigado a seguir a orientação. Caso não o faça, fica responsabilizado pessoalmente pela decisão. Os organismos colegiados são racionalmente especificados, composto na maioria por especialistas na área cujos temas devem ser decididos. Para Weber (1984), estes organismos se contrapõem aos baseados na tradição.

Os conselhos podem ser utilizados para definir instâncias colegiadas do poder público. No direito administrativo brasileiro o termo Conselho é relatado por Hely Lopes Meirelles:

Os órgãos públicos são centros de competência constituídos para o desempenho e funções estatais, através de seus agentes, cuja atuação é imputada a pessoa jurídica a que pertencem [...] Assim os órgãos do Estado são o próprio Estado compartimentado em centros de competências, destinados ao melhor desempenho das funções estatais (MEIRELLES, 1988, p. 69).

Os conselhos podem ser diferenciados e criados por diversos governos com suas características de poder deliberativo, autonomia da representação e democratização da composição, dividida em segmentos. No Império brasileiro, por exemplo, eles se

transformaram e se estruturaram de maneira independente, o que servia como organismo consultivo do Imperador no uso do Poder Moderador com grande influência, como demonstra Carvalho (1988).

Durante o período da República Velha o positivismo provocou mudanças na velha estrutura e em período subsequente, no Estado Novo, foram criados inúmeros organismos e colegiados (conselhos). Com a reforma política posterior, os colegiados passaram a atuar nas decisões representadas pelo governo e pelos superiores. A estrutura política se transforma e o processo de democratização passa a ser necessário pelas novas formas de legitimação. Pode-se afirmar, dessa maneira, que no Brasil o conselho e outras instâncias coletivas de deliberação ocorreram somente a partir do Estado Novo. Deste período ao atual, prevalece em órgãos públicos, sendo em sua maioria consultivos, delimitados pelo tempo e criado ou extinto por lei que rege o poder público.

No período republicano, cabe destacar a atuação dos órgãos colegiados de natureza econômica, criados após 1937, no âmbito do regime autoritário corporativo (Estado Novo). Entre eles citam-se: Conselho Nacional do Café (1931), Conselho Federal de Comércio Exterior (1934), Conselho Técnico de Economia e Finanças (1937), Conselho Nacional do Petróleo (1938), Conselho Nacional de Águas e Energia Elétrica (1939) e Conselho Nacional de Política Industrial e Comercial (1944). A criação desses órgãos se dá de forma caracterizada pela centralização do poder na União, intervenção estatal na economia e introdução de arranjos corporativos na administração pública, tendo como objetivo conciliar interesses de empresários e trabalhadores urbanos devido à transição do rural para o urbano. Foi também no Estado Novo que se criou, em julho de 1938, o primeiro órgão colegiado do Brasil dedicado às questões culturais, o Conselho Nacional de Cultura, subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Em fevereiro de 1961 é criado o segundo Conselho Nacional de Cultura (CNC), subordinado diretamente à Presidência da República. A vinculação ao presidente, e não ao Ministério da Educação e Cultura (MEC, criado em 1953), parece sinalizar uma deferência especial de Jânio Quadros ao setor cultural. Entre os conselheiros indicados pelo presidente aparecem nomes de expressão notória na cultura brasileira, como Oscar Niemeyer, Sérgio Buarque de Holanda, Otto Maria Carpeaux, Nelson Rodrigues e Cacilda Becker, entre outros.

Nos anos 70, inicia-se a sociedade civil autônoma e democrática levando ao aumento das associações comunitárias relacionadas com o Estado. No final dos anos 80, durante o processo constituinte surgiram formas diversificadas de participação. Como relatado no texto de Avritzer (2002), até os anos 80 o Brasil possuía pouca propensão participativa perante a

política. Com a transição democrática surgem novas formas de deliberação e estruturas de conselhos após a Constituição de 1988.

Atualmente no Brasil, os conselhos constituem instrumentos de democratização da gestão, para dar maior eficiência e eficácia às políticas sociais. Estratégia essa de colaboração de diferentes atores sociais e de democratização das relações de poder na sociedade (GOHN, 2007). Os conselhos podem ser destacados por meio dos espaços de articulação entre o Estado e a Sociedade, nos quais as decisões em relação às políticas públicas envolvem um processo de discussão e busca de acordos públicos a partir da inclusão de diferentes segmentos da sociedade diretamente envolvidos com as políticas, como observa Avritzer (2002).

Existem três características primordiais que distinguem os conselhos de políticas de outras experiências de conselhos: 1) representados por espaços de composição plural e paritária, 2) são públicos e dialógicos e 3) com capacidade deliberativa. Estas características permitem compor uma intrínseca relação de políticas públicas nos conselhos e uma democracia participativa de maneira interativa. O discurso entre os membros dos conselhos resultam assim em uma democracia participativa.

E tal democracia nos conselhos, de acordo com Boaventura de Sousa Santos e Leonardo Avritzer (2009), mostra "uma das principais formas por meio das quais a emancipação social está sendo reinventada no início do século XXI". Esta democracia tem seu fundamento teórico no conceito procedural de deliberação. Como afirma Reichelis, "os conselhos são canais importantes de participação coletiva e de criação de novas relações políticas entre governo e cidadãos, e, principalmente, de construção de um processo continuado de interlocução pública" (REICHELIS, 2008, p. 83). A sociedade, de maneira direta ou indireta, possui autonomia para atuar na formulação, monitoramento, avaliação e deliberação das políticas públicas. Os conselhos de políticas, com a participação da sociedade civil, são a inserção direta do cidadão junto ao Estado e, consequentemente, ao seu poder de deliberar. Essa nova sociedade civil democrática, com o aumento das representações e crescimento de interesses e instituições como os conselhos exercem papéis de grande importância perante a sociedade civil.

Daí é possível afirmar que os conselhos de política são resultados das legislações específicas que regularizaram os artigos da Constituição de 1988 sobre saúde, assistência social, a criança e o adolescente e políticas urbanas. Os formatos dos conselhos emergiram das legislações infraconstitucionais, sendo que as legislações federais estabelecem a participação de maneiras diferenciadas, a partir de 1990, quais sejam, as formas

representativas e as participativas. Como já mencionado, os conselhos podem ser definidos como instituições híbridas constituídas de vários atores do Estado e da sociedade civil relacionados com a temática na qual cada conselho atua. Cada conselho possui um formato próprio, definido pela legislação local, mesmo que os parâmetros sejam da legislação federal. Todos os conselhos possuem paridade como princípio, o que significa que a sociedade civil ocupa grande porcentagem das vagas nos conselhos.

Atualmente, no Brasil existem vários tipos de conselhos, como o Conselho das Cidades (Concidades) Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH), Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), Conselho Nacional Aquicultura e Pesca (Conape), Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT), Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Imigração (CNIg), Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas (Conad), Conselho Nacional de Turismo (CNT), Conselho Nacional dos Direitos dos Idosos (CNDI), Conselho Brasileiro do Mercosul Social e Participativo (CMBMSP), Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC) entre outros. A atuação dos conselhos é fundamental para o aperfeiçoamento da democracia. Ao todo, 34 são os conselhos no Brasil que atuam na formulação e avaliação das políticas públicas. Esses conselhos nacionais representam o papel da demanda da sociedade e ampliação dos espaços de participação em nível federal referente a cada tipo de representação nas tomadas de decisões.

Com a crise da democracia representativa³, os conselhos surgem como alternativa consistente para a participação direta da sociedade nas decisões de governo, ao lado de outros mecanismos, como as conferências, audiências públicas, iniciativa popular de leis, plebiscitos e referendos, como já mencionado. Embora mantenham sua função legitimadora, porque contribuem para acrescentar credibilidade aos governos, os novos conselhos são, de fato, espaços onde os diferentes segmentos sociais conseguem atuar. Um exemplo dessa nova configuração é o Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC), instituído legalmente em 2005, mas com funcionamento efetivo a partir de 2007.

O Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC), elencadas no art. 7º do Decreto 5.520/2005, têm caráter deliberativo no que concerne às diretrizes gerais do Sistema Nacional de Cultura e do Plano Nacional de Cultura (PNC) e a aprovação do Regimento da Conferência Nacional de Cultura. O papel fiscalizador se exerce sobre a aplicação de 15

³ Para maiores informações sobre o tema, ver Bonavides (2003).

(quinze) dos recursos provenientes do sistema federal de financiamento da cultura e a função avaliativa se dá no acompanhamento da execução do PNC. É consultivo para outras matérias a ele submetidas. Ainda há muito debate e questionamentos sobre até onde vai o poder decisório do conselho, principalmente quando cotejado com as atribuições do ministro de Estado, mas as disputas em geral têm sido dirimidas pelo diálogo entre os membros da sociedade e do poder público.

A existência de um conselho de tipo democrático participativo, como o Conselho Nacional de Política Cultural, não assegura que todos os agentes culturais serão imediatamente acolhidos e nem que os males de uma cultura política ainda marcada por nuances de autoritarismo serão sanados. Todavia, mesmo com limitações, particularmente por conta da resistência e às vezes até mesmo da recusa de eventuais governantes de partilhar o poder, tanto os estudiosos do tema, como também os conselheiros da sociedade civil continuam a ver nos conselhos desse tipo⁴ um importante avanço na construção de formas mais democráticas de gestão dos negócios públicos.

Os conselhos, assim, podem ser fomentados pelo Controle de Políticas Públicas que ampliam o controle da sociedade sobre o Estado, tendo maior transparência nas decisões e ações governamentais. Esses ocupam um lugar muito mais além de um mero papel da democracia representativa, pois são apresentadas alternativas de modelos como: democracia participativa, democracia radical e democracia deliberativa. Os conselheiros podem ser conceituados como decisores e não se propõem a ser uma reprodução da democracia direta. A composição dos conselhos nacionais representa o governo e instituições não governamentais nacionais, portanto, não há como caracterizá-los dentro da democracia direta. Na democracia radical os conselhos são considerados elementos importantes na efetivação de uma democracia baseada no pressuposto de que a representação de identidades de grupos em posição de desigualdade na sociedade se faz necessário.

Nos conselhos da democracia deliberativa, são compostas dentro da lógica de representação de interesses dos principais segmentos sociais relacionados à área, sendo associado à competência dos organismos nas tomadas de decisões. Por fim, as democracias representativas veem as representações de interesses como forma de resolução de conflitos, contribuindo na transmissão das reivindicações dos setores organizados ao governo, nas possíveis decisões e fiscalizações. Logo, os conselhos têm um objeto aprofundado da democracia, permitindo que se torne um canal democrático de relação entre o Estado e a

⁴ Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil.

sociedade; e instância de controle social sobre os governos, sendo que este estudo do conselho municipal mostra as deficiências do sistema sobre o efetivo controle sobre as políticas públicas. Porém, o conselho vai além, pois serve para viabilizar e identificar a captação de preferências da sociedade, considerando vários aspectos entre eles e o tempo, as normas que regem as políticas públicas e questões pertinentes a cada segmento. Deve ser lembrado que os conselhos da sociedade civil não possuem legitimidade representada pelo sufrágio universal, assim a designação dos segmentos dos conselhos transfere a responsabilidade democrática para o próprio conselho, sobre os quais a sociedade possui mais liberdade referente às suas decisões. Os conselhos possuem grande potencial nas políticas públicas devido ao grande número de informações e aumento da capacidade cognitiva dos conselheiros de interpretar e julgar conforme os parâmetros estabelecidos e impostos pelos regimentos de cada conselho.

Percebe-se no exposto até o momento deste trabalho mecanismos efetivos de construção de uma participação direta entre a sociedade e o Estado nas políticas culturais. E para compreender a política cultural é necessário compreender o cenário atual, devido às transformações sociais, por meio de novos significados. Para isso, foi proposto o estudo de caso do Conselho de Cultura de Diamantina. É o que se passa a descrever.

Conselho de Cultura de Diamantina

Diamantina possui um expressivo patrimônio, constituído pelos seus bens tangíveis e intangíveis, devido à sua pluralidade cultural. A cidade é Patrimônio Cultural da Humanidade pela grande singularidade de arte, religião, culinária, manifestações culturais, festas e celebrações. Desta forma é possível perceber o seu imensurável valor cultural. O Conselho Municipal de Cultura de Diamantina teve início no ano de 1997 sob a lei nº. 2414/97 e passou por uma reestruturação a partir de 2009 que culminou na lei municipal nº. 3635/11. Esta alteração tem como objetivo principal incentivar a democracia participativa perante a sociedade diamantinense referente às políticas públicas e de preservação do patrimônio do município.

Houve grandes mudanças a partir de 2009, sobretudo no novo conselho, que passou a ser um órgão fiscalizador e deliberativo além de consultivo. Isso significa que o mesmo, composto por órgãos não governamentais e sociedade civil, passa a ter um poder de decisão e de fiscalização das ações desenvolvidas nas áreas culturais e patrimoniais. O conselho passou

a ser responsável por aprovar as propostas de política cultural da cidade de Diamantina, além de realizar a fiscalização e o apoio gerado pelas atividades culturais.

Depois de muitas idas e vindas, foi no dia 13 de Julho de 2011 que seus representantes tomaram posse no Teatro Santa Izabel como o novo Conselho de Cultura da cidade. Os conselheiros foram empossados através do Decreto Municipal nº 361 de 13 de julho de 2011. Anterior a isso, no ano de 2010 foi realizado o primeiro fórum de Cultura de Diamantina, com a função de escolher os novos membros do Conselho que representassem um determinado segmento cultural. Este processo durou de novembro de 2010 até junho de 2011, quando, estando tudo de acordo com a legislação vigente, os membros do novo Conselho começaram a exercerem suas novas atividades.

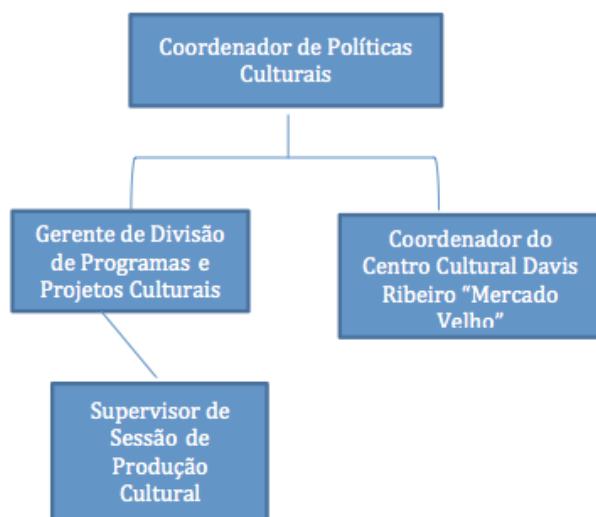
O Conselho Municipal era composto por dezesseis instituições e formado por vários segmentos da sociedade, ligados direta ou indiretamente à cultura e ao patrimônio. A maioria dos representantes deste conselho advém da sociedade civil, que representa 56% de cadeiras para as áreas (dança, música, artesanato, literatura, artes plásticas, cultura popular etc), seguida do poder público municipal e federal, legislativo e executivo, que representam 33%, e os sindicatos e associações, que representam 11%, como demonstrou o relatório de gestão de 2009 a 2012.

Entre conselheiros representados pelo Poder Municipal e Federal estavam os membros da própria Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Patrimônio; representantes do Poder Legislativo Municipal; representantes da Instituição de Ensino Superior - UFVJM - com 33%, e o menor número de representantes do Conselho, Sindicatos e Associações, como exemplo, representantes do Sindicato de Trabalhadores em Educação em Minas Gerais – SINDUTE- MG. Após a reestruturação do Conselho de Políticas Culturais e implantação da Câmara Setorial de Patrimônio, em 2011, foram realizadas cerca de 36 reuniões, porém sem ampla divulgação. Quanto às ocorrências das reuniões e aproveitamento das mesmas, considerando a participação dos representantes, o quantitativo chegou a 74% de aproveitamento.

As reuniões do conselho de cultura ocorreram em regra quinzenalmente na cidade de Diamantina, podendo vir a ser realizadas em caráter extraordinárias perante aviso prévio nos intervalos entre uma e outra. Desta maneira, as leis, as normas, as informações foram construídas por meio de reuniões realizadas pela Secretaria de Cultura, Turismo e Patrimônio juntamente com o Conselho. As propostas de política cultural e atividades culturais foram executadas por servidores e providas pelo Fundo Municipal de Políticas Públicas (FMPP), sem o qual não seria possível a execução das propostas.

Do FMPP, o conselho fez uso de algumas de suas atribuições com o objetivo de financiar as políticas públicas municipais de cultura, bem como financiar as ações de preservação, resgate, valorização, promoção e conservação do patrimônio histórico, cultural, material e imaterial protegido de Diamantina por meio das informações divulgadas. O Conselho Municipal de Cultura de Diamantina deveria ter a responsabilidade de supervisionar as aplicações dos recursos de tal fundo. No entanto, ao ler as atas, constatou-se que quando os conselheiros mostravam interesse em saber dos recursos do fundo, eram informados que deveriam contatar a tesouraria municipal.

Esquema 1: Estrutura da Coordenadoria de Políticas Culturais



Fonte: Organograma Coordenadoria de Políticas Culturais.

A Coordenadoria de Políticas Culturais é um setor que compõe a Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Patrimônio e integra diretamente a Prefeitura Municipal de Diamantina. Com a sua criação em 2009, esta coordenadoria teve como premissa a organização dos procedimentos públicos voltados para a área da cultura, no sentido de estimular e difundir a produção cultural. Apesar de ser uma ação óbvia para uma cidade patrimônio cultural da humanidade, esse setor não existia até então no município. A sua estrutura foi constituída da seguinte maneira: 01 Coordenador do setor, 01 Coordenador do Centro Cultural David Ribeiro, 01 Gerente de Programas e Projetos Culturais, 01 Supervisor de Seção, 01 Auxiliares Administrativos e 01 Funcionários de apoio ao Centro Cultural David Ribeiro, como mostrado no relatório de gestão.

Durante o período estudado, a coordenadoria de políticas culturais atuou no sentido de promover atividades culturais. Todo o trabalho desenvolvido pela coordenadoria de políticas culturais na administração 2009/2012 contou com parceiros institucionais como Ministério da Cultura, UFVJM, Secretaria de Estado da Cultura, SEBRAE, SENAC, ADELTUR, ACID, Instituto Estrada Real, Circuito dos Diamantes, Associação dos Seresteiros de Diamantina, Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita, Arte Miúda, Associação dos Aposentados e Pensionistas de Diamantina.

De uma maneira sistematizada, o trajeto mencionado até aqui, de criação aos dias atuais, pode ser representado da seguinte maneira:

- Reformulação do Conselho Municipal de Políticas Culturais;
- Realização da II Conferência Municipal de Cultura (27 e 28 de Outubro de 2009);
- Criação do Fundo Municipal de Políticas Culturais;
- Realização do I e II Fórum Municipal de Cultura;
- Criação do Cadastro Cultural do Município;
- Adesão ao Sistema Nacional de Cultura.

O conselho se organiza da seguinte maneira: I – Presidência; II – Plenário; III - Secretaria Executiva; IV - Câmaras Setoriais; V – Comissões; VI- Fórum.

As atas possibilitam perceber que no início das reuniões do Conselho de Cultura em 2011 os recursos ligados à área eram escassos, sendo priorizados projetos que já estavam previstos pela Secretaria de Cultura. Por esses motivos conselheiros questionaram a prioridade e soluções para os novos projetos. Algumas das grandes dificuldades podem ser percebidas nas atas: a ausência de conselheiros para discussão das pautas, mesmo com antecedência prévia de convocação para as reuniões, encaminhamentos de e-mails e telefonemas para confirmação da presença. Esse ponto pode ser visto como um dificultador na tomada de decisões para a cidade de Diamantina. Sem os conselheiros a aprovação de projetos para o desenvolvimento cultural não poderia ser realizado.

Diamantina é reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade e possui vários atrativos turísticos, entre eles as festas religiosas. Estas tiveram ao longo dessa gestão muitos relatos apontando problemas e dificuldades para fazer com que a população tivesse mais interesse em participar desses eventos, como mostram as atas das reuniões. Importante salientar que nestas atas constam queixas referentes a uma grande dificuldade em conseguir com que as pessoas se envolvam em eventos realizados no centro de Diamantina, sendo sempre sugerida uma escala de horário para não sobrecarregar as pessoas.

Um dos objetivos do Conselho Municipal de Cultura de Diamantina é promover a participação democrática dos vários segmentos da sociedade, visando garantir o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, além de apoiar e incentivar as valorizações e difusão das manifestações culturais. Mas muitos projetos e programas culturais foram vetados, parcerias foram sugeridas, infelizmente sem êxito. Por exemplo, um dos conselheiros sugere uma parceria do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) com a Secretaria de Cultura e Turismo (SECTUR) e nada mais é comentado sobre o assunto.

Na grande maioria das atas analisadas um dos assuntos mais comentados foi o programa de despoluição visual, essencial para reduzir as placas das fachadas na cidade. Consta em ata que no ano de 2011 o número foi reduzido em 100%. Não consta nas atas como, e o que, foi feito para se alcançar esse resultado, a abrangência dos bairros e localidades e como foi a implementação do decreto de despoluição. Também, umas das grandes questões apresentadas pelos conselheiros refere-se a ações voltadas para Educação Patrimonial. O objeto da discussão permeou em como levar para escolas de Diamantina e para a sala de aula a tradição das serestas e a promoção e apropriação da identidade cultural para os alunos. Segundo consta nas atas, essa forma de incentivo foi importante, pois gerou a curiosidade de populares que não conheciam a própria cultura da cidade.

Os conselhos, em especial o de Cultura de Diamantina, têm o poder deliberativo, propositivo e fiscalizador, sendo assim todas as liberações de recursos devem ser passadas pelos conselheiros para aprovação. A maioria desses recursos, como mostram as atas, é do FMp. Os conselheiros têm o poder de liberar ou vetar caso haja necessidade. Na ata do dia 01/06/2011, por exemplo, um fato que chamou atenção foi uma proposta feita por um conselheiro para que os que morassem em outros distritos e tivessem interesse de participar das reuniões tivessem o seu deslocamento custeado pelo FMp. Esta proposta foi aprovada pelo conselho. É importante salientar que esse recurso tem objetivo de financiar as políticas públicas municipais de cultura, bem como as ações de preservação, resgate, valorização, promoção e conservação do patrimônio histórico, cultural, material e imaterial da cidade de Diamantina. Mesmo que a participação de vários segmentos culturais representados por conselheiros seja fundamental para o desenvolvimento das ações do conselho, esses recursos não deveriam ser para custear o deslocamento.

Durante esse período de 2009 a 2012 houve alterações na lei que regulamenta o Conselho. Uma delas refere-se à alteração das atribuições e competências do mesmo, tentando interligar ainda mais o conselho ao FMPP. Outro exemplo pode ser visto na

deliberação sobre o prazo de permanência dos membros do Conselho de Cultura. Este era previsto para 3 anos e foi aprovado para 2 anos por motivos relacionados ao tempo da gestão e continuidade das ações. Essas mudanças nas minutas foram tidas como satisfatórias para a construção das leis do conselho atual. Outro ponto das pautas que merece ser enfatizado refere-se ao pedido de apoio dos conselheiros para atualizar o Plano Diretor de Diamantina. Este deveria ser analisado de 5 em 5 anos, e já se haviam passado 12 anos e nada tinha sido feito sobre o assunto.

Durante os dois primeiros anos de gestão entre 2009 a 2011, os conselheiros pouco atuaram e, também, tiveram pouca visibilidade de suas ações perante a sociedade. Isso pode ser um dos fatores do baixo interesse da própria comunidade em relação ao próprio conselho. Com a reestruturação do Conselho de Cultura a partir de 2011 foram implantados novos instrumentos jurídicos que permitiram maiores debates dos temas salientados nas reuniões e divulgação de informações. A partir disso, percebe-se que o Conselho de Cultura passa a ser maior objeto de interesse da sociedade diamantinense.

Um fato preocupante que consta em ata é a falta de divulgação dos recursos e movimentação dos fundos. Os próprios servidores da prefeitura que são membros do conselho relataram em ata que era difícil esclarecer qualquer assunto a respeito. Afirma-se também que qualquer questionamento poderia ser feito, mas para ter respostas eram necessários os relatórios financeiros e exposição de setores diversos sobre a utilização dos recursos do FMPP. Esse obscurantismo, além de preocupante, demonstra que ainda há muito o que fazer para que o conselho seja de fato democrático, participativo e transparente. Para além disso, um conselho democrático deve primar para que seus representantes sejam escolhidos de modo legítimo, não através de indicação como consta em ata. Para constar, a primeira gestão do conselho (2009 a 2011) foi escolhida pelo prefeito.

Conclusão

Os conselhos no geral, e em particular o Conselho de Cultura de Diamantina, são espaços onde a sociedade deve primar pelos seus direitos e também conhecer os seus deveres, para poder gerir de maneira responsável os recursos e as políticas públicas. Os conselhos são, assim como relata González (2000), o reflexo do paradoxo da sociedade atual, que prima pela solução de problemas e são vistos como expressão da legítima organização de interesses. Percebe-se que nas atas as demandas de informações são elucidadas, mas as soluções e resultados referente às informações não são tão presentes.

A cultura possui uma vasta abrangência de segmentos, de valores e ações, mas que devem ser verificados e analisados cuidadosamente para que cada um com sua particularidade tenha o seu devido reconhecimento. Para que os conselhos, em especial o Conselho Cultural de Diamantina, exerçam de maneira eficaz as Políticas Públicas Culturais é preciso ir além da informação. É preciso discussões conscientes e decisões que tenham soluções. Por isso é tão importante a participação da sociedade civil nestes conselhos, assegurando, assim, a democracia e impondo o comprometimento aos seus membros. Outro importante ponto é que os representantes dos segmentos sejam de fato responsáveis em suas esferas, divulgando suas ações e chamando a atenção e o interesse da sociedade para os trabalhos realizados.

Para que haja a participação política é desejável se envolver, discutir, propor e compartilhar ideias. Como afirma Demo participação é um processo de conquista que “supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias” (DEMO, 1996, p. 19-20). Para tanto, é necessária a compreensão de que cada indivíduo tem grande importância na vida política do Estado. Ele é fonte da democracia participativa.

Percebe-se que o conselho aqui avaliado necessita ter alguma representatividade ampliada frente aos interesses da sociedade civil, devendo de maneira democrática, desenvolver as ações com clareza, responsabilidade, legitimidade, impessoalidade nas funções estabelecidas por cada regimento do conselho. Como mencionam Arruda e Kocourek (2008), é fundamental que os conselhos tenham uma formação continuada pelos seus conselheiros, orientando a estes a suas ações nos princípios democráticos e éticos, fazendo com que os membros de diversas áreas que participam dos conselhos se posicionem de forma consciente, pois estes ocupam um lugar importante de representação da sociedade civil.

Em suma, entende que o Conselho de Cultura de Diamantina por meio da pesquisa feita é uma instância que possui ferramentas da democracia direta, deliberativa, representativa e participativa devido ao seu caráter plural. Todavia, possui limitações e dificuldades de interação junto à sociedade. Cabe considerar que no contexto da pesquisa, em que as Políticas Públicas Culturais da gestão tiveram grandes lacunas, todas as atas deveriam ser de fácil acesso para qualquer pessoa que tivesse interesse em saber sobre o conselho. O relatório de Gestão 2009 a 2012, que foi feito para a “sociedade”, deveria ser amplamente divulgado e disponibilizado para os moradores da cidade.

Para concluir, é fundamental que o Conselho de Políticas Públicas Culturais consiga trazer a sociedade para participar das discussões acerca das Políticas Públicas Culturais. Salientando que os conselhos devem construir uma identidade própria e decisiva em suas

funções. Contribuindo para que as políticas públicas sejam instrumentos importantes para diminuir a estrutura elitista que ainda possui em todos os lugares do Brasil, como nos municípios, estados e todo o território. Os conselhos são assim espaços onde a sociedade deveria primar pelos seus direitos e também conhecer os seus deveres, para poder conduzir de maneira responsável as políticas públicas, ações essas que tiveram lacunas no decorrer da análise das atas do Conselho de Políticas Públicas Culturais de Diamantina.

Referências

- ANDER- EGG, E. **Política cultural a nível municipal**. Buenos Aires: Humanitas, 2002.
- ARRUDA, Marina Patrício; KOCOUREK. Sheila. O Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente como Espaço de Construção de Cidadania. **Revista texto; contextos**, v. 7, n.1, Porto Alegre, 2008.
- AVRITZER, Leonardo. **Democracy and the Public Space in Latin America**. Princeton, Princeton University Press.(ed.), 2002.
- _____. **A Participação em São Paulo**. São Paulo, Editora Unesp. (2006), New Public Spheres in Brazil, 2004.
- BERSTEIN, S. A cultura política. In: SIRINELLI, Jean-François, RIOUX, Jean-Pierre (dir.), **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa. p. 349-363. 1998.
- BOBBIO, Noberto. Democracia. In: BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Vol. 1. Brasília: Editora UNB, São Paulo: Imprensa Oficial, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **Os Intelectuais e o Poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. São Paulo: Unesp, 1997.
- BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. 12^a ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 10 de març. 2015.
- BURKE, Edmund. (1774), Speech to the Electors of Bristol at the Conclusion of the Poll. Disponível em: <http://www.ourcivilisation.com/smartboard/shop/burkee/extracts/chap4.htm>, acessado em 15/7/2007. (1982), *Reflexões sobre a Revolução em França*. Brasília, Editora da UnB.
- CARVALHO, Maria do Carmo A. A. e TEIXEIRA Ana Cláudia C. (Org.). **Conselhos gestores de políticas públicas**. São Paulo: Pólis, 2000, p. 15-21.
- CALABRE, Lia. **Políticas culturais no Brasil: história e contemporaneidade**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2010, (Coleção Textos Nômades; nº 2).
- CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. In: CHAUI, M. **Crítica y emancipación**: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- COHEN, J. Reflections on Habermas on Democracy. **Eropean Law Journal** 3:313 -342, 1998.
- CUNHA, Eleonora Schettini Martins (Org.); THEODORO, Hildelano D. (Org.). **Desenho Institucional, Democracia e Participação: conexões teóricas e possibilidades analíticas**. 1. ed. Belo Horizonte: D'Plácido Editora, 2014. v. 1. 352p .
- FARIA, Cláudia Feres. Sobre os determinantes das políticas participativas: a estrutura normativa e o desenho institucional dos Conselhos Municipais da Saúde e de Direitos da Criança e do Adolescente no Nordeste. In.: AVRITZER, Leonardo (org.) **Participação Social no Nordeste**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- DEMO, Pedro. **Participação é Conquista: noções de política social participativa**. – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 1996.
- DRAIBE, S; Henrique, W. Welfare State, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Campinas, ANPOCS, 1988.

- MANIN, Bernard. Metamorfosis del gobierno representativo. In: MANIN, B. **Los principios del gobierno representativo**. Madrid: Ed. cast.: Alianza Editorial, 1998.
- PEREIRA, Maria de Lourdes Dolabela. Democracia, Participação e Instituições Híbridas. **Teoria; Sociedade**, número especial, p. 16-41, 2005.
- PITKIN, F. Hanna. 1967. **The concept of representation**. Berkeley: University of California Press.
- PRESOTO, Lúcia Helena; WESTPHAL, Márcia Faria. A Participação Social na Atuação dos Conselhos Municipais de Bertioga – SP. **Sociedade**, vol.14 no. 1 São Paulo Jan/Apr, 2005.
- Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Patrimônio. **Relatório de Gestão 2009-2012**.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Ensaio sobre a origem das línguas. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. S. (org.). **Democratizar a democracia**. Os caminhos da democracia participativa. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- SALLES, Helena da Motta. **Gestão Democrática e Participativa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010.
- TATAGIBA, L.. Os Conselhos Gestores e a Democratização das Políticas Públicas no Brasil. In: DAGNINO, E. (org.) **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- TEIXEIRA COELHO NETO, José. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- URBINATI, Nadia. O que torna a representação democrática?. **Lua Nova**, nº. 67, p. 191-228, 2006.
- VENTURA, T. Notas sobre política cultural contemporânea. **Revista Rio de Janeiro**, n.15 jan-abr, p. 77-89. 2005.
- WEBER, Max, GERTH, Hans H. e MILLS, C. Wright. **From Max Weber: Essays in Sociology**. Oxford, Oxford University Press, 1958.

Histórico das Políticas Públicas Habitacionais no Brasil

Davidson Afonso de Ramos

A questão habitacional no Brasil é um problema que aflige parte significativa do povo brasileiro. As famílias de baixa renda, que se veem impossibilitadas de solucionar o problema da moradia no âmbito do mercado imobiliário convencional, lançam mão de estratégias alternativas, tais como: aquisição de terrenos irregulares ou ocupações (ambas muitas vezes em áreas de risco geológico), autoconstrução, moradias improvisadas e coabitação de famílias.

A falta de alternativas habitacionais, gerada pelo intenso processo de urbanização, baixa renda das famílias, apropriação especulativa das terras urbanizadas e inadequação das políticas de habitação, levou um contingente significativo da população a viver em assentamentos precários e informais.

Segundo Milton Santos (1996), o processo brasileiro de urbanização revela uma crescente associação com o processo de pobreza, cujo locus passa a ser a cidade, sobretudo a grande cidade. A cidade torna-se criadora e concentradora de pobreza, com capacidade também de atrair e manter gente pobre, ainda que muitas vezes em condições subumanas.

O processo de concentração da população nas grandes cidades, que começou no Brasil na década de 1940, levou a uma explosão da demanda por habitações urbanas. Todavia, historicamente, a aquisição de uma moradia regular no mercado imobiliário formal sempre foi um sonho muito distante da realidade das famílias de baixa renda. De acordo com Carneiro *et al* (2010), as famílias com renda mensal até três salários mínimos representam boa parte da demanda por moradia, todavia, têm acesso muito limitado ao mercado imobiliário formal. Outra dificuldade das famílias pobres, no que tange à moradia, é a atuação limitada do poder público no campo da política habitacional (CARNEIRO; SOUZA, 2007).

Com o processo de industrialização e o consequente crescimento das cidades, a intervenção estatal na questão habitacional passou a ser necessária e se desenvolveu no Brasil de acordo com as etapas descritas a seguir.

Primeira República

Até a década de 1930, a questão da habitação, mais especificamente da produção habitacional para as classes trabalhadoras, não figurava na agenda pública do Estado brasileiro. A Primeira República (1889 – 1930) se caracterizou pela mínima atuação estatal no campo da habitação.

A questão da habitação era um assunto do âmbito privado, não havendo qualquer intervenção estatal na produção ou comercialização das moradias. Nas grandes cidades brasileiras começam a surgir os bairros operários, os cortiços, favelas e vilas. As moradias populares surgem em áreas de encostas ou sujeitas à inundação, apresentando graves deficiências em termos de acessibilidade viária, transporte coletivo, saneamento, escolas, hospitais etc.

Diante da impossibilidade de acesso ao mercado imobiliário formal, somada à falta de suporte por parte do poder público, aos estratos mais vulneráveis da sociedade brasileira sobrou uma única solução: a autoconstrução em terrenos clandestinamente ocupados. Nas palavras de Mônica Bedê, do final do século XIX até 1930 "a atuação do poder público no Brasil em relação ao provisionamento de moradia para o trabalhador urbano se caracteriza pela omissão. Tal postura é fundamentada na concepção liberal, predominante na época, que defende um Estado não intervencionista" (BEDÊ, 2005, p. 29).

Até o final da Primeira República não existia nenhum sistema de financiamento da casa própria, de modo que, nas grandes cidades, a forma de ocupação mais comum era o aluguel. A única forma do trabalhador obter a casa própria era através de suas economias individuais. A produção habitacional da época era totalmente privada e tinha um caráter rentista, ou seja, visava a rentabilidade dos aluguéis.

O investimento em imóveis para alugar era uma opção muito rentável e segura fundamentalmente por dois fatores: primeiro porque as cidades brasileiras estavam crescendo, o que garantia a valorização dos imóveis; em segundo lugar, não existia qualquer tipo de regulação estatal no mercado dos aluguéis. A constituição e o Código Civil estabeleciam o direito à propriedade de forma absoluta, tanto que o proprietário poderia, a qualquer momento, pedir o despejo do inquilino através da chamada “denúncia vazia”. O preço do aluguel era fixado pelo proprietário sem qualquer regulação estatal.

A principal preocupação da época eram os frequentes surtos endêmicos. A solução dada pelo poder público eram as remoções sistemáticas dos moradores das áreas mais pobres, aumentando ainda mais a segregação sócio espacial. O poder público atuava apenas

estabelecendo algumas restrições de ordem sanitária. Importante salientar que essa situação não se restringia apenas à política habitacional. Ao longo de todo esse período, a intervenção estatal na esfera privada era mínima.

A política higienista predominou ao longo de toda Primeira República, muito em função das precárias condições de saneamento básico das cidades brasileira¹ que passaram a se constituir em uma séria ameaça à saúde pública. De acordo com Bonduki (1999), já no final do século XIX havia uma movimentação em favor da criação de leis e serviços sanitários. Segundo esse autor, as medidas implementadas visando o controle das epidemias representam a gênese da intervenção estatal na questão habitacional e de organização do espaço urbano. Bonduki salienta que "o poder público atacou em três frentes: a do controle sanitário das habitações; a da legislação e códigos de posturas; e a da participação direta em obras de saneamento das baixadas, urbanização da área central e implantação de rede de água e esgoto" (BONDUKI, 1999, p. 29).

O pânico coletivo causado pelas ameaças de surtos endêmicos colocou a questão do controle das epidemias no centro da agenda política. Esse medo generalizado serviu de justificativa para que o Estado brasileiro, de cunho liberal, justificasse as ações de controle do espaço urbano, em especial a moradia dos trabalhadores. A ordem sanitária tornou-se o objetivo precípuo. De acordo com Bonduki, "a inviolabilidade do domicílio tornou-se letra morta, casas foram interditadas, demolidas ou queimadas" (BONDUKI, 1999, p. 32).

Pelo lado do controle sanitário, as grandes cidades brasileiras (fundamentalmente Rio de Janeiro e São Paulo) passaram a ser reguladas pelas ações higienistas, que muitas vezes se pautavam pela violência. A população trabalhadora era o foco principal das visitas domiciliares sistemáticas e das desinfecções que tinham o objetivo de impor medidas "higiênicas" à população mais pobre. O trabalhador pobre passou a ser culpado pelas péssimas condições em que se encontrava, as políticas higienistas atacavam os sintomas (as moradias precárias), mas não a doença (a miséria do trabalhador urbano).

Além das visitas domiciliares e desinfecções o Estado começou a promover grandes intervenções urbanas² nas regiões centrais das cidades, a mais famosa delas ocorreu na cidade do Rio de Janeiro durante o governo Pereira Passos (1902 – 1906).

O último vértice do tripé de atuação higienista era a criação de uma legislação de controle do uso do solo. Essa talvez a menos "eficiente", uma vez que não conseguiu

¹ Importante salientar que, segundo a tradição liberal britânica, os serviços públicos nessa época eram concessões privadas. Abastecimento de água, coleta de esgoto, transporte públicos eram todos mantidos pela iniciativa privada.

² Inspiradas na reforma urbana de Paris liderada pelo Barão Haussmann, prefeito de Paris entre 1853 e 1870.

controlar efetivamente a construção de moradias populares. Os trabalhadores tinham de morar em algum lugar, mas paralelamente não ganhavam o suficiente para arcar com os custos de uma moradia popular, criando assim um fosso entre as normas legais e a realidade.

Sob o prisma da produção habitacional, predominou no período o estímulo à produção privada. Dentro da concepção liberal que predominava durante a Primeira República, não cabia ao Estado a construção direta de moradias. A construção de vilas operárias foi muito estimulada, inclusive com isenções fiscais³, todavia, essa ação se mostrou mais benéfica para os empresários da construção civil do que para os trabalhadores.

Em resumo, predominou no período a política das remoções determinadas pela lógica sanitária. Entretanto, a lógica das remoções nunca pode ser levada ao seu limite, uma vez que tal medida deixaria a quase totalidade dos trabalhadores desabrigados, inviabilizando a própria indústria nascente. Sendo assim, as medidas de controle das moradias insalubres eram incapazes de impedir o crescimento das favelas e cortiços. Na realidade, a ação estatal se restringia a remover e demolir as situações mais graves.

Mas, de certa forma, a lógica higienista representou uma primeira tentativa de intervenção estatal na área da habitação, impondo limites para a produção privada de moradias populares. O estado exercia uma função repressora que atuava tão somente no sintoma dos problemas (as moradias insalubres), sem nem mesmo discutir as causas dos mesmos.

O problema habitacional era visto como uma questão de higiene e tratada de forma autoritária. Para Bonduki:

O controle higiênico das habitações e a consequente vigilância de seus moradores por meio de visitas domiciliares, a legislação de combate aos cortiços e habitações coletivas, as desinfecções violentas e arbitrárias, os excessos e interdições de prédios – tudo isso fazia parte desse autoritarismo sanitário, contraponto urbano do autoritarismo patronal exercido nas unidades produtivas sem qualquer interferência do Estado (BONDUKI, 1999, p. 42)

Era Vargas

Sobre a Era Vargas, entendendo esse período como indo de 1930 a 1964, Mônica Bedê mostra que:

A questão sanitária sai do foco principal e o problema habitacional torna-se uma das principais preocupações do governo. Por trás disso está, por um

³ Mais detalhes ver Bonduki (1999).

lado, a preocupação com a indústria nascente, uma vez que a habitação constitui um dos principais itens de reprodução da força de trabalho, e, por outro lado, com a legitimação do governo junto às massas trabalhadoras (BEDÉ, 2005, p. 32).

O consenso em favor da ação privada na produção habitacional, que se observava na República Velha, dá lugar, durante o Governo Vargas, a um consenso em prol da intervenção estatal. De acordo com Bonduki:

Discursos originários de todo o espectro ideológico – dos representantes da Fiesp (Simonsen) aos comunistas (jornal Hoje), passando pelos ministros de Vargas – mostram a aceitação da concepção de que a produção e a locação de moradias revestiam-se de características especiais que as diferenciavam de outros bens e que, portanto, requeriam a intervenção estatal (BONDUKI, 1999, p. 78).

O amplo apoio de diferentes setores sociais ratificou um entendimento de que é papel do Estado garantir moradia para sua população, criando um clima propício ao estabelecimento de uma política pública para o setor. A utilização de recursos públicos e fundos sociais na construção de moradias entra em pauta.

Interessante observar que, a partir desse momento, não houve mais qualquer oposição relevante quanto ao fato do Estado estar produzindo um bem que antes era exclusivamente privado. As políticas habitacionais, a partir de então, receberam críticas quanto à gestão e direcionamento dos recursos aplicados. A partir de Vargas praticamente desaparece a oposição quanto à intervenção estatal na produção habitacional.

Naturalmente, nesse período, a ação estatal na habitação seguia as diretrizes mais gerais do governo. Sendo assim, a política habitacional, então construída, estava intimamente associada à política trabalhista. Durante o período Vargas foi instituído o salário mínimo, as férias anuais e a previdência social oficial, através dos Institutos de Aposentadoria e Pensão⁴ (IAPs), que geriam grandes volumes de recursos⁵.

⁴ Os IAPs eram organizados por categorias profissionais, regulamentadas por dispositivos legais específicos. Havia grandes diferenças na quantidade e qualidade dos serviços prestados aos beneficiários.

⁵ Salienta-se também que, além das conquistas trabalhistas, o período também foi marcado por um intenso controle das atividades políticas dos trabalhadores. Segundo Orlando Cariello Filho: “o governo passou a controlar a atividade dos sindicatos e os colocou sob tutela do Estado: definiu sua organização por categoria profissional, instituiu um estatuto padrão com normas rígidas de funcionamento interno e externo, e o Ministério do Trabalho recebeu poderes para destituir dirigentes, nomear interventores e mesmo dissolver uma entidade segundo critérios políticos. Foi criado o imposto sindical — um dia de trabalho ao ano, pago por todos os trabalhadores da base, filiados ou não —, com a finalidade de tutelar os sindicatos, financiar a atividade dos pelegos, os representantes patronais instalados nas suas direções, das federações e confederações, e ainda reforçar o caixa do governo, detentor de 20% da arrecadação” (CARIELLO FILHO, 2011, p.76).

No ano de 1937, a partir do decreto 1.749, os IAPs passam a financiar empreendimentos imobiliários. De acordo com Orlando Cariello Filho, os IAPs foram autorizados “a criar carteiras prediais e a financiar a locação ou a aquisição de moradias por seus associados (e mesmo, sob o regime de hipoteca, por qualquer pessoa), com taxas de juros anuais de 6% e prazo de pagamento de até 25 anos” (CARIELLO FILHO, 2011, p. 77).

A função precípua dos IAPs era prover aposentadorias, pensões e assistência médica, sendo que seus recursos são oriundos da contribuição tripartite dos empregados, dos empregadores e do Estado⁶. Apesar da habitação não ser o objetivo principal desses Institutos, eles representaram uma vultosa fonte de recursos, controlados pelo Estado, para financiamento da produção habitacional no país.

No modelo dos IAPs, ao contrário do modelo previdenciário anterior, que eram as Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAPs), a contribuição dos trabalhadores formalmente empregados era compulsória, o que gerou uma arrecadação inicial muito superior às despesas de curto prazo. Esse excedente de recursos foi utilizado, entre outras coisas, para ajudar a financiar importantes “projetos estratégicos como a Companhia Siderúrgica Nacional, a Companhia Nacional de Álcalis, a Fábrica Nacional de Motores e a construção de Brasília” (BONDUKI, 1999, p. 102). Além das políticas desenvolvimentistas, os recursos desses fundos também eram utilizados para manter programas sociais como a própria habitação e atendimento médico.

Outra importante característica dos IAPs, que os diferenciava das CAPs e propiciou a utilização desses recursos para implementação de importantes iniciativas governamentais, é o fato da gestão do fundo estar nas mãos do Estado. As CAPs eram controladas pelos próprios trabalhadores.

Como foi dito, os IAPs tinham de garantir benefícios previdenciários aos seus associados, desse modo, a perspectiva atuarial, de retorno de seus investimentos, nunca saiu de foco. O investimento em habitação era mais rentável que a compra de títulos da dívida pública. A política habitacional no Brasil já nasceu da dicotomia entre uma perspectiva social e outra focada no retorno dos investimentos.

Cada IAP possuía normas próprias, mas todos eles acabaram adotando as três modalidades de financiamento que, de certa forma, representavam essa dualidade entre a política social e a necessidade de retorno dos investimentos. As modalidades de

⁶ Todavia, de acordo com Bonduki (1998), apesar da contribuição ser tripartite, os empregadores e o Estado estavam sempre inadimplentes, o que equivale dizer que os importantes projetos desenvolvimentistas da época foram financiados, fundamentalmente, através dos recursos dos trabalhadores.

financiamento eram as seguintes: 1. Locação ou venda de unidades habitacionais, construídas ou adquiridas pelos Institutos, aos associados; 2. Financiamento para compra ou construção de moradias por parte dos associados; 3. Financiamentos e/ou outras operações imobiliárias visando uma maior remuneração dos fundos previdenciários.

As modalidades 1 e 2 tinham uma dimensão mais social, apesar de terem atendido predominantemente os associados com melhor renda. A modalidade 3 visava “assegurar a máxima rentabilidade para as reservas acumuladas” (BONDUKI, 1999, p. 105).

Uma característica interessante dos IAPs é que o acesso às moradias que eram construídas com seus recursos, modalidade 1, dava-se através de aluguéis. Os moradores eram também associados, mas pagavam aluguéis pela moradia, não financiamentos amortizáveis. Isso chama a atenção, pois o governo Vargas tinha uma clara opção pela casa própria.

Todavia, a renda dos aluguéis era bem mais atrativa que os financiamentos a longo prazo e sem a correção monetária que vigorava na época. Sendo assim, era interessante para os IAPs manter a propriedade dos conjuntos habitacionais construídos com seus recursos. Destaca-se que os IAPs praticavam preços de mercado, não havendo subsídio no valor dos aluguéis.

Talvez a pior falha do sistema dos IAPs, como uma política habitacional, seja sua estrutura corporativa. O principal critério de atendimento era o fato de ser associado a uma corporação. Critérios sociais de renda, vulnerabilidade e necessidade passavam ao largo das definições dos beneficiários. Os IAPs criaram uma divisão na sociedade brasileira: de um lado os cidadãos, inseridos no mercado formal de trabalho com direito às políticas sociais; de outro, o restante da população sem acesso à moradia, à saúde e a previdência social. Os IAPs produziram muito, mas estavam alicerçados em uma lógica corporativa e fragmentada⁷.

Além do critério corporativo, Nabil Bonduki aponta a existência de clientelismo e apropriação privada de recursos públicos na indicação da demanda a ser atendida pelos conjuntos. Na ocupação das unidades habitacionais (algumas situadas em áreas nobres, como o caso do Edifício Anchieta em plena Avenida Paulista na cidade de São Paulo) predominavam apadrinhamentos políticos, favorecimento a lideranças políticas e sindicais, além da própria burocracia dos Institutos.

⁷ Vargas tentou romper o caráter corporativista de sua política social com a criação do Instituto de Serviço Social do Brasil (ISSB), instituído pelo Decreto 7.536 de 1945, que unificaria os IAPs. Além da criação do ISSB, o objetivo era criar um órgão específico para tratar da questão habitacional. Ambas iniciativas fracassaram.

Mesmo com a atuação dos IAPs na produção habitacional, ao longo da década de 1940, a questão habitacional ganhou contornos dramáticos alcançando a agenda pública de uma forma que ainda não tinha acontecido. O poder público utilizou várias estratégias para tratar a questão no período, sendo que as principais foram a Lei do Inquilinato e a Fundação da Casa Popular.

A partir de 1942, o governo Vargas ampliou a intervenção estatal na habitação através da Lei do Inquilinato. Com essa nova lei, os contratos de locação de imóveis deixaram de ser regidos pelo Código Civil, o que, de certa forma, “suavizou” o direito à propriedade, uma vez que os aluguéis foram congelados. Também foram impostas regras para o despejo dos locatários que, como foi dito, poderia ser feito sem justificativa com a "denúncia vazia".

Antes dessa legislação, o proprietário gozava de total domínio sobre o imóvel, estabelecendo preços e prazos de forma bastante autônoma. Importante ressaltar que em 1921 houve uma primeira tentativa de se estabelecer uma regulação no mercado de aluguéis. Essa iniciativa durou até 1928, quando o Código Civil voltou a legislar sobre a matéria. A Lei do Inquilinato foi modificada diversas vezes entre o período de 1942 e 1964. Todas as versões dessa Lei visavam, no entanto, restringir a livre negociação dos aluguéis.

Essa nova legislação desestimulou os aluguéis e acabou por diminuir também os investimentos em novas moradias, posto que boa parte dos empreendimentos eram financiados pelos proprietários rentistas. O recuo do mercado de aluguéis ganha em dramaticidade quando se constata o peso que esse negócio tinha na época. Segundo Carielli Filho, “em São Paulo, em 1925, menos de 24 por cento dos prédios eram ocupados por proprietários, e em 1940, apenas 25 por cento dos domicílios eram próprios, índice semelhante ao verificado no Rio de Janeiro naquele mesmo ano” (CARIELLI FILHO, 2011, p. 78).

Bonduki (1999) ressalta que a regulamentação dos aluguéis e a consequente diminuição da produção de moradias a partir do lucro rentista transfere para o Estado o encargo de produzir as moradias. Pelo lado dos trabalhadores, o auto empreendimento habitacional em loteamentos populares ou irregulares é uma das únicas saídas possíveis.

Importante destacar que o modelo da “casa própria” não era o único modelo discutido na época. Além dessa concepção, havia uma corrente que defendia a habitação como um serviço público, de modo que os moradores seriam arrendatários, como aconteceu nos IAPs

ou mesmo em Brasília onde as moradias do Plano Piloto foram construídas pelo poder público e cedidas aos funcionários transferidos mediante pagamento de taxas de ocupação⁸.

Entretanto, essa segunda alternativa praticamente desapareceu e a posse da casa própria assumiu um papel central dentro da ideologia do Estado Novo, símbolo da valorização do trabalhador e do sucesso da política governamental.

Nesse contexto de intervenção estatal visando à massificação da casa própria, foram frequentes as discussões técnicas que tinham o objetivo de baratear a habitação. Eram necessárias reformulações nos processos produtivos, tais como otimização dos processos construtivos, simplificação do padrão de acabamento dos imóveis, diminuição dos pés direitos, adaptações nos códigos de obras, padronização das unidades habitacionais, controle da especulação imobiliária e, principalmente, expansão para as áreas periféricas.

Para que o modelo da casa própria se viabilizasse era preciso convencer o trabalhador a se mudar para as áreas periféricas ou mesmo rurais das cidades, muitas vezes contrariando legislações locais de parcelamento do solo e código de obras.

Dessa forma, dentro da estratégia da “casa própria”, foi criada, no governo Dutra, a Fundação da Casa Popular (FCP), através do Decreto-Lei nº 9.218 de 01/05/1946. A Fundação da Casa Popular, que de certa forma centralizava as operações imobiliárias dos IAPs, ratifica e oficializa a opção pela casa própria como principal forma de provimento público de moradia no país. A FCP foi o primeiro órgão do governo federal criado exclusivamente para tratar do problema habitacional, mantendo a vinculação com a política trabalhista, uma vez que é instituída pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Com a Fundação Casa Popular, os demais entes federados, em especial os municípios, também começam a se envolver nas políticas habitacionais, normalmente cedendo terrenos, implementando obras de infraestrutura, elaborando projetos e até executando obras.

A FCP nasceu em um momento em que a crise habitacional atingiu uma escala alarmante, com a intensificação do processo de urbanização em meio a uma estrutura fundiária urbana muito concentrada, com os IAPs financiando moradias para faixas economicamente mais favorecidas e com o declínio da oferta de imóveis de aluguel, em função do congelamento promovido pela Lei do Inquilinato.

Todavia, apesar da habitação popular estar no centro da agenda pública no período e do poder de geração de consensos em torno da questão⁹, a FCP não contou com os apoios

⁸ Todavia, essas experiências foram abandonadas: as unidades habitacionais construídas pelos IAPs e as residências dentro do Plano Piloto de Brasília foram vendidas aos ocupantes.

⁹ A produção habitacional vai de encontro tanto a demandas populares quanto empresariais.

necessários para que pudesse cumprir seus objetivos¹⁰. Segundo Bonduki, uma intensa oposição, aliada a um jogo de interesses, “transformou o ambicioso projeto original da FCP num órgão secundário da administração federal, desprovido de poder e recursos” (BOUDUKI, 1999, p. 115).

Interesses corporativos, econômicos e políticos inviabilizaram a atuação da entidade, que, como o ISSB, tinha a intenção de ultrapassar a fase corporativista das políticas sociais no Brasil. Curiosamente, as duas iniciativas fracassaram e somente foram retomadas durante a Ditadura Militar com o advento do INSS e do BNH.

A FCP sofreu uma forte oposição de todos os setores envolvidos na questão. A indústria da construção civil alegava falta de matéria prima para dar conta da demanda, mas também havia um medo de desaquecimento dos empreendimentos imobiliários privados. As burocracias dos IAPs e do Ministério do Trabalho também não queriam perder o controle desses recursos. As categorias profissionais já organizadas em torno dos IAPs eram contrárias a uma agência universal, que não se restringisse apenas aos associados, posto que a unificação e universalização da política habitacional eliminariam os privilégios corporativos. Os sindicatos tinham o interesse de assumir os IAPs de modo que também não apoiaram a FCP. O Partido Comunista Brasileiro (PCB) também foi contra, pois entendia que a FCP era demagógica e conservadora.

Apesar do grande número de unidades habitacionais construídas¹¹ e do avanço qualitativo das moradias produzidas, o período do Estado Novo não conseguiu responder ao déficit habitacional urbano que crescia exponencialmente em função dos fluxos migratórios.

A casa própria passa a ser o principal objetivo do trabalhador. Subjetivamente, representa um símbolo de conquista e de sucesso, tanto do trabalhador quanto da política de Estado. A posse de uma moradia própria e higiênica (digna nos termos atuais) se torna condição *sine qua non* para a realização do trabalhador. Segundo Bolaffi (1979), a posse da casa própria, objetivamente, livra a família do aluguel, “a flexibilidade maior adquirida pela eliminação do aluguel acaba por assumir qualidades quase mágicas” (BOLAFFI, 1979, p. 44).

O período Vargas transformou a questão habitacional no problema central da população brasileira. Junto com essa identificação de prioridades veio uma concepção de solução: a casa própria, viabilizada para os trabalhadores através de crédito de longo prazo

¹⁰ Durante a campanha presidencial, Dutra, o candidato vitorioso, propõe a criação de uma Caixa Nacional de Habitação para a construção de 100 mil casas populares.

¹¹ Para o detalhamento do número de moradias construídas ver: Bonduki (1999) e Cariello Filho (2011).

(até trinta anos, originalmente). A política habitacional Varguista transformou a habitação em um bem cuja responsabilidade de provimento passa a ser conjunta. Por um lado, o Estado provê condições de financiamento; por outro, os trabalhadores empregam seus recursos em longos endividamentos.

A interpretação mais corrente desse período assume que ele não representou uma generalização do acesso à moradia, principalmente para as camadas menos favorecidas da população. Para Cariello (2011) e Bonduki (1999) houve um natural impulso na indústria da construção civil. Todavia, a política habitacional do período Vargas serviu mais aos interesses da burguesia industrial do que à massa de trabalhadores.

Essa estrutura inicial da política habitacional brasileira, criada no período Vargas e complementada no governo Dutra, perdurou até o Golpe Militar de 1964, que inaugura outro momento.

O problema da habitação popular nas grandes cidades só fez aumentar, tanto que o Censo Demográfico de 1960 foi o último a indicar uma população rural maior que a urbana no Brasil. O número de favelas e de pessoas residindo em favelas explodia em todas as capitais.

Em resumo, a questão habitacional durante o período varguista foi marcada pela Lei do Inquilinato e pela criação dos primeiros órgãos federais de atuação no setor da habitação popular, os Institutos de Aposentadorias e Pensões e a Fundação da Casa Popular. O governo Vargas, no entanto, não chegou a institucionalizar uma política habitacional articulada para o país, apesar da disponibilidade de recursos nos fundos dos IAPs, da competência técnica adquirida e da vontade política do governo.

Contradições internas do governo e descontinuidades administrativas deram à política do período um caráter fragmentado, que não chegou a se constituir em uma saída para além das soluções informais de autoconstrução em loteamentos periféricos.

Faltou à política habitacional da Era Vargas o estabelecimento claro de critérios de investimento, com uma definição da origem dos recursos, melhor estruturação do sistema de financiamento para que não houvesse depreciação dos recursos investidos, critérios que dirigessem os subsídios para as famílias mais necessitadas.

Não obstante esses problemas, não se pode deixar de estabelecer o Governo Vargas como o precursor da política habitacional no país. A partir desse governo, a questão da habitação foi retirada da esfera unicamente privada e passou a ser um problema de Estado, ligado à rede de proteção social do trabalhador assalariado e vinculado ao mercado formal.

Regime Militar

O período da ditadura militar foi a era do Plano Nacional da Habitação de 1964. No dia 21 de agosto de 1964, o Presidente Marechal Castelo Branco instituiu a lei Nº 4.380, que criou o Banco Nacional da Habitação (BNH), o Sistema Financeiro da Habitação (SFH) e o Serviço Federal de Habitação e Urbanismo (SERFHAU). Interessante observar que essas instituições surgiram poucos meses após a deposição do Presidente João Goulart.

A rapidez com que esses novos arranjos surgiram mostra que eles não vieram do limbo institucional, toda a experiência acumulada pelos gestores do modelo anterior foi absorvida. Aspectos fundamentais como os financiamentos de longo prazo (alimentados por poupanças compulsória e voluntária) e a vinculação com o mercado formal de trabalho foram mantidos.

Os princípios basilares da intervenção estatal na questão habitacional permaneceram e, de certa forma, se fortaleceram. A grande novidade do período foi o advento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS, que remodelou de forma definitiva as políticas habitacionais no país.

O FGTS configura-se numa poupança compulsória com, basicamente, dois objetivos: o primeiro é respaldar o trabalhador de demissões sem justa causa; o segundo é constituir-se numa fonte de recursos para programas de financiamento de habitações, saneamento básico e infraestrutura urbana.

A outra fonte de recursos do sistema era a poupança voluntária da população, proveniente do Sistema Brasileiro de Poupança e Empréstimo (SBPE), em especial as famosas cadernetas de poupança.

Uma característica marcante da Política Nacional de Habitação iniciada em 1964 é sua forte centralização. “O BNH centralizava as decisões normativas e coordenava os atores públicos e privados que atuavam nas etapas de captação de recursos, financiamento, construção e comercialização de moradias” (BEDÊ, 2005, p. 34).

O BNH geria os recursos do FGTS, concebia o formato dos programas habitacionais, determinava as modalidades de financiamento, deliberava sobre a alocação de recursos e estabelecia as formas de distribuição e comercialização das unidades habitacionais construídas. A política habitacional passou a contar com recursos próprios e permanentes.

O modelo de intervenção estatal, no campo da habitação, proposto pelos militares, estava baseado no BNH, que consistia numa agência federal que administrava os recursos e estabelecia as diretrizes a serem implementadas no país. A instância federal detinha os

recursos e ditava as regras, no entanto, a implementação da política cabia aos níveis subnacionais (estados e municípios) e a construção efetiva das unidades à iniciativa privada. Para receber os recursos federais, as agências locais deveriam disponibilizar os terrenos, os projetos e a infraestrutura necessária aos empreendimentos.

O objetivo do BNH era atender prioritariamente ao mercado popular. Todavia, a construção de Unidades Habitacionais continuou sendo tarefa exclusiva da iniciativa privada, de modo que as famílias mais pobres, com renda familiar inferior a três salários mínimos por mês, continuaram sem acesso à moradia.

De qualquer forma, o advento do BNH representou um grande avanço, posto que foi um momento único de institucionalização da política habitacional, que mesmo não conseguindo atender ao público mais vulnerável, efetivamente, viabilizou a construção em larga escala de unidades habitacionais.

De acordo com Marta Arretche:

Naquela ocasião constituiu-se no Brasil um conjunto articulado de programas habitacionais regidos por normas, mecanismos financeiros e uma estrutura institucional razoavelmente articulada e coerente, que viabilizou índices de produção habitacional sem precedentes na história do país (ARRETCHE, 2000, p. 79).

Do ponto de vista operacional, o SFH funcionava de duas formas distintas, configurando-se em dois subsistemas baseados na principal fonte de recursos, o SBPE e o FGTS.

Os recursos oriundos do FGTS eram geridos integralmente pelo BNH e eram voltados para a habitação de interesse social e, em alguns casos, também foram utilizados para intervenções de saneamento e desenvolvimento urbano. As Companhias de Habitação (COHABs) eram as instâncias locais que tinham por função construir e comercializar as unidades habitacionais construídas. No caso dos recursos advindos das poupanças voluntárias, os recursos das cadernetas de poupança e dos demais títulos imobiliários eram captados pelas associações de poupança e empréstimo (também chamadas de agentes financeiros do SFH) e serviam para financiar investimentos habitacionais propostos por empreendedores ou construtoras. Recebido o financiamento, o empreendedor responsabilizava-se pela venda das unidades habitacionais construídas aos consumidores finais (basicamente das classes de renda média e alta) e esses últimos, por sua vez, responsabilizavam-se pelo pagamento do empréstimo às instituições financeiras, tornando-se,

assim, mutuários do sistema. O empreendedor, portanto, era apenas um intermediário do processo, dado que após a venda do imóvel ele repassava sua dívida com as instituições financeiras para os mutuários (SANTOS, 1999, p. 11).

Do ponto de vista quantitativo, os resultados do BNH não são desprezíveis. Após pouco mais de duas décadas de vigência do BNH foram produzidas quase 4,5 milhões de unidades habitacionais. No período áureo, que foi de 1976 a 1982, foram produzidas, em média, mais de 400.000 unidades por ano.

Para Adauto Lúcio Cardoso (2002), esse número corresponde “a cerca de 22% do incremento domiciliar do período, desempenho bastante semelhante ao de programas habitacionais em países desenvolvidos” (CARDOSO, 2002, p. 107). Continuando sua análise, o autor afirma que “dos 4,5 milhões de unidades, 48,8% foram destinados aos setores médios e 33,5%, aos setores populares” (CARDOSO, 2002, p. 107).

Da mesma forma que Adauto Lúcio Cardoso (2002), Cláudio Hamilton Santos (1999) também ressalta que “o sistema foi incapaz de atender às populações de baixa renda” (SANTOS, 1999, p. 17).

Para Ermínia Maricato (1987), a política habitacional brasileira no período do BNH criou duas realidades completamente distintas: uma para a indústria da construção civil e para o mercado imobiliário que atende às parcelas de renda média e alta; outra para os mais pobres, altamente vulneráveis aos processos especulativos, empurrados para a ilegalidade, irregularidade e insalubridade da autoconstrução em loteamentos clandestinos, terrenos ocupados, favelas, cortiços, etc.

No primeiro caso, observou-se claramente uma forte presença do estado que “estruturou uma rede de agentes financeiros privados, fortaleceu o mercado imobiliário e a indústria da construção, viabilizando um movimento vigoroso em todo país de provisão de habitações para as classes médias e altas, fundamentalmente” (MARICATO, 1987, p. 87).

Para as parcelas mais pobres, constatou-se o contrário, a ausência do Estado, obrigando as pessoas a adotar expedientes de subsistência baseados na autoconstrução.

Maricato (1987) e Adauto Lúcio Cardoso (2002) constatam nesse período uma política habitacional dual, que por um lado buscava alavancar o crescimento econômico e por outro atender à demanda habitacional da população de baixa renda. Todavia, esses dois objetivos são contraditórios entre si, de maneira que o primeiro objetivo foi priorizado. Prova disso é a forte influência exercida pela indústria da construção civil, a ponto de, segundo Ermínia Maricato, “transformar o Banco no maior agente nacional de política urbana” (MARICATO, 1987, p. 88).

Esse modelo de atuação perdurou até o início do período de redemocratização do país. A partir de 1985, o Sistema Financeiro da Habitação (SFH) entra em colapso, devido a alguns fatores: aumento da inflação a níveis estratosféricos; baixa liquidez do FGTS (motivada pelo crescimento do desemprego e da informalidade); diminuição da capacidade de arrecadação do SBPE (queda da arrecadação das cadernetas de poupança) em função do período de recessão em que se encontrava a economia brasileira no início da década de 1980; alta inadimplência dos mutuários que, mobilizados nacionalmente, passaram a pressionar por mudanças¹²; falta de uma política fundiária que funcionasse como um elemento inibidor da especulação imobiliária. O valor da terra urbana sempre foi um elemento que limitou enormemente a efetividade das políticas habitacionais.

Durante o governo Sarney, o BNH é extinto e incorporado à Caixa Econômica Federal, o que, segundo Mônica Bedê (2005) e Orlando Cariello Filho (2011), acirra o caráter financeiro da política habitacional uma vez que a gestão do sistema foi retirada de um “banco especializado em habitação para um banco comercial envolvido em inúmeras outras áreas de atividade” (CARIELLO FILHO, 2011, p. 141), “sem qualquer tradição prévia na gestão de programas habitacionais” (SANTOS, 1999, p. 19).

A extinção de uma agência da relevância do BNH, da forma abrupta como aconteceu, é um fato não totalmente claro, ainda mais quando se observa que nada foi construído no lugar, ficando um vazio institucional. Para Arretche:

A decisão parece ter sido tomada em função de questões de natureza intraburocrática. Eram históricas as dissensões entre BNH e autoridades monetárias (Ministério da Fazenda, Banco Central, etc.), em torno da disputa pela gestão dos recursos envolvidos no financiamento aos programas habitacionais e de saneamento básico. Seja pela magnitude dos recursos, seja ainda por sua importância nos mecanismos de regulação macroeconômica, estes assumem dimensão estratégica para as medidas de política econômica (ARRETCHE, 2000, p. 86).

A autora caracteriza o corpo burocrático do BNH como sendo altamente insulado e dotado de um volume expressivo de recursos. Essa burocacia insulada dificultava a utilização dos recursos do FGTS para outros fins. Marta Arretche afirma que a extinção do BNH possibilitou uma maior “flexibilização” na utilização dos recursos do fundo.

¹² Surgiram diversas associações de mutuários no país. Essa pressão obrigou o governo a adotar uma política de reajuste das prestações baseada na equivalência salarial, implicando na concessão de subsídio aos adquirentes. O montante dos subsídios concedidos, no entanto, foi muito elevado em relação à capacidade financeira do Fundo de Compensação das Variações Salariais (FCVS), gerando uma crise de liquidez no sistema (CARDOSO, ARAGÃO, 2013, p. 18).

Do episódio da extinção do BNH em 1986 (com a transferência de suas funções e pulverização de sua burocracia) até a criação do Ministério das Cidades, quando começou o processo de restruturação do setor, a Política Nacional de Habitação passou por um momento caótico, com sucessivas mudanças de ministérios¹³.

Redemocratização – 1985/1994

Os primeiros governos civis, a partir da segunda metade dos anos 1980, tinham o seguinte cenário na área da habitação: Sistema Financeiro de Habitação em franca crise; vácuo institucional, resultado da extinção do BNH; desarticulação e fragmentação da ação pública no âmbito federal; perda de capacidade decisória; redução dos recursos disponibilizados para investimento em habitação, muito em função da diminuição da arrecadação do FGTS.

Em função dessa desarticulação institucional e da escassez de recursos, os primeiros governos pós redemocratização do país (Sarney, Collor e Itamar Franco) não avançam no campo da política habitacional, apresentando grande descontinuidade nas iniciativas.

O Governo Sarney (1985 – 1990) inaugurou o momento de maior estagnação da política habitacional. Primeiro porque foi o governo que extinguiu o BNH, segundo porque durante todo o governo Sarney, o total de habitações financiadas com recursos do FGTS (317.217 unidades) sequer se aproxima do recorde de 366.808 unidades produzidas apenas no ano de 1980, durante o governo Figueiredo¹⁴.

Marta Arretche (2000, p. 86) lembra que Sarney, apesar de civil, não foi eleito pelo voto popular e não contava com os recursos de poder dos presidentes militares¹⁵. Nesse contexto, os recursos do FGTS foram utilizados como um “instrumento de obtenção de lealdade política por parte do executivo federal”.

¹³ Em 1985 foi criado o Ministério do Desenvolvimento Urbano e meio Ambiente (MDU), que incorporava as políticas nacionais de habitação e saneamento; Em 1986 o BNH foi extinto e suas atividades transferidas para CEF; Em 1987 o MDU transformou-se em Ministério da Habitação, Urbanismo e Desenvolvimento Urbano (MHU) Ministério ao qual a CEF estava vinculada; em seguida, no ano de 1988, o MHU foi transformado em Ministério da Habitação e Bem-Estar Social (MBES), que ficou responsável pela política habitacional, a política de saneamento foi transferida para o Ministério da Saúde; Em 1989 o MBES foi extinto; Em 1990 o Governo Collor criou a Secretaria Especial de Habitação e Ação Comunitária vinculada ao Ministério da Ação Social (MAS), que durante o Governo Itamar passou a chamar-se Ministério do Bem Estar Social, englobando as Secretarias Nacionais de Habitação e saneamento. Em 1995 foi criada a Secretaria de Política Urbana – SEPURB. No período de 1999 a 2003 a política habitacional ficou a cargo da Secretaria de Desenvolvimento Urbano – SEDUR.

¹⁴ Mais detalhes ver Carrielo (2011).

¹⁵ Em especial a indicação de governadores.

Durante o Governo Collor (1990 – 1992), de certa forma, ocorre uma retomada do financiamento da habitação popular (CARIELLO FILHO, 2011, p. 175). No entanto, as operações contratadas durante o período foram “muito questionadas e marcadas por suspeitas de corrupção, com liberações de contrato acima das possibilidades do FGTS, o que gerou a paralisação na aplicação desses recursos de 1991 a 1995” (ANDRADE, 2011, p. 07).

Marta Arretche (2000, p. 88) mostra que, nesse período, o Ministério do Bem-Estar Social e a Caixa Econômica Federal concederam financiamentos “a índices muito superiores à disponibilidade do Fundo, comprometendo os gastos do FGTS até meados de 1995”. Adauto Lúcio Cardoso (2002, p. 109) fala de uma “utilização predatória dos recursos do FGTS”, que teria dificultado a expansão do financiamento habitacional.

Outra iniciativa do Governo Collor foi o Plano de Ação Imediata para Habitação (PAIH), que era destinado a famílias de baixa renda, ou seja, famílias que recebem até 3 salários mínimos. Esse Programa utilizava “as construtoras como agentes promotores e as COHABs como assessoras, em projetos habitacionais que adotaram a unidade embrião em lotes urbanizados” (ANDRADE, 2011, p. 07).

No governo Itamar (1992 – 1994), em função do rombo citado anteriormente, não houve sequer um único financiamento com recursos do FGTS. Foram priorizadas as obras iniciadas na gestão anterior. Mas apesar dessa grande limitação, esse período apresentou avanços do ponto de vista da introdução de mecanismos de controle social, através da exigência de conselhos e fundos municipais e estaduais de habitação para o recebimento dos recursos federais. Ainda nesse período:

Foram lançados, com recursos da União e contrapartida dos governos locais, dois programas habitacionais que produziram aproximadamente 54 mil unidades habitacionais para famílias com renda mensal até três salários mínimos: o Programa Habitar-Brasil em cidades de porte médio e grandes, e o Morar-Município nos municípios menores (ANDRADE, 2011, p. 7).

Esses dois novos Programas contavam com recursos do Orçamento Geral da União e do Imposto Provisório Sobre Movimentações Financeiras (IPMF). O Habitar-Brasil foi o único que sobreviveu durante o Governo seguinte.

De acordo com Emmanuela Arimatéia (2006, p. 37), o Programa Habitar-Brasil foi criado em Março de 2003 com a proposta de atender à população com renda mensal de até 3 salários mínimos, “com ações integradas de habitação, saneamento básico e apoio ao desenvolvimento comunitário”.

Segundo Arimatéia (2006), o programa estabeleceu 4 linhas de atuação: 1) produção de moradias incluindo obras de infraestrutura e equipamentos sociais básicos (escolas, centros de saúde, etc.); 2) urbanização de favelas abrangendo regularização fundiária, obras de infraestrutura, remoções e reassentamentos, construção ou melhorias habitacionais e equipamentos sociais básicos; 3) lotes urbanizados com parcelamento do solo, execução de obras e construção de equipamentos sociais; 4) melhorias habitacionais, que consistiam em construção de banheiros, fossas sépticas e reparos nas unidades habitacionais.

Para a autora, uma característica interessante do Programa é que:

O Habitar Brasil sinalizou, portanto, um novo padrão de política habitacional descentralizado e com forte participação do município. Os critérios para o acesso aos seus benefícios foram claramente definidos no escopo do programa e, na medida em que estabeleceu as quatro diferentes modalidades de atuação, oferecidas como possibilidades de atuação para o município, revelou um importante aspecto que define a especificidade do programa de acordo com as necessidades de cada localidade (ARIMATÉIA, 2006, p. 43).

Com o Habitar-Brasil, a questão habitacional passou a ser entendida não como uma simples questão de produção de moradia, mas englobava também a questão fundiária e de infraestrutura, tendo os municípios como parceiros fundamentais.

Importante salientar que, após a extinção do BNH, a ausência de ações federais no campo da habitação levou os municípios e alguns estados a assumir a questão da habitação de interesse social num processo que pode ser classificado como “descentralização por ausência” (ARRETCHÉ, 2000). Os programas habitacionais de âmbito federal, a partir de então, passaram a privilegiar os municípios como os principais agentes promotores da habitação de interesse social.

Governo Fernando Henrique Cardoso – 1995/2002

De acordo com Cláudio Hamilton Santos (1999), o Governo FHC partiu do princípio de que o modelo de intervenção estatal no campo da habitação praticado no país encontrava-se esgotado, em função da baixa liquidez das fontes de recursos, em especial o FGTS, da baixa produtividade e da falta de foco nos investimentos que acabaram se tornando regressivos, na medida em que beneficiavam fundamentalmente as camadas média e média alta da população.

Para se contrapor a esse modelo ineficiente, o Governo FHC propõe um novo modelo baseado nos seguintes pontos: focalização dos investimentos nas camadas de menor renda,

que é onde se concentra a maior parte do déficit habitacional; descentralização das ações¹⁶ e controle social sobre a gestão dos programas federais de habitação¹⁷; necessidade de parcerias com o setor privado, bem como de melhoramento do mercado de moradias no país; reconhecimento da necessidade de se investir na requalificação urbana dos assentamentos informais.

Do ponto de vista da engenharia institucional, FHC extingue o Ministério do Bem-Estar Social e cria a Secretaria de Política Urbana – Sepurb, vinculada ao Ministério do Planejamento e Orçamento – MPO. Segundo Arretche (2000), havia uma grande desconfiança contra o corpo burocrático que geria os recursos do FGTS no governo anterior.

A Sepurb dá início a uma reestruturação do setor. Nesse período, o Programa Habitar-Brasil é aperfeiçoado e passa a operar com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Surgiram também os programas Pró-Moradia, Carta de Crédito e Programa de Arrendamento Residencial (PAR).

A política habitacional do Governo FHC, basicamente, atua em três grandes linhas: financiamentos subsidiados, ou mesmo a fundo perdido, a estados e municípios (Habitar-Brasil e Pró-Moradia); concessão de financiamentos a longo prazo para pessoa física (Programa Carta de Crédito); reformulação do marco legal e desenvolvimento institucional do setor da habitação.

O Programa Pró-moradia foi criado através da Resolução N° 181, de 5 de junho de 1995, do Conselho Curador do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – CCFGTS. Importante destacar que esse Programa volta-se para o poder público, ele financiava estados e municípios no desenvolvimento de ações habitacionais. Sendo assim, os mutuários são estados, municípios e o Distrito Federal, não os beneficiários finais.

O Pró-Moradia visava oferecer acesso à moradia adequada à população em situação de vulnerabilidade social, com renda até 3 salários mínimos. Inicialmente, o programa operava em três modalidades¹⁸: produção e aquisição de lotes urbanizados; construção, aquisição, conclusão e melhoria de unidades habitacionais; recuperação de áreas degradadas para uso habitacional, compreendendo ações de urbanização, melhorias habitacionais e

¹⁶ Uma das grandes marcas do Governo Fernando Henrique Cardoso era sua concepção descentralizada a respeito da gestão pública. O núcleo decisório do governo associava a descentralização à agilidade, eficiência, efetividade e eficácia administrativa; ao passo que a centralização era tida como um fator facilitador da corrupção.

¹⁷ O impulso descentralizador, associado ao repúdio ao modelo anterior, ofereceu condições para a criação de instâncias colegiadas de gestão dos recursos e abriu espaço para participação mais efetiva de estados e municípios na política habitacional.

¹⁸ Destaca-se que esse foi o primeiro formato do Programa que sofreu diversas modificações ao longo do tempo.

proteção ambiental; e urbanização, parcelamento de glebas e regularização fundiária de áreas ocupadas.

A Resolução também determina a compatibilização das ações do Programa com as políticas setoriais fixadas pelo Governo Federal, voltadas para o atendimento da população carente, em especial nas áreas definidas pelo Programa Comunidade Solidária.

Já o Programa de Financiamento Individual à moradia através de Carta de Crédito, criado pela Resolução Nº 184 de 1º de Agosto de 1995 do CCFGTS, trata-se de um financiamento direto ao beneficiário.

O Programa Carta de Crédito visava proporcionar melhores condições de moradia às famílias mediante a concessão de recursos diretamente ao mutuário final, pessoa física. Tinham preferência de atendimento os detentores de conta vinculada do FGTS. O Programa operava nas seguintes linhas: Aquisição de unidade habitacional nova ou usada; Construção de unidade habitacional; Conclusão, ampliação ou melhoria de unidade habitacional.

A Carta de Crédito era basicamente uma promessa de concessão de crédito ao mutuário final, fomentando o mercado imobiliário por meio de uma demanda já existente. Ao contrário do que ocorria no modelo BNH, o poder público não tinha qualquer responsabilidade sobre o empreendimento, eles eram controlados por completo por empresas do setor.

Bonduki (2009) aponta diversos problemas relacionados ao Programa Carta de Crédito: primeiro é um programa que teve pouco impacto na atividade econômica geral, em especial no tocante à geração de empregos; tendia a estimular a autoconstrução informal, sem orientação técnica, o que, na maioria das vezes, acaba agravando os problemas urbanos.

De acordo com Cariello Filho (2011, p. 176), “entre 1995 e 2003, o Carta de Crédito consumiu cerca de 85% dos recursos destinados aos investimentos em moradia pelo FGTS e também a maior parte dos recursos próprios da Caixa Econômica Federal”. Para esse autor, o Programa Carta de Crédito foi a principal iniciativa do Governo FHC na área da habitação.

Uma grande novidade introduzida pelo governo FHC, no cenário da Política Nacional de Habitação, foi a possibilidade do “leasing” como alternativa de acesso à habitação. Em 1999 foi lançado o Programa de Arrendamento Residencial (PAR)¹⁹, cujo objetivo era atender às famílias com renda máxima de 4 a 6 salários mínimos. O grande problema do PAR é que ele atendia somente famílias com renda mínima comprovada, deixando de fora quem ganhava menos de dois salários mínimos.

¹⁹ O Programa foi criado através de Medida Provisória transformada na Nº 10.188, de 12 de Fevereiro de 2001.

O PAR consistia em um contrato de 15 anos, ao fim do qual havia as opções de compra, de continuidade da locação ou devolução do imóvel. Segundo a Caixa Econômica Federal²⁰, para dar suporte à execução do Programa, foi criado o FAR - Fundo de Arrendamento Residencial, cuja constituição inicial de patrimônio foi composta de recursos não onerosos, oriundos de fundos e programas em extinção e de recursos onerosos, provenientes de empréstimo obtido junto ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS.

A identificação e indicação das famílias interessadas no arrendamento das unidades são efetuadas pelos estados, município e Distrito Federal. A seleção é efetuada pela CAIXA, de acordo com os critérios estabelecidos, destacando-se: idoneidade cadastral, renda familiar, capacidade de pagamento, entre outros.

Alguns autores²¹ consideram esta modalidade inovadora, pois avaliam que é importante a coexistência e a interligação de diversas modalidades de provisão habitacional. Entretanto, com o lançamento do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), em 2009, os recursos do FAR foram redirecionados e o “leasing” deixou de ser uma opção disponível.

Além desses programas, o Governo FHC ainda operou outros programas: Programa Morar Melhor; Habitar-Brasil BID; O INCRA-FGTS²²; O Programa de Subsídio à Habitação (PSH)²³.

Essa grande quantidade de programas, desconectados entre si, denota uma grande fragilidade institucional e uma falta de planejamento e coordenação das ações públicas.

Durante os governos FHC vigorou uma concepção “liberal”, de que os mecanismos de mercado seriam mais eficientes para prover moradias para a maior parte da população, restando ao Estado a atuação focalizada nos estratos mais pobres da população.

De qualquer forma, as diversas iniciativas do governo FHC no campo da política habitacional, muito em particular o PAR, parecem ter consolidado:

[...] um conjunto de empresas que passaram a se especializar em produtos direcionados para os setores de renda média baixa, desenvolvendo técnicas específicas de barateamento dos custos de construção, o que se revelará como

²⁰ Cartilha do PAR (2008).

²¹ Maricato (2008) e Eliana Santos Junqueira de Andrade (2011).

²² Resultante de acordo entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e a Caixa Econômica Federal, financiava materiais de forma subsidiada para a construção de habitações em assentamentos rurais, sob regime de mutirões (CARIELLO FILHO, 2011, p. 180).

²³ Empregava recursos do OGU para complementação financeira na aquisição de moradias pela população de mais baixa renda, e operou por um ano, dispendendo cerca de R\$ 135 milhões em 17 mil unidades residenciais (CARIELLO FILHO, 2011, p. 180).

um elemento fundamental para o crescimento da produção empresarial para a chamada “classe C” já no governo Lula (CARDOSO, ARAGÃO, 2013, p. 25).

No ano de 2001, O Estatuto da Cidade foi aprovado representando um primeiro passo rumo à reestruturação institucional das políticas habitacionais e urbanas dentro de uma perspectiva “participativa e com controle social” (SILVA; SILVA, 2013, p. 280). Dentro do Estatuto das Cidades, foram estabelecidos importantes instrumentos de controle da especulação imobiliária (como o IPTU Progressivo) e de planejamento urbano (como a criação das Zonas Especiais de Interesse Social a serem inseridas nos Planos Diretores).

Nesse mesmo Estatuto, os municípios assumiram “a competência de definir e implementar os instrumentos de política urbana, particularmente aqueles que fazem referência ao princípio da função social da propriedade e também os instrumentos de controle do uso do solo urbano” (CARDOSO; ARAGÃO, 2013, p. 46).

Governo Lula – 2003/2011

Analisando o governo Lula, no que tange às políticas habitacionais, é possível dividi-lo em dois momentos distintos. Um, diz respeito a uma concepção mais ideológica de formulação do modelo de atuação; outra, com a atuação concreta do governo.

No primeiro momento, que compreende os anos de 2003 a 2006, deve-se destacar a criação do Ministério das Cidades (2003), que preencheu o vazio institucional da política habitacional que existia desde a extinção do BNH. O Ministério das Cidades seria a instância que amarraria toda a política urbana de habitação, transporte e saneamento.

O Ministério das Cidades teria a função de implementar as propostas do “Projeto Moradia²⁴”, contando com diversos quadros políticos fortemente ligados ao Fórum Nacional de Reforma Urbana²⁵. Buscando a ampliação da participação popular na formulação da política habitacional, no ano de 2003 foi convocada a primeira Conferência Nacional das Cidades, que contou com a participação de quase 2.500 delegados eleitos em conferências municipais, regionais e estaduais. Essa primeira conferência “aprovou os princípios gerais da política urbana do governo e propôs a criação e composição do Conselho Nacional das

²⁴ Lançado no ano de 2000, o Projeto Moradia consistia no plano de governo do então candidato Lula para o setor da habitação popular.

²⁵ O Fórum Nacional de Reforma Urbana é um grupo de organizações brasileiras (movimentos populares, associações de classe, ONGs e instituições de pesquisa, etc.) que querem promover a Reforma Urbana, garantindo direitos básicos, como moradia de qualidade, água e saneamento, transporte acessível e eficiente. O Fórum está organizado em todas as regiões do Brasil e se fundamenta a partir de três princípios fundamentais: direito à cidade, gestão democrática da cidade e função social da cidade e da propriedade.

Cidades, instalado em 2004, ampliando a proposta original do Projeto Moradia para todas as políticas urbanas” (CARDOSO; ARAGÃO, 2013, p. 29).

A Conferência lançou a versão inicial das bases normativas e institucionais do novo Sistema Nacional de Habitação que foi desenvolvido pelo Ministério das Cidades ao longo do ano de 2003. A nova política implementada pelo Ministério das Cidades criou o Sistema Nacional de Habitação a partir da Lei 11.124 de 16/06/2005. Além de dispor sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS, a Lei também criou o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social – FNHIS e institui o Conselho Gestor do FNHIS.

Segundo o MCidades (2004), o Sistema Nacional de Habitação compõe-se de dois subsistemas distintos: o subsistema de habitação de interesse social e o subsistema de habitação de mercado. As famílias de até 3 SM e de 3 até 5 SM serão objeto de atendimento por programas específicos com o uso dos instrumentos proporcionados pelo Sistema de Habitação de Interesse Social. Da mesma forma, as faixas de Renda de 5 até 10 SM e acima de 10 SM deverão obter acesso através dos instrumentos de mercado. Em ambos sistemas deverão ser levados em conta as diferenças regionais e o perfil da demanda.

Além de destinações diferentes, os dois subsistemas têm fontes de recursos igualmente distintas. Enquanto o Subsistema de Mercado capta recursos das cadernetas de poupança e do mercado financeiro de capitais, o Subsistema de Habitação de Interesse Social será movimentado por recursos do FGTS, do FNHIS, do FAR (Fundo de Arrendamento Residencial) e o FDS (Fundo de Desenvolvimento Social).

A implantação do FNHIS significou uma efetiva política de subsídio com recursos do Orçamento Geral da União (OGU), viabilizando, de fato, o atendimento da população de menor renda. Para aderir ao Sistema e ter acesso ao FNHIS, os estados e municípios teriam de criar seus próprios fundos de habitação, geridos por conselhos com participação popular, e elaborar Planos Locais de Habitação de Interesse Social (PLHIS).

Para Eliana Andrade (2011) a lei do SNHIS estabeleceu um novo modelo de gestão para a política habitacional, baseado na descentralização e participação popular através de conselhos locais, tendo o PLHIS como um importante instrumento de planejamento das ações. Os fundos locais de habitação de interesse social potencializam os investimentos federais na medida em que obrigam os municípios a disponibilizar recursos próprios para política habitacional. Os conselhos locais promoveriam maior participação da sociedade civil organizada. Essas três medidas fortaleceram as esferas públicas locais.

Outra medida importante desses primeiros anos de governo foi a edição da Medida Provisória 252, que recebeu a alcunha de “MP do bem”. Nesse dispositivo, foram

implementados diversos mecanismos de renúncia fiscal e dispositivos que ampliaram a segurança dos investimentos no setor imobiliário²⁶.

O FGTS também sofreu modificações importantes como a autorização de saques em intervalos de quatro anos para aquisição ou amortização de financiamentos habitacionais. Contudo, mudança de maior impacto foi introduzida pela Resolução 460 do Conselho Curador do FGTS, publicada em 14 de dezembro de 2004²⁷. Essa resolução concedeu descontos nos financiamentos a pessoas físicas da área de Habitação Popular, que tiveram forte impacto nos financiamentos do Fundo para as famílias com renda até 3 salários mínimos.

Em 2004, o Governo criou o Programa Crédito Solidário, que tem como objetivo o financiamento habitacional a famílias de baixa renda organizadas em associações, cooperativas, sindicatos ou entidades da sociedade civil organizada.

O Programa Crédito Solidário financiava:

- Aquisição de terreno e construção de unidades habitacionais, incluídas as despesas de legalização;
- Financiamento de material de construção, obras e serviços de edificação para construção em terreno próprio do beneficiário final;
- Financiamento de material de construção, obras e serviços de edificação da unidade habitacional do beneficiário final em terreno de terceiros;
- Conclusão, ampliação ou reforma de unidade habitacional. Essa modalidade inclui financiamento de material de construção, obras e serviços, com vistas a sanar problemas de salubridade, segurança, habitabilidade ou problema de adensamento excessivo;
- Aquisição de unidade habitacional construída. Essa modalidade configura-se no financiamento para aquisição de unidade construída com Habite-se expedido em até 180 dias. Também poderão ser financiadas por essa modalidade unidades habitacionais com Habite-se expedido a mais de 6 e menos de 24 meses, desde que não tenham sido alienadas ou habitadas;
- Financiamento para aquisição de imóvel para reabilitação urbana com aquisição de material de construção, obras e serviços para conclusão ou reforma, que resulte em unidades habitacionais de interesse social.

²⁶ Mais detalhes ver Cardoso e Aragão (2011; 2013).

²⁷ Mais detalhes ver Royer (2009).

As construções poderão ser realizadas através de autoconstrução; sistema de auto-ajuda ou mutirão; administração direta e autogestão pelas cooperativas, associações e demais entidades da sociedade civil, com contratação de profissionais ou empresas para execução parcial dos serviços necessários à conclusão do empreendimento, sob gestão do agente proponente, e; empreitada global, com contratação de empresas especializadas para execução total dos serviços necessários à conclusão do empreendimento, sob gestão do agente proponente.

A maior inovação do Programa Crédito Solidário foi a possibilidade de apoiar, com recursos federais, a provisão de habitações de interesse social a partir da autogestão.

Sendo assim, ancorado nas propostas do Projeto Moradia, o governo Lula buscou, nessa primeira fase, iniciar um movimento mais sistemático para a construção de uma política habitacional mais estável. Esse novo desenho institucional reforçava a participação social e o papel estratégico das administrações locais em articulação com os demais níveis de governo.

Todavia, durante esse primeiro período da política habitacional do Governo Lula, ainda estavam vigentes as rígidas regras de controle de gastos herdadas do Governo FHC, o que limitou bastante a capacidade de atuação do Ministério das Cidades. Esse cenário de restrições orçamentárias começa a mudar em 2006, com um progressivo aumento dos gastos públicos “viabilizada pela ampliação internacional das reservas que, por sua vez, foram possibilitadas pela ampliação da exportação de commodities (e pelo aumento expressivo do seu preço internacional)” (CARDOSO; ARAGÃO, 2013, p. 32).

No Plano das ações concretas do Governo Federal, em 2007 foi lançado o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC – e em 2009 o Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV. De acordo com Eliana Andrade:

Enquanto o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social precisou de 13 anos para ser aprovado no Congresso e os recursos do Orçamento Geral da União para o FNHIS montavam um bilhão de reais ao ano, o PAC e o PMCMV foram lançados em patamar orçamentário bastante diverso, com um volume de recursos muito superior, sem se submeter a todos os mecanismos de planejamento, participação e controle que a lei do SNHIS imprimiu, mas condizente com as características de um programa de caráter estratégico, no qual o volume de recursos empregados, a execução e o tempo se impõem (ANDRADE, 2011, p.14).

Adauto Lúcio Cardoso, Thêmis Amorim Aragão e Flávia de Sousa Araujo (2011), analisam a política habitacional do Governo Lula da seguinte forma:

A partir de 2003 foi observado um processo de construção da política nacional habitacional baseada nos princípios da participação popular, do planejamento e da integração das políticas urbanas. Durante este período foi criado o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social- SNHIS, que buscava criar fluxo de recursos para habitação e estruturar os mecanismos de gestão para a implantação de uma política habitacional sólida para o país. Contudo, em 2008, a crise econômica internacional influenciou nas decisões políticas e fez com que o governo instituisse o Programa Minha Casa Minha Vida, visando alavancar a economia através do setor da construção civil (CARDOSO; ARAGÃO E ARAÚJO, 2011, p. 2).

O PMCMV associou quatro medidas visando atender à população de baixa renda e gerar efeitos multiplicadores na economia através da indústria da construção civil: Estabeleceu um subsídio direto às famílias; Aumentou o volume de crédito para aquisição e produção de habitações; Reduziu os juros e; Criou o Fundo Garantidor da Habitação, que constitui-se num aporte de recursos no caso de inadimplência em função de desemprego ou outras eventualidades.

Considerações Finais

Durante toda a Primeira República (1889 – 1930), a questão habitacional, mais especificamente da produção habitacional para as classes trabalhadoras, não figurava na agenda pública do estado brasileiro. As políticas públicas habitacionais no Brasil durante esse período se restringiam a remoções compulsórias de moradias insalubres.

No período posterior, de 1930 a 1964, a questão sanitária sai do foco e a questão habitacional entra na agenda pública nacional como um dos problemas centrais da população brasileira. Constituiu-se uma política habitacional voltada para a população inserida no mercado formal de trabalho com financiamentos a longo prazo. Buscou-se regular minimamente a questão dos aluguéis e foram criados os primeiros órgãos federais de atuação no setor da habitação popular.

Durante o Regime Militar (1964 – 1985), o modelo de intervenção estatal, no campo da habitação, estava baseado no BNH, que consistia numa agência federal que administrava os recursos e estabelecia as diretrizes a serem implementadas no país. O BNH controlava os recursos e ditava as regras, no entanto, a implementação da política cabia aos estados e municípios, com a construção efetiva das unidades cabendo à iniciativa privada. O BNH produziu um número significativo de unidades habitacionais, porém, não atendeu os estratos mais pobres da população.

O período de 1985 a 1994 (governos Sarney, Collor e Itamar) representou um momento de total desarticulação institucional (com a extinção do BNH) e de escassez de recursos.

O Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) implementou uma grande quantidade de programas voltados para a habitação popular. Todavia, esses programas eram desconectados entre si e, em geral, obtiveram resultados inexpressivos, o que denota uma grande fragilidade institucional e uma falta de planejamento e coordenação das ações públicas.

O último período analisado, Governo Lula (2003 – 2011), é marcado pelo Programa Minha Casa, no qual a iniciativa privada é a principal responsável pela condução do processo de produção de moradias.

O PMCMV produziu um significativo número de unidades habitacionais, mas o discurso em defesa da participação popular e integração das políticas urbanas se perdeu no caminho. São muitas as evidências de “aprofundamento da periferização e segregação sócio-espacial que se assiste tanto com o PMCMV, como também com o PAC e demais formas de provisão de moradia” (SILVA; SILVA, 2013, p. 299).

Além disso, existem desconfianças quanto à continuidade do Programa do Programa a longo prazo, posto que ele demanda crescimento econômico, desemprego baixo e grande disponibilidade orçamentária, ou seja, “uma combinação de fatores rara, que depende de condições de investimento, disponibilidade de recursos de produção e da própria interdependência das economias no contexto mundial” (DIAS, 2012, p. 144).

De todo esse processo histórico de desenvolvimento das políticas públicas habitacionais no Brasil, fica de positivo a consolidação da ideia do subsídio público para provisão de habitações de interesse social, que atualmente não encontra resistência em nenhum estrato da sociedade. Por outro lado, o desafio de atender a população mais pobre com unidades habitacionais bem localizadas e inseridas no tecido urbano (com acesso aos serviços públicos) permanece.

Referências

ANDRADE, Eliana Santos Junqueira de. Síntese Histórica das Políticas Habitacionais no Brasil (1964 a 2010): Avanços de Antigas Propostas e Retorno a Velhas Práticas. **XIV ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR**. Maio de 2011, Rio de Janeiro, Brasil.

ARIMATÉIA, Emmanuel Wanderly Campos. **O descompasso de uma experiência:** avaliação do Programa Habitar Brasil na comunidade África-Natal/RN. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Centro

de Tecnologia Departamento de Arquitetura, 162f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

ARRETCHE, Marta T. S. **Estado federativo e políticas sociais:** determinantes da descentralização. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2000.

BEDÊ, Mônica Maria Cadaval. **Trajetória da formulação e implantação da política habitacional de Belo Horizonte na gestão da Frente BH Popular 1993-1996.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) 302f - Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Geografia, 2005.

BOLAFFI, Gabriel. Habitação e urbanismo: o problema e o falso problema. In: MARICATO, Ermínia (org.). **A produção capitalista da casa (e da cidade).** São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

BONDUKI, Nabil Georges. **Origens da habitação social no Brasil:** arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade: FAPESP, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.601, de 21 de janeiro de 1998.** Dispõe sobre o contrato de trabalho por prazo determinado e dá outras providências. Diário Oficial da União de 22.1.1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19601.htm.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.218 de 01 de maio de 1946.** Estabelece bases financeiras para a "Fundação da Casa Popular" e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10/09/1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9777.htm.

BRASIL. **Lei nº 4.380, de 21 de agosto de 1964.** Institui a correção monetária nos contratos imobiliários de interesse social, o sistema financeiro para aquisição da casa própria, cria o Banco Nacional da Habitação (BNH), e Sociedades de Crédito Imobiliário, as Letras Imobiliárias, o Serviço Federal de Habitação e Urbanismo e dá outras providências. Diário Oficial da União 11/09/1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4380.htm.

BRASIL. **Lei nº 10.188 de 12 de fevereiro de 2001.** Cria o Programa de Arrendamento Residencial, institui o arrendamento residencial com opção de compra e dá outras providências. Publicado no DOU de 14.2.2001.

BRASIL. **Lei nº 11.124 de 16 de junho de 2005.** Dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS, cria o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social – FNHIS e institui o Conselho Gestor do FNHIS. Publicado no D.O.U. de 17.6.2005.

BRASIL. **Lei nº 11.977 de 07 de julho de 2009.** Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas; altera o Decreto-Lei no 3.365, de 21 de junho de 1941, as Leis nos 4.380, de 21 de agosto de 1964, 6.015, de 31 de dezembro de 1973, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 10.257, de 10 de julho de 2001, e a Medida Provisória no 2.197-43, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Publicado no DOU de 08.07.2009.

BRASIL. **Decreto nº. 7.499 de 16 de julho de 2009.** Regulamenta dispositivos da Lei no 11.977, de 7 de julho de 2009, que dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida, e dá outras providências. Publicado no DOU de 17.06.2011.

CARDOSO, Adauto Lúcio. Política habitacional: a descentralização perversa. IPPUR. Planejamento e Território: ensaios sobre a desigualdade. **Cadernos IPPUR** Ano XV, No 2, Ago-Dez 2001 / Ano XVI, No 1, Jan-Jul 2002, p. 105-122.

CARDOSO, Adauto Lúcio; *et al.* Minha Casa Minha Sina: implicações da recente produção habitacional pelo setor privado na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. In: CARDOSO, Adauto Lúcio (Org.) **O Programa Minha Casa Minha Vida e Seus Efeitos Territoriais.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. Cap. 6, p.143-160.

CARDOSO, Adauto Lúcio; ARAGÃO, Thêmis Amorim. Habitação de interesse social: política ou mercado? Reflexos sobre a construção do espaço metropolitano. **XIV ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR,** Maio de 2011, Rio de Janeiro, Brasil, 2011.

CARDOSO, Adauto Lúcio; ARAGÃO, Thêmis Amorim. Do Fim do BNH ao Programa Minha Casa Minha Vida: 25 anos da política habitacional no Brasil. In: CARDOSO, Adauto Lúcio (Org.) **O Programa Minha Casa Minha Vida e seus efeitos territoriais.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. Cap. 2, p.17-66.

CARIELLO FILHO, Orlando. **As políticas federais de habitação no Brasil (1964 a 2002) e a reprodução da carência e da escassez da moradia dos trabalhadores.** 208f. (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, 2011.

CARNEIRO, Ricardo; SOUZA, José Moreira. Moradia popular e política pública na região metropolitana de Belo Horizonte: revisitando a questão do déficit habitacional. In: FAHEL, Murilo; NEVES, Jorge Alexandre Barbosa (org.). **Gestão e Avaliação de Políticas Sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2007, v. 01, p. 29-49.

CARNEIRO, R.; SOUZA, J. M.; BRASIL, F. P. D.; BARBOSA, T. P.. Habitação de interesse social: considerações a partir da experiência de Belo Horizonte. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, v. 1, p. 7-16, 2010.

CONSELHO CURADOR DO FUNDO DE GARANTIA POR TEMPO DE SERVIÇO. **Resolução nº 460 de 20 de dezembro de 2004**. Estabelece diretrizes para a aplicação dos recursos e a elaboração das propostas orçamentárias do FGTS, no período de 2005 a 2008. Publicada no D.O.U. em 20/12/2004, seção 1, p. 87-89.

DIAS, Edney Cielici. **Do Plano Real ao Programa Minha Casa, Minha Vida**: Negócios, votos e as reformas da habitação. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARICATO, Erminia. **Política habitacional no regime militar**: do milagre brasileiro a crise econômica. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROYER, Luciana de. **Financeirização da Política Habitacional**: limitações e perspectivas. 194f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2009.

SANTOS, Cláudio Hamilton M. **Políticas federais de habitação no Brasil**: 1964/1998. Brasília: IPEA, 1999.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. (Estudos urbanos; 5)

SILVA, Beatriz Fleury; SILVA, Ricardo Dias. As Novas Formas de Provisão de Moradia e seus Impactos na Reconfiguração Socioespacial do Aglomerado Sarandi-Maringá entre 2009 e 2011. In: CARDOSO, Adauto Lúcio (Org.) **O Programa Minha Casa Minha Vida e seus efeitos territoriais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

Cidadania e Direitos Humanos dos Quilombolas: percurso histórico legal de reconhecimento

Waldicleide de F. S. Gonçalves¹

Teresa Cristina Vale

Bruna L. Lima

Anderson G. Ribeiro

Introdução

O estudo da cidadania, pautado pelo mapeamento dos direitos, tal como T. H. Marshall (1967), procurou investigar quando e quais direitos foram estabelecidos pelo Estado e quais os indivíduos são afetados por esses direitos. A cidadania é então entendida como um conjunto de direitos estabelecidos “pelo Estado” aos seus membros integrais e seu exercício é identificado com o uso desses direitos legalizados. Nos termos propostos, cidadania não passa do reconhecimento, por parte do Estado, de um conjunto de direitos e deveres através da legislação, dentro de um território específico.

Em uma precipitada análise, parece-nos que não houve reconhecimento histórico das diversidades. A cidadania foi concebida enquanto *status*, um discurso de igualdade abstrata que não atendia às demandas sociais de todos os grupos e sujeitos. Porém, atualmente, o conceito de cidadania não deve ter limites ideológicos, mas ser compreendido como uma possibilidade de inclusão de todos os povos.

Nesta perspectiva, convém ressaltar que as comunidades tradicionais “fogem” da regra capitalista atualmente existente, pois caracterizam-se pela dependência em relação aos recursos naturais com os quais constroem seu modo de vida; pelo conhecimento aprofundado que possuem da natureza, que é transmitido de geração a geração oralmente; pela noção de território e espaço onde o grupo se reproduz social e economicamente; pela ocupação do mesmo território por várias gerações, pela importância das atividades de subsistência, mesmo que em algumas comunidades a produção de mercadorias esteja mais ou menos desenvolvida; pela importância dos símbolos, mitos e rituais associados às suas atividades; pela utilização

¹ Este capítulo é resultado de uma pesquisa registrada na PRPPG/UFVJM com os alunos da graduação e a então mestrandona. Deste, foram utilizados alguns elementos para a dissertação. Ambos contribuíram significativamente para este.

de tecnologias simples, com impacto limitado sobre o meio; pela auto identificação ou pela identificação por outros de pertencer a uma cultura diferenciada, entre outras (DIEGUES; ARRUDA, 2001). O território é então, um importante elemento para caracterização das populações tradicionais. Ele fornece os meios de subsistência, os meios de trabalho e produção, bem como os meios de produzir os aspectos materiais das relações sociais.

O território é uma condição essencial porque define o grupo humano que o ocupa e justifica sua localização em determinado espaço. Portanto, a terra, os terreiros não significam apenas uma dimensão física, “mas antes de tudo é um espaço comum, ancestral, de todos que tem o registro da história, da experiência pessoal e coletiva do seu povo, enfim, uma instância do trabalho concreto e das vivências do passado e do presente (ANJOS, 2006, p. 49).

Percebe-se que além do espaço de reprodução econômica e das relações sociais, o território é também o “locus” das representações e do imaginário mitológico de todas as sociedades tradicionais (DIEGUES; ARRUDA, 2001), devendo, por isso, ser assegurado. Reitera-se que esse “locus” pode ser entendido como o lugar de existência de determinado grupo ou comunidade tradicional que se mobiliza por uma existência coletiva diante de noções de etnicidade, através de critérios político-organizativos para a reprodução econômica e cultural do agrupamento.

Neste contexto, inserem-se as comunidades tradicionais quilombolas. Portanto, o mais amplo significado de cidadania se refere à inclusão e à realização de todos os indivíduos e grupos “excluídos e/ou vulneráveis”. A construção simbólica das identidades e do sentimento de pertença do indivíduo são pressupostos de existência de um Estado que respeita e promove a alteridade de todos os sujeitos de direitos, partes integrantes da própria *res* pública.

Diante da complexidade social, não se pode conceber um Estado que autorize um *status* do indivíduo apenas para legitimar o sistema político interno. Não é mais exequível a ideia de cidadania, a partir de um discurso que inferioriza grupos. A cidadania deve ser a capacidade de intervenção na realidade social decorrente de organização e participação dos sujeitos e grupos indistintamente.

Associado a isso, Bertaso (2012) afirma que os Estados são instrumentos de proteção e defesa dos direitos humanos, devendo funcionar como condição de liberdade, igualdade, solidariedade, respeito às diferenças e participação efetiva no encaminhamento das questões coletivas, através de uma política de cidadania, consistente no reconhecimento social, na inclusão e na dignidade de todos e de cada um:

Os Direitos Humanos não pertencem aos Estados. Os Estados são instrumentos necessários para a sua proteção. Os direitos humanos pertencem à sociedade humana. Devem ser instrumentos de defesa e proteção contra as estruturas de poderes públicos e privados que tendem a violar a dignidade da pessoa humana. **Uma política de cidadania que pratica os direitos humanos envolve o reconhecimento social, a inclusão e a dignidade de todos e de cada um**, e ancora um modo de organizar-se da sociedade na qual os direitos funcionam como condição para a liberdade, a igualdade, a solidariedade, o respeito às diferenças, à participação efetiva no encaminhamento das questões coletivas, sem necessidade de os cidadãos dependerem de delegações excessivas (BERTASO, 2012, p. 18, grifo nosso).

Neste sentido, a problemática da cidadania, da igualdade, da diferença, do reconhecimento do outro, da associação de direitos humanos à realização da dignidade da pessoa humana, da solidariedade e do respeito desafiam o senso comum a respeito da diversidade nas nossas sociedades. Esta complexidade cultural das sociedades atuais se apresenta como uma urgente demanda por reconhecimento público de “cada uma e de todas” as identidades étnicas, sociais e culturais.

Mediante o que aqui já foi apresentado, o objetivo deste trabalho é pensar, à luz dos conceitos de cidadania e direitos humanos, como os quilombolas têm sido reconhecidos pelo Estado brasileiro. Para além da importância social desta temática, este trabalho se justifica pela contribuição no debate acadêmico, posto que se trata de um tema atual e repleto de meandros. Para tanto, ele encontra-se dividido, além desta introdução, em: 1) os sentidos da Cidadania; 2) os sentidos dos Direitos Humanos; 3) entendendo sobre Quilombolas; 4) instrumentos Legislativos de Proteção Cultural à grupos étnicos; e por fim, uma breve conclusão.

Os sentidos da Cidadania

Da Antiguidade Clássica, passando pela Europa Medieval, até o contexto da atualidade, a cidadania foi entendida de formas diversas, moldando-se através do tempo de acordo com a sociedade e o contexto histórico de cada civilização. Entretanto, o conceito de cidadania como conhecemos hoje só aparece tarde a partir do advento da Modernidade e com a estruturação do Estado-Nação. Mais que um simples conceito, a cidadania

transforma-se de acordo com as mudanças na história, modifica-se através da busca constante por melhorias e alimenta-se do sentimento de pertença e participação.

Dentre suas principais características, destacam-se a universalidade no sentido de ampliar o direito a todos, a individualidade, pelo fato de que o direito diz respeito apenas à pessoa, e a territorialidade, por identificar-se com o espaço geográfico a que o indivíduo, sociedade e/ou nação encontra-se inserido.

De acordo com Thomas Marshall (1967, p. 76), a cidadania “é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade”. Marshall escreve em 1949, exatamente no momento da construção do Estado de bem estar social. Sua obra “Citizenship and Social Class” (“Cidadania e Classe Social”), publicada em 1950, tornou-se um clássico dos estudos sociais inspirando autores como Will Kymlicka (1998), Reinhard Bendix (1966), Jaime Pinsky (2003), José Murilo de Carvalho (2002), dentre outros.

Em Bendix (1966), assim como em Marshall (1967), a cidadania é vista sob a ótica do evolucionismo, passiva com ênfase apenas nos direitos, deixando de lado a questão dos deveres. Sua contribuição se dá ao associar a cada direito o surgimento de uma instituição específica dentro do Estado. Para Kymlicka (1998), a cidadania é concebida como expressão de pertencimento a determinada comunidade política, seja de forma individual ou coletiva, e encontra-se diretamente ligada ao sentimento de identidade. Kymlicka (1998) não se diferencia muito de Marshall, nesses termos. Todos sem exceção pertencem a uma nação, o que significa possuir direitos e deveres. E esse "todos" foi se configurando, ampliando e modificando no tempo e no espaço.

Pensando o Brasil especificamente, José Murilo de Carvalho (2002) vê a trajetória da aquisição dos direitos através de uma lógica inversa à descrita por T.H. Marshall. Para este último, os direitos seguiram uma lógica de ampliação na Inglaterra sendo primeiro os direitos civis, seguidos dos políticos e, por fim, sociais. Segundo Carvalho (2002), primeiro vieram os direitos sociais, depois os direitos políticos, para por fim surgirem os civis. Para ele, no Brasil a pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo. O governo cede, o povo recebe (com limitações), porém não participa.

Na mesma linha de Marshall, Jaime Pinsky (2003) afirma que ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, e à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Ainda segundo Pinsky (2003),

Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais, fruto de um longo processo histórico que levou a sociedade ocidental a conquistar parte desses direitos” (PINSKY, 2003, p. 371).

No Brasil a cidadania aproxima-se desse conceito caracterizando-se por um quadro marcado por uma mistura de constantes avanços e retrocessos. O cidadão brasileiro pertenceu e participou - e deixou de pertencer e deixou de participar - de diversos momentos da história política do país. Isso significa dizer que, após décadas de constantes perdas e significativas aquisições, sem um padrão preciso, a cidadania brasileira permanece fragmentada (alguns possuem mais direitos que outros), tutelada (guiada pelo Estado) e regulada (são considerados cidadãos somente aqueles que possuem carteira de trabalho assinada e uma profissão sindicalizada), de acordo com os autores Guimarães (2001), Oliveira (1987) e Santos (1985), respectivamente. Excepcionalmente, no país tais diferenças tornam-se ainda mais evidentes quando a questão dos direitos confrontou-se com fatores como a etnicidade e as minorias sociais.

No que diz respeito à temática do negro e a flagrante desigualdade perante a sociedade brasileira, especialmente para os remanescentes de comunidades quilombolas, assim como para os indígenas, o processo de “aquisição” da cidadania no Brasil foi particularmente perverso. Marcada pelo descaso e pela discriminação, essa discussão permeou e atravessou todo o século XX, chegando à atualidade ainda norteada, principalmente, pela falsa compreensão da inclusão.

Carvalho (2002) analisa as características no povo brasileiro no período da República e observa que em momento algum o mesmo participou das decisões do movimento republicano, menos ainda pela população de ex-escravos. Os primeiros anos da república foram extremamente difíceis, especialmente para os negros. Deixados à própria sorte após a abolição da escravatura através da implementação da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, livres, porém discriminados; excluídos da participação política, e desvalorizados em relação ao trabalho, permaneceram à margem da sociedade.

Com a Primeira República (1889-1930), a radicalização ideológica trouxe de volta a questão racista. É de 1909 a primeira campanha política contra o racismo, entretanto, somente após a década 1930, durante o período da redemocratização, surge a ideia de uma possível igualdade. Posteriormente, durante a Segunda República começam a aparecer as primeiras manifestações voltadas para o universo cultural no sentido de valorizar o negro. No período

que se seguiu após o golpe de 1964 até 1968, estabelece-se um novo padrão marcado por relações classicistas à partir de políticas de suposta igualdade, acompanhado posteriormente pela tentativa de derrubada das mesmas com a participação do movimento negro unificado.

Com a implementação de uma nova Constituição Federal em 1988, surgem novos modelos de mobilização que se intensificam, a partir da década de 1990, culminando com a tentativa de diminuição desse tipo de desigualdade através da participação das universidades e a adoção de políticas de quotas em 2011. Segundo Carvalho (2002):

O esforço de reconstrução, melhor dito, de construção da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais, “o povo quer isso ou aquilo”, diz-se “a cidadania quer”. Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã” (CARVALHO, 2002, p. 7).

De lá para cá, muito se tem feito no intuito de proporcionar a essas minorias o reconhecimento e a implementação dos direitos assegurados pela Carta Magna. Entretanto, embora considerada a maior conquista do cidadão brasileiro nas últimas décadas, a “Constituição Cidadã”, como ficou conhecida, ainda deixa muito a desejar quanto à garantia efetiva desses direitos. Nesse sentido, cabe ao cidadão não apenas direitos formais, constitucionalmente assegurados, mas também a possibilidade de conhecer e acompanhar de perto como o processo político apropria-se, desenvolve-se, e efetiva as leis que regem e decidem os rumos do país. Ou seja, é direito e dever do cidadão participar das decisões políticas, encaminhar suas demandas, acompanhar as agendas políticas, enfim, deve haver a democratização do espaço público, a fim de promover a inclusão de todos indivíduos e grupos, sem distinção.

Entretanto, apesar de parecer óbvio que “todas” as demandas, sem distinção, devem fazer parte das agendas políticas, pois cabe ao poder público implementar os direitos constitucional e infraconstitucionalmente assegurados; apenas esta discussão não é e não tem sido suficiente para repensar a questão quilombola no país. Se os direitos são humanos e dizem respeito a toda humanidade, pensar na implementação da cidadania sem o aporte da discussão acerca da dignidade deixaria incompleta a reflexão que aqui se pretende fazer. Deste modo, passa-se a analisar adiante, ainda que sucintamente, os sentidos dos Direitos Humanos.

Os sentidos dos Direitos Humanos

Os Direitos Humanos (DH) têm sido historicamente, e cada vez mais, apropriados pelas grandes organizações mundiais como determinantes para a construção dos relacionamentos entre os Estados favoráveis a ele, ou não. Sabe-se que os DH emergiram da necessidade de construção valorativa da dignidade humana como paradigma e referencial ético orientador da ordem internacional. Por exemplo, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 - que surgiu como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos pelos nazistas - os direitos fundamentais ou naturais, amplamente demandados pelos contratualistas dos séculos anteriores, foram garantidos e consagrados pelas leis nacionais, em sua grande maioria, sob a perspectiva dos DH.

Importante mencionar que quando se fala em direitos humanos, direitos naturais, direitos dos homens, direitos fundamentais, valores superiores, garantias individuais, direitos concretos e liberdades públicas, estamos falando da mesma coisa. Todos esses termos referem-se a uma expressão de valores superiores que nascem dos e nos homens, ainda que tenha sido atribuída, em períodos históricos determinados, a Deus. É importante ressaltar que:

todos os direitos são humanos, pois somente os seres humanos são capazes de serem sujeitos e terem suas faculdades, prerrogativas, interesses e necessidades protegidas, resguardadas e regulamentadas pelo Estado [...] [mas] nem todos os seres humanos, durante a história da humanidade, foram considerado como tal, nem seus direitos foram reconhecidos (DORNELLES, 1989, p. 11).

As comunidades quilombolas são poderosos exemplos para esta afirmação de Dornelles (1989). Certamente, até hoje, esses grupos sofrem com a falta do referido reconhecimento (mais social que legal), visto que diversos direitos são assegurados, mas não são implementados.

Segundo Monsalve e Roman (2009), a discussão de dignidade humana, como base dos direitos humanos, pode ser encontrada nas obras de Platão e Aristóteles, assim como continua a ser observada em autores dos dias atuais, tais como, Soulen (2006), Glendon (1999), Parekh, (2007), Hoerster (1992), Lee (2008), dentre outros. A filosofia possui uma ampla discussão a respeito do tema, o que não desmerece as outras grandes áreas das humanidades, dando a esse tema um caráter interdisciplinar.

A proteção de valores humanos é algo que encontramos na história relativizada pelo tempo e espaço. Por exemplo, na antiguidade esta se dava através de uma leitura religiosa

(hindu, chinesa, islâmica, hebraica, etc.); já no feudalismo, a partir do jusnaturalismo cristão, de São Tomás de Aquino, para citar um, a proteção era exercida pela vontade de Deus, expressa nas ações do Rei (o soberano), através de seu poder absoluto. Atualmente, não encontramos um consenso em relação aos valores humanos.

Comparato (2015) apresenta a discussão conceitual sobre o ser humano em cinco momentos históricos em que, primeiro, é dominada pela religião e, depois, pela razão: 1) com a identidade de Jesus Cristo (ideal divino); 2) substância individual da natureza racional (de Boécio, séc. VI); 3) com Kant, que entende o ser racional como a faculdade de agir segundo a representação de leis ou princípios, só um ser humano racional tem vontade, denominada por razão prática (surge o aprofundamento da ética); 4) reconhecimento de que o homem é o único ser vivo que dirige a sua vida em função de preferências valorativas (legislador universal e sujeito que se submete a este) e; 5) existencialismo (despersonalização humana frente à mecanização e burocratização da vida em sociedade).

Diferente deste, e em termos histórico-filosóficos, Dornelles (1989) apresenta três fundamentações para o entendimento humano: a concepção idealista (visão metafísica e abstrata no qual os valores são dados por uma ordem supra-estatal divina ou na razão natural humana); a concepção positivista (o direito fundamental é criado pelo homem e reconhecido pelo Estado através de uma ordem jurídica); e a concepção crítico-materialista (as normas são expressão formal de um processo político-social e ideológico que surge das lutas sociais iniciadas pela burguesia em busca de poder).

Partindo das três fundamentações feitas por Dornelles (1989), criam-se as explicações dadas ao nascimento dos direitos humanos através de uma idéia geracional, quais sejam:

- direitos individuais (primeira geração): os contratualistas (Hobbes, Locke e Rousseau, por exemplo) são grandes pensadores desta geração. O indivíduo cria o Estado para proteger suas liberdades, vida e propriedade. Nasce com o surgimento da burguesia e a luta contra o absolutismo.

- direitos coletivos (segunda geração): os direitos individuais não são apenas dos burgueses, o que provoca movimentos nas classes trabalhadoras que passam a lutar por seus direitos, via sindicatos, movimentos organizados que desembocaram na socialdemocracia. Nesta geração surge a incorporação dos direitos sociais, econômicos e culturais.

- direitos dos povos (terceira geração): também chamados de direitos da solidariedade; são ao mesmo tempo os individuais e os coletivos vistos por uma perspectiva maior – interessam a toda a humanidade; direito à paz; direito ao desenvolvimento e o direito à autodeterminação

dos povos; direito a um meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado; direito à utilização do patrimônio comum da humanidade.

Como se pode perceber, os direitos humanos e a cidadania tratam de assuntos muito próximos, quais sejam: os direitos de cada indivíduo, do coletivo e da humanidade como um todo. Aproximar os dois entendimentos ajuda a perceber onde o Estado deve estar, atuar perante os cidadãos, coletivo de cidadãos e aqueles que estão fora do conceito territorializado de cidadania, mas que não perdem (ou pelo menos não deveriam perder) seus direitos como tal.

Atualmente, os Direitos Humanos são associados aos valores mais importantes da convivência humana: dignidade, solidariedade, liberdade, igualdade e fraternidade. O entendimento de que o homem não é permanente e imutável, mas sim que ele é um vir a ser, permite perceber que os DH necessitam de uma construção constante, de uma ampliação de seu conhecimento. Além disso, a autodeterminação do indivíduo em relação a si e a sociedade surge como uma realidade inevitável. Daí, os DH viverem em um constante problema entre o ético e o jurídico. Surge a necessidade de coincidir, de sincronizar os documentos, pactos, declarações, leis e as descobertas científicas; o descortinar dos avanços e/ou as intervenções técnicas com a conduta do estado, mas também dos membros da sociedade.

Podemos afirmar que os DH representam a culminância de um processo ético que levou ao reconhecimento da igualdade de todo ser humano em sua dignidade, enquanto pessoa. A DUDH reafirmou as liberdades demandadas pelos americanos, franceses e ingleses em suas revoluções, mas também reafirmou a solidariedade, como valor similar à igualdade, tão cara aos opositores do sistema capitalista vigente. Também declarou que a democracia é o único regime político compatível com os direitos humanos. Segundo Rorty (1993), a democracia é um regime que permite a convivência da diferença, não garantindo apenas a vontade da maioria, mas também das minorias.

Foram diversos documentos redigidos em defesa dos direitos humanos ao longo da história da humanidade, mas sem dúvida nenhuma, a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos (1981) merece ser mencionada aqui. Isto porque ela afirma que os povos são titulares dos direitos humanos no plano interno e na esfera internacional. Ao definir povo como um grupo social numericamente inferior, não dominante politicamente, dotado de características étnicas, religiosas, linguísticas estáveis, diversas ao restante de uma população (registre-se que há outros entendimentos sobre povo), a carta redigida em Nairóbi, no Quênia pelos Chefes de Estado e Governo Africanos traz à tona uma discussão para a

comunidade internacional que levanta questões como: identidade cultural, direito à diferença, à existência, ao desenvolvimento, à paz e à segurança de pessoas, mas também de povos.

Ressalte-se que esta carta também chama a atenção para a preservação do equilíbrio ecológico e, consequentemente, do desenvolvimento sustentável. Seu capítulo sobre os deveres apresenta uma relevante questão acerca da profunda desestruturação social provocada pelo colonialismo no continente africano. Estende-se aqui não só ao continente africano, mas aos negros que de lá saíram e foram introduzidos em outros locais, como no Brasil. E são estes negros trazidos ao Brasil, de forma tão desumana, que formam os quilombos, perpetuando a resistência em busca da dignidade e da humanidade daqueles que se aquilombavam. Neste ponto, necessário discorrer um pouco mais sobre os quilombos e quilombolas. É o que se pretende no item a seguir deste trabalho.

Entendendo sobre Quilombolas

Segundo Anjos (2006), já se têm notícias de quilombos desde o século XVI. No continente africano passou a designar arraiais militares ou feiras e mercados em regiões do Congo e Angola. Ainda neste continente, quilombo significou uma instituição política e militar trans-étnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetidos a um ritual de iniciação, conforme demonstra o trecho a seguir:

A palavra quilombo/ mocambo para a maioria das línguas bantu da África Central e Centro-Ocidental quer dizer “acampamento”. Em regiões africanas centro ocidentais nos séculos XVII e XVIII, a palavra *kilombo* significava também o ritual de iniciação da sociedade militar dos guerreiros dos povos imbangalas (também conhecidos como jagas). Os imbangalas eram povos falantes do kimbundu do Nordeste de Angola. Sua expansão no interior angolano – terra dos umbundu – iniciou-se no século XVI, e eles, como estratégia política, social e militar, tinham a prática de incorporar os habitantes das regiões conquistadas ao seu povo, por meio de um ritual. Havia ainda outros processos históricos em torno dos quilombos africanos. Embora não existam pesquisas sistemáticas nessa direção, sugere-se a existência de uma cultura escrava e a recriação de alguns significados desse ritual africano (*kilombo*), entre os cativos no Brasil, no sentido de que, ao fugir para quilombos, escravos reorganizavam-se numa comunidade de africanos originários de regiões diversas e também de crioulos (como eram denominados em termos de classificação racial os escravos nascidos no Brasil, portanto descendentes dos africanos). É possível, portanto, estabelecer nexos entre os significados do *kilombo* na África Central e as experiências históricas dos quilombos brasileiros (GOMES, 2014, p. 449).

Verifica-se que seu conteúdo semântico no próprio contexto africano foi sendo alterado ao longo do tempo e observa-se que o significado inicial de quilombo no Brasil foi trazido pelos escravos bantos de diversos grupos e é este significado que nos interessa diretamente. No Brasil, a primeira conceituação foi construída em 1740 pela Metrópole para definir o aglomerado de negros fugidos há época da colonização, sendo largamente utilizada por historiadores e pesquisadores das ciências sociais que tentam entender o fenômeno.

Deste modo, passamos a analisar a citada conceituação brasileira de quilombo que foi elaborada pelo Conselho Ultramarino, em 02 de dezembro 1740. Tal definição é bem conhecida, limitando-se a descrever quilombo como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (MOURA, 1994, p. 16).

Ainda, conforme o historiador Mário Maestri (2005):

Através dos mais de três séculos, uma população de milhares de homens e mulheres viveu um maior ou menor tempo aquilombadas. Portanto, pode-se afirmar que muitos nasceram e morreram em comunidades de produtores livres. Comunidades quilombolas sobreviveram até a própria abolição, dando origem a comunidades de camponeses negros (MAESTRI, 2005, p. 102).

O aquilombamento em um determinado pedaço de terra representou naquele contexto uma organização sistêmica dos negros fugitivos, acompanhando todo o período escravista. É importante ressaltar ainda, que:

Os quilombos, quando cresciam por uma série de circunstâncias favoráveis, como, por exemplo, isolamento maior, melhor fertilidade do solo, possibilidade de recrutar novos membros para o grupo entre a população escrava, etc., tinham de se organizar de forma sistemática, criando uma estrutura para a comunidade. Não eram um conglomerado de negros “bárbaros”, conforme alguns compêndios ainda teimam em repetir hoje em dia. No início, quando o quilombo era pequeno e apenas se iniciava, tinha necessidade de uma vida predatória para a sua subsistência e continuidade. No entanto, à medida que ele crescia, procurava organizar-se internamente para poder pôr em funcionamento os grupos populacionais do reduto. Com isto, tinham de surgir formas de governo, religião, propriedade, família e especialmente economia (MOURA, 1994, p. 34).

Naquele espaço surgiam formas de governo, religião, propriedade, família, economia, enfim os negros podiam ser negros, podiam se organizar enquanto seres humanos. No entanto, com o crescimento dessas comunidades quilombolas surgiu a preocupação dos grandes latifundiários com a aquisição da propriedade de terras pelos negros fugitivos, pois

no período colonial a terra era concedida apenas por Cartas de Sesmarias. Importante ressaltar que a concessão de Sesmarias teve consequência direta na formação dos latifúndios, além de ter operado uma exclusão inimaginável às sociedades clandestinas que já existiam, pois eram invisíveis aos olhos do poder constituído, conforme se depreende do seguinte trecho:

[...] as concessões de sesmarias no Brasil tiveram endereço certo, o cumprimento da política econômica da Metrópole, isto é, a abundância de terra não estaria disponível a quem precisasse plantar ou colher seu alimento e de sua família, mas somente a quem, por obediente à política real, desejasse obter colheitas de exportação. Neste marco, a concessão de terra, por meio de sesmarias, era uma forma de excluir os trabalhadores e inviabilizar qualquer opção de vida que não o trabalho nas plantações para exportação. A aplicação do sistema sesmarial teve consequência direta na formação de latifúndios, o etnocídio dos índios próximos e a formação de sociedades clandestinas que ficaram invisíveis aos olhos do poder constituído, como os quilombos e os territórios indígenas (MARÉS; MARÉS, 2006, p. 156- 157).

Conforme Mattos (1998), após a revogação das sesmarias, a posse efetiva da terra tornou-se recurso legal para a obtenção da propriedade. No entanto, usando velhos dispositivos das Ordenações Filipinas, a Coroa brasileira impedia a chamada ocupação desordenada. Mattos assevera:

O sentido patrimonial da política de doação de sesmarias havia sempre reforçado, em termos legais, a necessidade de revalidação da concessão, condicionada à efetiva ocupação, e o direito da Coroa de fazer as terras voltarem a seu domínio, quando não cumprida esta última condição. Paralelamente, a legislação colonial, através das Ordenações Filipinas, tradicionalmente consagrara a posse efetiva como recurso legal para a obtenção de propriedade. Após a emancipação política e a revogação do instituto das sesmarias, esta segunda via se tornaria por algumas décadas a forma predominante de constituição da propriedade fundiária no país (MATTOS, 1998, p. 74).

Neste ponto, percebe-se que começou a haver certa preocupação com os negros, uma vez que possuíam a posse efetiva das terras. Mas essa visibilidade trouxe-lhes vários prejuízos, já que as Leis da época não os contemplavam enquanto cidadãos, muito menos sujeitos com direito às terras cultivadas. Ressalta Marco Aurélio Bezerra de Melo (2008), que:

Após esse período e com o reconhecimento da independência do Brasil não se verificou uma modificação no sistema fundiário pátrio e o regramento mais importante dessa fase foi a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850,

conhecida como Lei de Terras, cujos artigos 1º, 4º e 5º deixavam claro que a aquisição da propriedade somente se daria por ocupação primária anterior, compra e venda, sucessão hereditária, sendo revalidadas as outorgas das referidas cartas de sesmarias (MELO, 2008).

Mattos (1998) explica a criação em 1850 da Lei de Terras, que proibia a entrega gratuita de terra, pretendendo impedir que a ampliação da classe de camponeses proprietários desviasse o homem livre pobre da necessidade de vender sua força de trabalho a vil preço nos latifúndios. “É fora de dúvida, que em intenção, a Lei de Terras se fez estritamente associada às perspectivas de declínio da escravidão, abertas pela extinção do tráfico de africanos” (MATTOS, 1998, p. 82). Neste sentido, ressalta-se as considerações de Melo (2008) sobre a criação desta Lei estratégica:

A lei de terras data do mesmo ano da lei Eusébio de Queirós que fora decretada no dia 4 de setembro de 1850 reprimindo o tráfico de africanos e punindo com rigor os selvagens contrabandistas de gente. Isto nos conduz a uma conclusão lógica: o país que se preparava para abolir a escravidão, consolidava os latifúndios nas mãos da oligarquia rural tomando cuidado para que o escravo, ao se deparar com a liberdade, não tivesse acesso à propriedade pelo obstáculo do preço e pela proibição de legitimar posses posteriores à referida lei de terras (MELO, 2008).

Percebe-se a enorme preocupação das elites com o domínio de suas terras. Desta forma, a estratégia utilizada por estes já visava excluir os negros de qualquer direito à terra após a abolição. Pode-se afirmar, então, que os negros sempre foram vítimas de manipulação, inclusive através das Leis da época, que só visavam prejudicá-los.

Segundo Caldeira (1997), em 28 de setembro de 1871 foi criada a Lei do Vento Livre, que declarava livres os escravos que completassem vinte e um anos desde que nascidos daquela data em diante, entretanto, várias eram as restrições: deviam ser registrados, deviam prestar serviços aos seus senhores e não podiam tentar fugir. Os senhores de engenho também tinham a opção de libertar os escravos aos oito anos de idade mediante indenização paga pelo governo. Esta Lei em nada melhorou as condições dos escravos. Ao contrário, desencadeou sérios problemas, como explica Darcy Ribeiro, "depois da primeira Lei Abolicionista – A Lei do Vento Livre, que liberta o filho da negra escrava –, os fazendeiros mandavam abandonar, nas estradas e nas vilas próximas, as crias de suas negras que, já não sendo coisas suas não se sentiam mais na obrigação de alimentar" (RIBEIRO, 1995, p. 213).

Caldeira (1997) explica que, na década de 1880, a imigração de estrangeiros cresceu consideravelmente, e estes passaram a servir como mão de obra barata para as inúmeras

fábricas que surgiram. O escravo já não tinha mais tanta importância. Grupos abolicionistas surgiram, defendendo em conferências a abolição por todo o país, muito embora o Estado continuasse inerte. Em 1885, sob influência do Estado do Ceará, o governo aprovou a Lei Saraiva Cotelipe, que tornou livres os escravos com mais de sessenta anos. No entanto, percebe-se que esta Lei também beneficiava os Senhores de Engenho, já que os escravos dessa idade não produziam tanto quanto os mais novos. Com a aprovação dessa lei, eximiam-se os proprietários de quaisquer obrigações relativas à sobrevivência dos seus escravos velhos e/ou enfermos.

Em 1888, no dia 13 de maio, a princesa Isabel, que ocupava o Trono, no lugar de seu pai Pedro II, assinou a Lei Áurea, abolindo a escravidão no Brasil. Sandra Caseira Cerqueira (2008) relata:

O processo de abolição foi lento, sem muitas emoções: ocorreram alguns movimentos abolicionistas frustrados pela repressão do governo, porém o seu principal fator desencadeador foi o interesse econômico inglês que condicionou o reconhecimento da independência brasileira ao fim do tráfico. No cumprimento do compromisso firmado com a Inglaterra, em 1831, é editada a lei que extingue o tráfico de escravos no Império brasileiro; contudo, somente em 1850, com a implementação de medidas efetivas de repressão à comercialização dos escravos pela Lei Eusébio de Queirós, foi dada à escravidão o golpe fatal. Por conseguinte, em 13 de maio de 1888, sem muita surpresa e de forma bem objetiva, é promulgada a famosa Lei Áurea, Lei nº 3.353, declarando extinta a escravidão no Brasil (CERQUEIRA, 2008, s/p).

A partir da Abolição da Escravidão, o trabalhador escravizado não necessitava mais fugir, nem “se aquilombar”, pois era formalmente “livre”. No entanto, os negros libertos se viram diante de uma difícil realidade: se enquadrar dentro de uma sociedade racista, com pouca, ou melhor, nenhuma oportunidade de inclusão. Darcy Ribeiro (1995) se refere a essa situação da seguinte maneira:

Após a abolição, à saída de negros de trabalho que não mais queriam servir aos senhores, seguiu-se a expulsão dos negros velhos e enfermos das fazendas. Numerosos grupos negros concentraram-se, então, à entrada de vilas e cidades, nas condições mais precárias. Para escapar a essa liberdade familiar é que começaram a se deixar aliciar para o trabalho sobre as condições ditadas pelo latifundiário (RIBEIRO, 1995, p. 213).

Portanto, as condições miseráveis a que os negros foram submetidos refletem única e exclusivamente a vontade da classe dominante, uma vez que não era de seu interesse promover direitos à classe dominada, pois precisava dela para continuar se enriquecendo.

Demonstra isso a Constituição Republicana e federalista de 1891, que “fez apenas piorar a situação tornando as terras devolutas domínio dos estados federados, entregando-lhes a elite local” (MARÉS; MARÉS, 2006, p. 158). Diante da exclusão advinda das leis e da sociedade, o período federalista se mostrou “explosivo”, uma vez que surgiram neste período várias guerras camponesas, podendo ser citadas: "Canudos e Contestado, marcos na longa e persistente violência da ocupação das fronteiras brasileiras. Portanto, pode-se afirmar que neste período nunca se reconheceu qualquer ocupação para além das fronteiras agrícolas e lá estavam índios, camponeses, quilombolas" (MARÉS; MARÉS, 2006, p. 158).

A realidade desses povos “livres” se mostrou perversa, pois “a camada dos homens livres miseráveis era predominantemente mestiça e negra, a ela pertencendo muitos escravos que haviam obtido a alforria, mas que não conseguiram manter-se na nova vida” (SOUZA, 1994, p. 62). Necessário se faz ressaltar, ainda, que:

A luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, e ainda é, a conquista de um lugar e de um papel participante legítimo na sociedade nacional. Como visto, nesta sociedade viu-se o negro incorporado à força: “Ajudou a construí-la e, nesse esforço, se desfez, mas, ao fim, só nela sabia viver, em razão de sua total desafricanização (RIBEIRO, 1995, p. 220).

Diante da cruel realidade histórica, percebe-se que os negros foram sempre objetos instrumentalizados pela sociedade colonial e por todas as Leis que surgiram à época da escravidão e pós-escravidão, pois estas não visavam à proteção dos escravos, muito pelo contrário, visam atender aos anseios das classes dominantes. Neste sentido:

A estratificação social gerada historicamente tem também como característica a racionalidade resultante de sua montagem como negócio que a uns privilegia e enobrece, fazendo-os donos da vida, e aos demais subjuga e degrada, como objeto de enriquecimento alheio. Esse caráter intencional do empreendimento faz do Brasil, ainda hoje, menos uma sociedade do que uma feitoria, porque não estrutura a população para o preenchimento de suas condições de sobrevivência e de progresso, mas para enriquecer uma camada senhorial voltada para atender às solicitações exógenas. Nem podia ser de outro modo no caso de um patronato que se formou lidando com escravos, tidos como coisas e manipulados com objetivos puramente pecuniários, procurando tirar de cada peça o maior proveito possível. Quando ao escravo sucede o parceiro, depois o assalariado agrícola, as relações continuam

impregnadas dos mesmos valores, que se exprimem na desumanização das relações de trabalho (RIBEIRO, 1995, p. 212).

Ressalta-se que na sociedade brasileira, conforme Ribeiro (1995), as atuais classes representativas dos antigos senhores de escravos guardam, diante do negro, a mesma atitude de desprezo vil. Os negros são tidos como culpados de suas próprias desgraças, explicadas como características da raça e não como resultado da escravidão e da opressão. Necessário ressaltar ainda que o “enorme contingente negro e mulato é, talvez, o mais brasileiro dos componentes de nosso povo. O é porque, desafricanizado na mó da escravidão, não sendo índio nativo, nem branco reinol, só podia encontrar sua identidade como brasileiro”. (RIBEIRO, 1995, p. 223).

Brasileiros que ajudaram a “construir” o país, mas que sempre receberam o desprezo da classe dominante, através de sua mentalidade racista e discriminatória:

A nação brasileira, comandada por gente dessa mentalidade, nunca fez nada pela massa negra que a construísse. A princípio negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em que pudessem educar seus filhos, e de qualquer outra ordem de assistência. Só lhes deu, sobejamente, discriminação e repressão (RIBEIRO, 1995, p. 222).

As considerações acima pretendem demonstrar que os reflexos da colonização, bem como da legislação vigente e, sobretudo, o tratamento discriminatório e excludente dispensado à população negra escravizada, impossibilitaram e ainda impossibilitam que a sociedade e o Estado reconheçam os remanescentes de quilombos enquanto cidadãos, sujeitos de direitos e não como resíduos, restos ou sobras do passado.

Evidente que o fenômeno do aquilombamento não poderia ter permanecido estático ao longo da história, pois as relações sociais modificaram-se com o passar dos anos, porém este fato não lhes retira a relevância atual enquanto “comunidades negras rurais historicamente excluídas”.

Nota-se que a diversidade de significações do termo quilombo/mocambo reforça a ideia de que o conceito elaborado pelo Conselho Ultramarino se encontra ultrapassado e fora extremamente tendencioso, porque elaborado pela parte interessada que não se ateve às especificidades, nem às identidades dos grupos, tampouco às recriações de significados dos rituais africanos entre os cativos no Brasil. Frise-se que pouco importa a nomenclatura que os negros fugitivos “ganharam”. Pouco importa se os denominaram de negros fugidos,

quilombolas, crioulos ou mesmo negros alforriados, negros livres ou remanescentes de quilombos.

É interessante ressaltar que apesar de todas essas nomenclaturas, as diversas comunidades negras rurais brasileiras acabaram consagrando o uso da expressão “Terras de Preto”, para se referirem à sua própria condição territorial e identitária. Entretanto, a Constituição Federal de 1988 e os movimentos de populações quilombolas passaram a utilizar o termo quilombo ou “remanescente de quilombo”. Nota-se que as definições que prevalecem foram impostas, exógenas e/ou convenientes a determinados grupos, desconsiderando os agentes envolvidos, os “sujeitos de direitos” que faziam e fazem parte da categoria e/ou do fenômeno.

Antes da Carta Constitucional brasileira houve um silêncio legislativo, como se os quilombos automaticamente desapareceriam com a abolição da escravatura. O legislador propositalmente desconsiderou a permanência das relações campesinas dos negros, bem como a importância das terras enquanto símbolo de autonomia produtiva representado pelos quilombos. Na medida em que historicamente as instituições desconsideram determinados agrupamentos, elas permitem e reforçam a invisibilidade social destes. Na medida em que estas instituições legitimam o “silêncio legal”, elas omitem direitos humanos de grupos e/ou agrupamentos específicos que historicamente sofrem violações e abusos dos mais diversos.

Neste sentido, faz-se necessária uma reflexão sobre a postura do Estado frente a alguns agentes sociais, que inevitavelmente influenciam e transformam uma categoria, um fenômeno. Faz-se necessário trabalhar o conceito de quilombos, enquanto grupo minoritário historicamente excluído, considerando a sua relevância no presente, a partir da sua autonomia social e dos deslocamentos ocorridos ao longo da história. Citando Almeida (1998):

Na legislação republicana nem aparecem mais, pois com a abolição da escravatura imaginava-se que o quilombo automaticamente desapareceria ou não teria mais razão de existir. Consta-se um silêncio nos textos constitucionais sobre a relação entre os ex-escravos e a terra, principalmente no que tange ao símbolo de autonomia produtiva representado pelos quilombos. E quando é mencionado na Constituição de 1988, 100 anos depois, o quilombo já surge como sobrevivência, como “remanescente”. Reconhece-se o que sobrou, o que é visto como residual, aquilo que restou, ou seja, aceita-se o que já foi. Julgo que, ao contrário, se deveria trabalhar com o conceito de quilombo considerando o que ele é no presente. Em outras palavras, tem que haver um deslocamento. Não é discutir o que foi, e sim discutir o que é e como essa autonomia foi sendo construída historicamente. Aqui haveria um corte nos instrumentos conceituais necessários para se

pensar a questão do quilombo, porquanto não se pode continuar a trabalhar com uma categoria histórica acrítica nem com a definição de 1740. Faz-se mister trabalhar com os deslocamentos ocorridos nessa definição e com o que de fato é, incluindo-se nesse aspecto objetivo a representação dos agentes sociais envolvidos (ALMEIDA, 1998, p. 53-4).

Portanto, é necessário questionar as instituições vigentes, os conceitos dados, as exclusões e opressões históricas, trabalhando o quilombo como uma categoria autônoma transformada historicamente pelos agentes sociais que fazem parte do processo. É necessário discutir o lugar destes agentes na sociedade, acentuando sua relevância social. E por fim, é necessário entender que o quilombo não desapareceu, ao contrário, sobreviveu apesar da ausência do Estado, recriou seus próprios significados, reconfigurou sua identidade, firmou relações com seus territórios e ressignificou “sua cultura”. E estes deslocamentos devem ser legitimados por ações e políticas públicas específicas que dêem supedâneo para uma sobrevivência digna dos agentes envolvidos.

Instrumentos Legislativos de Proteção Cultural à grupos étnicos

Completados cem anos da instituição da Lei Áurea, o Estado brasileiro, em sua Constituição Federal de 1988, cria a FCP (Fundação Cultural Palmares), “cuja criação foi autorizada pela Lei nº 7.668/88 e materializada pelo Decreto nº 418/92, [...] com a finalidade de promover a cultura negra e suas várias expressões no seio da sociedade brasileira. Sua criação proporciona vários diálogos sobre temas referentes à cultura negra [...]” (Ministério da Cultura, 2006, p. 15), e no que tange aos quilombos, intensificou os debates face à realização do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, que no art. 68, estabelece: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2006, p. 15).

Mas, mediante a sede do capital pelo lucro, empresas e particulares, e até mesmo alguns órgãos governamentais (militares por exemplo), parecem ignorar as mudanças ocorridas na Constituição Federal. E para legitimar o discurso, o progresso é um dos mais utilizados, seguido por proteção ao meio ambiente, alegando que os meios de sobrevivência das comunidades comprometem o meio, e que estas não são capazes de gerenciar seus recursos.

Como consequência, ocorrem desapropriações, remanejando estas comunidades para locais totalmente estranhos a estas, terras improdutivas na maioria das vezes, e em tamanho muito menor daquela em que vivam. Além destes problemas, as políticas públicas dificilmente chegam nestes locais, comprometendo ainda mais a qualidade de vida dos remanejados, os colocando numa situação de vulnerabilidade social e, novamente, perpetuando a exclusão histórica, pois colocados à margem da sociedade. Lado outro, importante frisar o infinito problema da burocratização na titulação de suas terras, constitucionalmente asseguradas pelo art. 68 do ADCT, que prevê o reconhecimento e respectiva titulação das terras das comunidades remanescentes de quilombos.

Segundo Anjos (2006), conforme dados da época, são mais de cinco mil comunidades quilombolas no país, mas nem metade deste número teve suas terras tituladas formalmente, devido a preocupação com esta questão aparecer apenas recentemente e porque anteriormente houve a preocupação com as terras indígenas. A briga é praticamente a mesma com relação às terras indígenas. Não existe uma compreensão da sociedade, frente à noção de território que as comunidades tradicionais têm. Constitucionalmente o direito lhe é assegurado, mas constantemente, como já dito, as empreiteiras não respeitam as leis, e utilizam de influências políticas e financeiras, bem como parcialidade de alguns órgãos governamentais para sobressair seus interesses particulares.

A criação da Fundação Palmares, e os demais artigos na CF/88, foram de enorme importância para que os direitos desta população fossem positivados, bem como, para dar visibilidade à história do povo brasileiro. Mas existe um enorme abismo entre a positivação legal de demandas e a implementação/efetivação das leis, de maneira uniforme, imparcial e em toda a sua plenitude. Infelizmente, o interesse do mercado ainda se sobrepõe, e pior, tira o direito dessas comunidades de permanecerem em seus locais de origem, pois a relação deles para com seus territórios é respeitosa e sagrada, algo que as empreiteiras, grileiros e particulares não são capazes de compreender, visto que a lógica capitalista domina.

Apesar dos impasses, é necessário compreender mais detalhadamente o arcabouço jurídico, sob a perspectiva de efetivação da Cidadania e Direitos Humanos de grupos culturalmente diferenciados. Neste sentido, temos a Constituição Federal de 1988- CF/88, conhecida como “Constituição Cidadã”, que, por meio do artigo 215, determina que o Estado deve proteger as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Vejamos:

Art. 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Frise-se ainda o artigo 216, onde a Constituição Federal determina que deve ser promovido e protegido pelo Poder Público o patrimônio cultural brasileiro, considerando tanto os bens de natureza material quanto imaterial – o jeito de se expressar, ser e viver – dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Vejamos:

Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

[...]

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

As normas constitucionais se pretendem garantidoras dos direitos das comunidades tradicionais. Entretanto, cabe salientar que citado art. 68 do ADCT, por si só, não consagra aos remanescentes das comunidades de quilombos o direito à propriedade de suas terras, mas dependerá de uma política fundiária baseada no princípio de respeito aos direitos territoriais dos grupos étnicos e minoritários. Diante do texto normativo, Rios afirma que “evidentemente, não se deve pensar isoladamente o art. 68 do ADCT, se imaginando que a obrigação do Estado com relação a essas comunidades se finda com a mera expedição dos títulos de domínio sobre as terras que ocupam” (RIOS, 2008, p. 191).

Obviamente que o direito “quilombola” que a Constituição Brasileira visa alcançar é o direito sobre o lugar, o direito não exclusivamente à terra ou às condições de produção, mas sobretudo o seu reconhecimento na ordem jurídica que é, antes de tudo, uma política de Direitos Humanos (LEITE, 2010). Entretanto, a realidade fática das comunidades quilombolas é totalmente diversa dessa proteção “formal”, já que além da exclusão social sofrida historicamente, a burocratização no procedimento de titulação das terras das comunidades quilombolas vêm impedindo a concretização da norma constitucional.

Neste sentido, convém destacar o Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003 que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos, de que trata o art. 68 do ADCT. Diz o texto do Decreto:

Art. 2º – Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Pode-se considerar que o procedimento de titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombos é único, podendo ser subdividido em cinco etapas: identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão e, por último, a titulação da propriedade definitiva das comunidades, conforme instrução normativa do INCRA nº 57, de 20 de outubro de 2009. Convém destacar ainda o art. 3º do Decreto 4.887 de 2003 que estabelece:

Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2003).

Dessa forma, o procedimento administrativo iniciará de ofício através do INCRA (órgão competente) ou de qualquer interessado, conforme art. 3º, § 3º do referido Decreto. A primeira fase encontra-se disposta em seu art. 2º§ 1º, que trata da auto-definição, identificação e caracterização destas comunidades. Convém destacá-lo: “para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada

mediante autodefinição da própria comunidade” (BRASIL, 2003). Todo procedimento se encontra regrado, por enquanto, pela IN/20/2005 do INCRA, autarquia do governo federal. Este procedimento se desenrola na esfera do poder executivo, portanto, apenas situacionalmente o poder judiciário poderá ser acionado ao longo do procedimento.

Assevera Ilka Boaventura Leite (2010) que o Decreto deve ser considerado inovador, na medida em que reconhece novos sujeitos de direitos até então alijados, possibilitando a sua entrada na ordem jurídica que sempre os excluiu e ignorou:

O Decreto 4887 é inovador porque recupera para o mundo letrado, um conjunto de situações que estão fora dele, e cuja condição jurídica subalterna de uma das partes, no caso a dos quilombos, quando não considerada, acentua e adia a resolução dos conflitos. Ao contrário do que afirmam os opositores do Decreto, ele é um dispositivo que propicia a instauração de processos de regularização das terras ao mesmo tempo em que trás para a ordem jurídica a parte até então tida como inexistente. Ao reconhecer novos sujeitos até então alijados da lei universal, o dispositivo propicia aos insurgentes a possibilidade, não propriamente a garantia, mas a possibilidade, de entrada na ordem jurídica que os excluiu ou ignorou. É importante considerar que isto não acontece por uma dádiva do poder público, mas para atender às forças sociais em movimento, por uma insurgência persistente, que extrapola e alarga a concepção de direito, desde suas bordas (LEITE, 2010, p. 27).

No intuito de realizar um exercício comparativo, visualizamos que a Constituição brasileira reflete o desenvolvimento do direito internacional no reconhecimento e respeito às diferenças étnicas e culturais das sociedades nacionais. Deste modo, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural proclama, em seu artigo 4, que "a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade da pessoa humana". E, na Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, em seu artigo 5, as partes se comprometem "a adotar medidas para a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais" (UFMG, 2012). Observa-se que tanto a Constituição da República como a Declaração supra, incorporam um conceito de “cultura” que tem em conta não a sua expressão folclórica, monumental, arquitetônica e/ou arqueológica, e sim o conjunto de valores, representações e regulações de vida que orientam os diversos grupos sociais. Há, portanto, um deslocamento do passado para o presente, e a interlocução e ação passam a ser os elementos centrais do conceito.

Ressalta-se ainda, a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), foi adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, e entrou em vigor internacional em 5 de

setembro de 1991. No Brasil, o cumprimento desta Convenção foi determinado pelo Decreto Presidencial n.º 5.051, de 19 de abril de 2004 (UFMG, 2012).

Esta Convenção estabelece em seu artigo 1º, o critério fundamental que determina se uma comunidade é ou não protegida por ela é “a consciência de sua identidade”, em que os próprios membros dos povos e comunidades afirmam serem ou não quilombolas, para o caso aqui abordado. Com o objetivo de garantir a autonomia das comunidades, a Convenção prioriza a participação e a consulta popular das mesmas. A autonomia das comunidades torna-se diretriz na elaboração e efetivação das políticas públicas nestes territórios, respeitando e priorizando as necessidades deste povo, na promoção de políticas que garantam a mitigação das desigualdades vividas.

A Convenção, em seu artigo 2º reitera os mandamentos constitucionais, quando determina que os governos devem proteger os povos e comunidades que possuem culturas e modos de vida diferenciados. Isso implica proteger seus territórios, suas organizações, suas culturas, suas economias, seus bens (materiais e imateriais) e o meio ambiente em que vivem. Ademais, essas ações devem ser realizadas com a participação dos povos e comunidades interessadas, de acordo com os seus desejos e interesses.

No artigo 6º da Convenção, fica garantido o direito dos povos e comunidades serem previamente consultados em relação a qualquer medida que os afete direta ou indiretamente. Estabelece também que essa consulta deve ser realizada de forma a proporcionar a efetiva participação dos comunitários. E, no artigo 7º, fica determinado que são os próprios povos e comunidades que devem decidir o que é ou não importante para eles.

Os dispositivos da Convenção asseguram aos povos e comunidades quilombolas o direito de permanecerem nas terras tradicionalmente ocupadas, sendo seu reassentamento um fator excepcional, mediante diversas garantias que a lei prevê, como por exemplo: “só poderão ser efetuados com o consentimento dos mesmos, concedido livremente e com pleno conhecimento de causa”. Neste sentido, vislumbra-se que o aparato legal de proteção às comunidade quilombolas existe, porém a falta de aplicabilidade e/ou desinteresse político na sua efetivação, diante das situações fáticas “capitalistas”, têm prejudicado sobremaneira a implementação dos direitos humanos e da cidadania desses grupos étnico historicamente excluídos.

Conclusão

O processo histórico de formação dos quilombos fora um poderoso movimento contra a exclusão histórica de negros, afrodescendentes e comunidades remanescentes de quilombos, ou ainda, contra a exclusão social advinda da Abolição da escravatura. Nesta perspectiva repensar as formas de convivência social através de políticas públicas e efetivação da legislação vigente apresenta-se como demanda urgente em meio ao cenário de diversidade social que clama por visibilidade e inclusão, apesar das resistências políticas existentes.

O Estado pouco faz para dar efetividade ao arcabouço jurídico de proteção das comunidades tradicionais. Os interesses de mercado falam mais alto em diversos momentos da história brasileira. Não obstante a previsão legal, vários obstáculos apresentam-se para a titulação das terras das comunidades quilombolas, podendo citar, dentre outros: relações de poder assimétricas, desinteresse governamental, preconceitos e barreiras calcificadas na ordem jurídica. Ademais, as titulações dependem de questões orçamentárias e de execução financeira, o que representa uma barreira gigantesca na efetivação da cidadania e direitos humanos deste grupo étnico.

Nesta perspectiva, a ineficiência estatal é latente, pois o Estado deveria proteger e assegurar a reprodução material e simbólica das diversas formas de vida, sejam elas “tradicionais ou não”, conforme preceitua os artigos 215 e 216 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e diversos dispositivos jurídicos nacionais e internacionais que foram ratificados pelo Brasil.

Por fim, reitera-se que não se pode conceber um Estado democrático que continue autorizando o *status* de cidadania do indivíduo apenas para legitimar o sistema político interno. Ao contrário, a Cidadania com vínculos nos Direitos Humanos é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, assim como é a dignidade e o desenvolvimento humano. Trata-se de uma cidadania onde o sujeito/cidadão é concebido e reconhecido como um ser concreto, para além de uma abstração jurídica.

Referências

- ALMEIDA, F. B. **Teoria geral dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1996.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombos e as Novas Etnias**. Documento do ISA, 5. Vitória, 1998.

ANJOS, Rafael S. A. dos. **Quilombolas:** tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.

BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania:** estudos de nossa ordem social em mudanças. São Paulo: Unesp, 1996.

BENVENUTO, Jayme. Universalismo, relativismo e direitos humanos: uma revisita contingente. **Lua Nova** [online]. 2015, nº. 94, p. 117-142.

BERTASO, João Martins. **Cidadania, diversidade e reconhecimento.** Santo Ângelo: FURI, 2012.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 27ª Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, (1988) 2003.

BRASIL, **Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm> Acesso em: 04 ago. 217.

BRASIL, **Lei Nº 7.668, de 22 de Agosto de 1988.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7668.htm>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.** Publicado no Diário Oficial da União de 20 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato_2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 03 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Comunidades quilombolas:** direito à terra. Brasília: Editorial Abaré, 2002.

CALDEIRA, Jorge. **Viagem pela história do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CARTA Africana dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos (1981). Disponível em <<http://www.achpr.org/pt/instruments/achpr/>>. Acesso em: 08 nov. de 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CERQUEIRA, Sandra Caseira. **Regularização fundiária das terras quilombolas:** aspectos teóricos e práticos. Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro (ITERJ). Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.iterj.rj.gov.br/artigos.asp>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

COMPARATO, F K. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2015.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 03 nov. de 2017.

DEVINE, C; HANSEN, C R; WILDE, R. **Direitos Humanos:** referências essenciais. São Paulo: Editora da USP / Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo S.V. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.

DONNELLY, J. **Universal human rights in theory and practice.** New York, Cornell University Press, 2003.

DORNELLES, J. R. **O que são direitos humanos.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989

GLENDON, Mary Ann. Foundations of Human Rights: The Unfinished Business. **American Journal of Jurisprudence**, v. 44, 1999, p. 1-13.

GOMES, Flávio dos Santos. Sonhando com a terra, construindo a cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2014.

GUIMARÃES, Juarez. O claro enigma da política brasileira. **Revista Brasil 500 anos.** Edição especial, Junho/2001. Imprensa Oficial. p. 30-39.

HOERSTER, N. 1992. Acerca del significado del principio de la dignidad humana. In: KYMLICKA, Will. **Ciudadanía multicultural.** Barcelona: Paidós, 1998.

LEE, Man Yee Karen. Universal Human Dignity: Some Reflections in the Asian Context. **Asian Journal of Comparative Law**, 2008, v. 3, n. 1, p. 1-33.

LEITE, Ilka Boaventura. Humanidades insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos. **Cadernos de debates Nova Cartografia Social:** Territórios quilombolas e conflitos. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010.

MAESTRI, Mário. Terra e liberdade: as comunidades autônomas de trabalhadores escravizados no Brasil. In: AMARO, Luiz Carlos (Org.). **Afro-brasileiros:** história e realidade. Porto Alegre: EST, 2005.

MARÉS, Carlos; MARÉS, Theo. Direito Agrário e Igualdade Étnico-Racial. **Ordem Jurídica e Igualdade Étnico-Racial.** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. PIOVESAN, Flávia; SOUZA, Douglas de. (coord.). Brasília: SEPPIR, 2006.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e “Status”.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio:** Os significados da liberdade do Sudeste escravista (Brasil Século XIX). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MELO, Marco Aurélio Bezerra de. Quilombos: da insurreição à propriedade constitucional. Ministério das Cidades. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/secretarias-nacionais/programas-urbanos/biblioteca/regularizacao-fundiaria/textos-diversos/art%20Marco%20Aurelio.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.

MOISÉS, José Álvaro. Classes populares e protesto urbano. Teses de Doutorado, USP, 2 vols, 1978.

MONSALVE, Viviana Bohórquez; ROMÁN, Javier Aguirre. As tensões da dignidade humana: conceituação e aplicação no direito internacional dos direitos humanos. **Sur - Revista Internacional dos Direitos Humanos.** vol.6 nº.11 São Paulo Dec. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/03.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Eliezer Rizzo. **Militares:** pensamento e ação política. Campinas: Papirus, 1987.

PAREKH, Serena. Resisting ‘Dull and Torpid’ Assent: Returning to the Debate Over the Foundations of Human Rights. **Human Rights Quarterly.** Cincinnati, 2007, v. 29, p. 763-764.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bessanezi, (orgs.). 5.ed, **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIOS, Aurélio Virgílio. Quilombos e igualdade étnico-racial. **Ordem Jurídica e Igualdade Étnico-Racial.** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR). PIOVESAN, Flávia; SOUZA, Douglas de. (coord.). Brasília: SEPPIR, 2008.

RICHARD Rorty, Human rights, rationality, and sentimentality. **On human rights:** The Oxford Amnesty Lectures, eds. Stephen Shute and Susan Hurley. New York: Basic Books, 111-134, 1993.

SOUZA, Laura de Melo e. **Opulência e Miséria das Minas Gerais.** 4º edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SYMONIDES, J. **Direitos humanos:** novas dimensões e desafios. Brasília: edições UNESCO, 2003, Disponível em <http://www.domínio público.gov.br>. Acesso em: 11 jun.2017.

UFMG, Cartilha. **Direitos dos povos e comunidades tradicionais.** Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais – CIMOS; Ministério Público de Minas Gerais - MPMG, (Orgs.), 2012.

VENTURI, G. **Direitos Humanos percepções da opinião pública:** análise de pesquisa nacional. Brasília, Secretaria de Direitos humanos - presidência da república do Brasil, 2010, 1a ed. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_percepcoes/percepcoes.pdf>. Acesso em: 11 out.2017.

Educação Colaborativa - Arqueologia, História e Cultura no Município de Felício dos Santos, MG

Marcelo Fagundes

Thaísa D. Almeida Macedo

Ana Cristina Pereira Lage

Wellington Greco

Introdução

Faz algum tempo que reflexões sobre os processos de conservação e gestão do patrimônio arqueológico, bem como do ofício do arqueólogo, entraram para o rol das maiores preocupações dos pesquisadores, criando um panorama de debates sobre o significado de patrimônio e para quem interessa a sua real proteção. Obviamente, outras discussões acabam ganhando corpo, em uma teia de significações, com intensas ramificações, que refletem sobre nossas ações, conceitos e fórmulas matemáticas. No fim tudo gira em torno do pensar o *Outro* que, no fundo, não está tão distante.

Partimos do pressuposto que as políticas de preservação se inserem em um campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais envolvidos na definição dos critérios de seleção, na atribuição de valores e nas práticas de proteção dos bens e manifestações culturais acauteladas. Não é um ponto que pretendemos aprofundar neste texto, uma vez que a literatura tem trazido uma vasta discussão sobre a temática, bem como acerca das diferentes abordagens relativas à gestão, gerenciamento e proteção do patrimônio arqueológico (MIRANDA, 2013; DELFORGE, 2013; CARNEIRO, 2008, 2014).

Assim, a Arqueologia brasileira cada vez mais tem se atentado à necessidade de vínculo e cooperação mútua entre diferentes setores da sociedade em defesa da legitimação e significação do patrimônio, bem como do cumprimento das leis referentes ao uso e preservação dos sítios arqueológicos, mas vai além, pois parte do princípio que o cumprimento da lei se faz pelo entendimento do que ela significa.

O conceito de patrimônio está além das determinações dos dispositivos legais e envolve múltiplos pensamentos. A ideia é dar voz para que possamos escutar todos os envolvidos, além de estabelecer em cooperação ferramentas que permitam a integração, com

respeito à diversidade étnica, cultural, socioeconômica e ideológica que constituem nosso país.

No que tange aos dispositivos legais, pode-se dizer que há uma grande preocupação com o patrimônio arqueológico desde o estabelecimento do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937 (BRASIL, 1937). O maior marco para a defesa do patrimônio arqueológico foi a instituição da Lei Federal nº 3924, de 26 de julho de 1961, que dispôs sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos brasileiros. O documento trouxe um avanço fundamental ao declarar que “[...] os monumentos arqueológicos ou pré-históricos de qualquer natureza existentes no território nacional e todos os elementos que neles se encontram ficam sob a guarda do poder público” (BRASIL, 1961, art.1º.).

A Constituição de 1988 veio reiterar o que a Lei já estabelecia e, neste sentido, somado às portarias do IPHAN e outros dispositivos legais, podemos afirmar que o Brasil possui um corpo legislativo coerente e eficaz no que diz respeito à proteção, gestão e gerenciamento do patrimônio arqueológico (MIRANDA, 2013; DELFORGE, 2013).

De qualquer forma, apesar da intensa preocupação com a proteção patrimonial, as relações socioculturais, políticas e ideológicas entre patrimônio arqueológico e os habitantes locais têm sido frágeis e muitas vezes inexistentes, estabelecendo desentendimentos e, consequentemente, campos de conflitos.

Os trabalhos em Arqueologia têm buscado cada vez mais articular vínculos e cooperações mútuas entre diferentes setores da sociedade em defesa da legitimação e do cumprimento das leis referentes ao uso e preservação dos sítios arqueológicos. De acordo com Funari (2013), há um esforço visível de se fomentar a interação entre arqueólogos e pessoas comuns, tanto para a produção de material acadêmico relevante para a sociedade como um todo, quanto para grupos específicos.

Este capítulo busca discutir a importância da Arqueologia na sociedade atual e seu papel relevante nos processos educativos por meio de ações horizontais/colaborativas. Não se trata de uma ação acabada, mas em construção contínua com o objetivo de proteger as pessoas e suas “coisas”, ou seja, o patrimônio arqueológico distanciado de nós pelos processos históricos estabelecidos, mas próximos ao cotidiano.

Trataremos das intervenções arqueológicas realizadas no município de Felício dos Santos, situado no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais¹. Esta localidade possui em seu território 26 sítios arqueológicos de arte rupestre conhecidos

e, provavelmente, existem dezenas que ainda não foram localizados. Os sítios arqueológicos e suas materialidades fazem parte do cotidiano destas pessoas, mas percebemos que eles encontram-se distanciados ou escondidos da história e memória dos habitantes locais.

Arqueologia em Felício dos Santos

Nas terras que compreendem o atual município de Felício dos Santos, Minas Gerais, foram evidenciados e cadastrados 26 sítios arqueológicos, sendo todos abrigos sob rocha com rico repertório cultural, principalmente relacionado à arte rupestre. Estes sítios fazem parte da *Área Arqueológica de Serra Negra*, que compreende mais algumas dezenas de sítios nos municípios de Senador Modestino Gonçalves, São Gonçalo do Rio Preto, Itamarandiba, Diamantina e Rio Vermelho.

No que diz respeito ao repertório cultural, as ferramentas líticas (feitas em rochas e minerais) são os utensílios mais representativos. Os materiais em “pedra” mais conhecidos, sobretudo pela comunidade, são as lâminas de machado polidas (Figura 02), conhecidas como “pedra de raio” ou “pedra de bugre”, mas também há presenças marcantes de raspadores, facas, furadores e vestígios da produção de pontas de flecha, sobretudo em quartzo (FAGUNDES, 2015, 2016).



Figura 01. Atividade de campo no sítio Cabeças 04. Fagundes/2015.



Figura 02. Lâmina de machado polida, sítio Cabeças 04. Fagundes/2015.

Os utensílios cerâmicos são muito escassos, com pouca representatividade nos sítios Cabeça (14 fragmentos) e, mais recentemente, no sítio Três Fronteiras 15 (23 fragmentos). De qualquer forma, acreditamos que nas ocupações mais recentes (a partir de 1000 anos) estes grupos já eram horticultores. Na camada de ocupação recente do sítio Cabeças 04

¹ Segundo dados do IBGE, o povoamento local foi iniciado em 1913 como um local de passagem para os tropeiros que percorriam o Vale do Jequitinhonha. A partir de 1953 foi criado o Distrito de Felício dos Santos em homenagem a uma importante família de Diamantina. Sua emancipação aconteceu em 1962. Atualmente possui uma população local de 5.012 habitantes (FONTE: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/felicio-dos-santos/panorama>. Acesso 02 dez.2017).

(datada de 480 anos A.P.², foram evidenciados vestígios que remetem aos horticultores: além de uma lâmina de machado polida completa, sementes de abóbora e cabaça (FAGUNDES, 2016).

Observamos que a arte rupestre é o registro arqueológico mais conhecido pela comunidade do município, não apenas pela presença marcante na paisagem, mas também pelas representações sociais e diferentes interpretações que são dadas aos locais com a presença deste vestígio. Exceto pela ação clandestina de exploração de quartzito em Três Fronteiras, os sítios encontram-se bem conservados e com as ações desenvolvidas no município, sobretudo com o apoio de muitos moradores e da Prefeitura Municipal, tem-se garantido a conservação e proteção destes abrigos.

Os painéis rupestres locais associam-se ao que a literatura associou por um longo tempo à chamada *Tradição Planalto* (PROUS, 1992). É marcante a presença de zoomorfos (figuras com formas de animais) monocromáticos (principalmente em vermelho, mas também há aqueles em amarelo, preto e muito raramente o branco), sobretudo na associação clássica entre cervídeos e peixes. Os antropomorfos são muito comuns nos sítios de Felício dos Santos, em associações muito particulares do que se observar nos demais sítios associados à *Tradição Planalto* (GRECO, 2016).

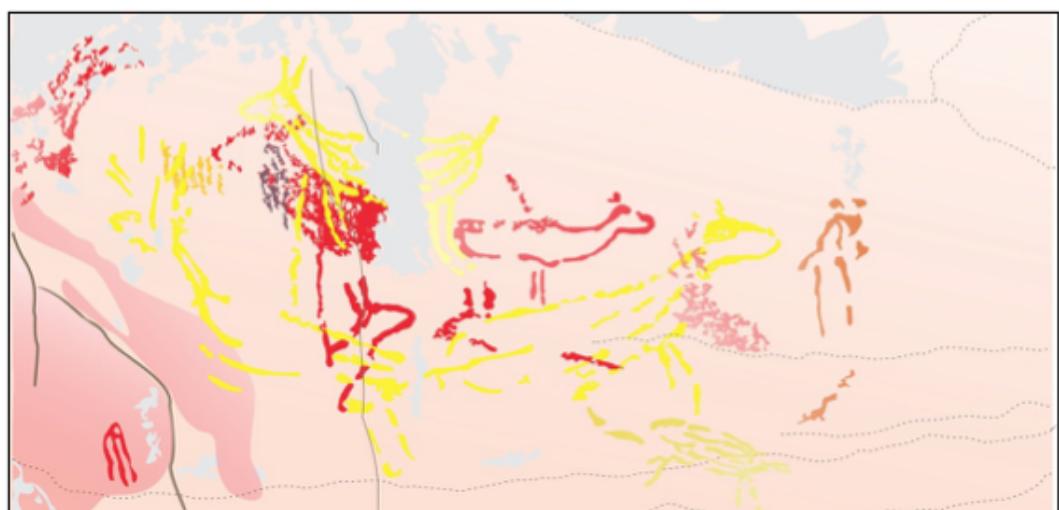


Figura 03. Painel rupestre do sítio Cabeças 01. Santos/2016.

² Antes do Presente.



Figura 04. Painel rupestre do sítio Sampaio. Greco/2016.

No que tange aos processos de ocupação indígena regionais, hoje se sabe que foram em longa duração. Para o Planalto Diamantinense (região com cota altimétrica mais alta, compreendendo dos municípios de Gouveia, Diamantina, Serro e Datas), as datações remontam à transição do Pleistoceno para o Holoceno, cerca de 10 mil anos A.P. (ISNARDIS, 2013). Já para a Área Arqueológica de Serra Negra, mais precisamente em Felício dos Santos, as datações mais antigas obtidas até então remontam 5225 anos antes de Cristo (a.C.), ou seja, 7225 anos AP. Os sítios regionais com datações mais antigas são:

- a) Sítio Cabeças, com datações entre 7225 e 130 anos A.P, ou seja, ocupações contínuas.
- b) Sítio Sampaio, com cronologia obtida recentemente em 4280 ± 30 anos A.P.
- c) Sítio Três Fronteiras 06, com data de 4100 ± 30 anos A.P.

Ao todo foram escavados 05 sítios até o momento, todos pela equipe do Laboratório de Arqueologia e Estudo da Paisagem (LAEP/CEGEO/UFVJM), gerando uma quantidade significativa de dados por meio de pesquisas de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertações e Doutorados, e outros tantos artigos científicos³.

Atualmente novas pesquisas estão em processo de desenvolvimento por meio do projeto intitulado “Relações Socioambientais da Borda Leste do Espinhaço: Paleoambiente e

³ Ver: Fagundes (2012, 2013a, 2013b, 2015, 2016a, 2016b); Fagundes *et al* (2012a, 2012b; 2014, 2017); Fagundes; Tameirão (2013); Leite; Fagundes (2014); Fagundes; Greco (2017); Fagundes; Perillo (2017); Fagundes; Perillo (2017); Floresta *et al* (2015); Ferreira (2011); Leite (2012, 2016); Perillo (2014, 2016); Ferreira (2014); Santos (2014); Knegt (2015); Floresta (2015); Greco (2017); Silva (2017); Macedo (2017); Gambassi (2017); Neves (2017); Palhares (2017); Gomes (2017); Santos (2017); Galvão (2017).

Arqueologia – Alto Vale do Araçuaí, Minas Gerais, Brasil, Projeto Arqueológico Alto Jequitinhonha- PAAJ⁴. Este projeto envolve pesquisas de Iniciação Científica de graduandos e de mestrandos do MPICH-UFVJM.

Arqueologia, Educação e Legislação – Afinal o que pensam as pessoas?

Até a primeira metade do século XX a constituição da Arqueologia no Brasil permaneceu associada à construção de uma identidade nacional que pretendia apresentar e legitimar um passado comum. Assim, mesmo estando diretamente vinculada aos princípios do Estado brasileiro, a Arqueologia nunca esteve preocupada em estabelecer vínculos entre “coisas” (os vestígios arqueológicos) e as “gentes” (a sociedade local) (LIMA, 2007).

Mais recentemente, ainda que de forma muito tímida, as discussões sobre as relações entre a Arqueologia e comunidades detentoras reais do patrimônio (pessoas) têm ganhado corpo entre pesquisadores, destacando a importância em estabelecer diálogos e, quiçá, integração entre saberes científicos e populares. Em termos gerais, essas ações defendem que deve haver um engajamento, além de um compromisso social e político, de modo a apresentar a Arqueologia como um lugar para construção de memórias, sejam elas individuais e/ou coletivas (LIMA, 2007).

A Educação Patrimonial pode ser considerada como a primeira intervenção realizada no cotidiano das pessoas, sobretudo por meio das recomendações estabelecidas pelas portarias do IPHAN/MinC, em especial SPHAN nº07/1988 e IPHAN nº230/2002. Sobretudo a partir da década de 1990, com o advento da chamada Arqueologia de Contrato, as ações de Educação Patrimonial passaram a ser uma obrigatoriedade nos processos de licenciamento ambiental. Neste sentido, sua discussão e prática estão associadas ao desenvolvimento de pesquisas preventivas por meio de contratos em empreendimentos diversos e pelo incremento de metodologias e recursos para a sustentabilidade socioambiental (FERNANDES, 2007; FERREIRA, 2009).

Para a pesquisadora Carla G. Carneiro (2014), a Educação Patrimonial é a ação mais difundida nos processos de sensibilização, salvaguarda e gestão do patrimônio arqueológico, e, na maior parte das vezes, compreendida como uma peça essencial no cenário de preservação do patrimônio arqueológico, pois se acredita que ações de divulgação podem ser diretamente responsáveis pela não destruição de tal patrimônio. O histórico de aproximação

⁴ Financiado pelo CNPq por meio da bolsa produtividade do coordenador Dr. Marcelo Fagundes. O projeto está devidamente registrado na PRPPG-UFVJM sob nº 8072016.

entre a Educação Patrimonial e a Arqueologia Preventiva indica a legislação brasileira de proteção ao patrimônio arqueológico como principal fator para que as ações educacionais começassem a fazer parte dos projetos de Arqueologia (CARNEIRO, 2014).

A partir disso, é indubitável que, em decorrência da legislação em vigor (Portarias SPHAN nº 07/1988, IPHAN nº 230/2002 e a Instrução Normativa 001, de 25 de março de 2015)⁵, nas propostas de pesquisas apresentadas ao órgão competente para autorização (IPHAN), as atividades de EP têm ganhado um extenso espaço dentro das pesquisas/intervenções arqueológicas voltadas para o público.

O movimento em direção à Educação Patrimonial aconselha os arqueólogos a trabalharem participativamente, colocando uma alta prioridade em atividades educacionais e de desenvolvimento com as comunidades locais, a fim de compartilharem os meios de produção do conhecimento histórico e promover a conservação do patrimônio (GREEN *et al*, 2010). Ou seja, a Educação Patrimonial deve ser entendida como algo maior que a tradicional comunicação com o público, pois ela está intimamente relacionada com a diversidade cultural e étnica do país, representando um desafio em relação à pesquisa arqueológica e os grupos sociais locais. Ela está localizada no tempo presente, em meio às contendas sociais, econômicas e culturais, requerendo um envolvimento efetivo dos pesquisadores e comunidade em um abarcamento coletivo, para que, desta forma, se possa levantar reflexões de questões concernentes ao próprio desenvolvimento da pesquisa, da responsabilidade social, do estabelecimento de políticas públicas, das reflexões e desenvolvimento de ações realmente colaborativas, etc.

A caminho de uma Arqueologia em sala de aula

Muito se tem discutido sobre o uso da Arqueologia na Educação Básica, uma vez que, para muitos pesquisadores, a escola apresenta um grande potencial para a promoção e divulgação das pesquisas arqueológicas e na acentuação da lacuna existente entre ciência e sociedade. Tem-se uma tendência cada vez maior de utilizar museus, instituições públicas,

⁵ A Portaria IPHAN 07/88 (IPHAN, 1988) introduz a necessidade de ações educativas no âmbito de projetos Arqueológicos. Todavia, foi somente a partir da Portaria IPHAN 230/02 (IPHAN, 2002) que o órgão avançou significativamente no sentido de definir como política pública a obrigatoriedade da EP nos projetos Arqueológicos vinculados aos Licenciamentos Ambientais. Entretanto, a Instrução Normativa-IN emitida em março de 2015 pelo IPHAN, (no âmbito do Licenciamento Ambiental), revogou a Portaria IPHAN nº 230, de 17 de dezembro de 2002, e impôs a criação de Projeto Integrado de Educação Patrimonial, conforme os níveis ao quais determinado empreendimento se encaixe.

empresas privadas e centros de pesquisas universitárias para promover a Arqueologia para crianças e adolescentes.

Acredita-se que inserir noções de Arqueologia em sala de aula pode apresentar uma série de vantagens, de maneira a fornecer uma consciência do tempo e senso cronológico, desenvolvendo um interesse em saber mais, expandindo o vocabulário e desenvolvendo habilidades, incluindo o reconhecimento, a manipulação e a observação acerca da vida quotidiana de outras épocas e culturas, de modo a criar (ou ampliar) a consciência acerca do patrimônio local e regional (TORRES; MÁRQUEZ-GRANT, 2016).

O ensino do passado é claramente influenciado pelas condições históricas de diferentes países. O pluralismo cultural, por exemplo, tem sido tema frequente nas discussões sobre a escola (BEZERRA, 2002, p. 55). No Brasil, na década de 1990, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para nortear o processo educativo nas diferentes regiões brasileiras. Este documento aponta a pertinência da Pluralidade Cultural dentro dos currículos escolares como um dos Temas Transversais⁶.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira (BRASIL, 1997a). Dessa forma, o referido termo – pluralidade cultural – traz consigo a iminência de indagações sobre os modos como a sociedade lida com as diferenças.

Acredita-se que um dos principais fundamentos da Educação Patrimonial seja apresentar a riqueza das diferenças étnicas e mais que isso, fazer conhecer o passado indígena e africano e, assim, minimizar as lacunas deixadas por uma história que inicialmente manteve-se situada na história da nação que, de acordo com Lima (2017), trata-se de uma história centrada no poder de eternizar e salvar os acontecimentos, o que era memorável e louvável aos olhos dos europeus, com uma definição repleta de condicionamentos teóricos e políticos, ou seja, “[...] uma história pautada pelo objetivo de se construir uma Nação integrada e harmônica, rica por suas diferenças”, mas fundamentada no mito da ‘democracia racial’” (LIMA, 2017).

O reconhecimento das diferenças étnico-culturais permite a legitimação de identidades e, respectivamente, de construções do passado que favoreçam as minorias étnicas.

⁶ A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1998).

Dessa forma, assim como Bezerra (2002, p.56-57), entendemos que a escola é um espaço valioso para que a Arqueologia exerça seu papel social, uma vez que a influência mútua no compartilhamento de ideias entre o arqueólogo e o professor é fundamental para o planejamento das atividades práticas em sala de aula.

Considerando a escola como um campo fértil para a educação patrimonial arqueológica, optamos por abordagens que contemplassem tanto professores quanto alunos, uma vez que acreditamos que a participação ativa dos primeiros pode oferecer oportunidades de reflexão e aprofundamento do conhecimento, partindo do contexto sociocultural e ambiental de seu entorno (IPHAN, 2013, p. 07-08).

1º passo: Roda de conversas

Inicialmente optamos por uma Roda de Conversas com todos os servidores da rede pública de ensino (âmbito municipal e estadual) do município de Felício dos Santos. A Roda de Conversas surge como uma possibilidade metodológica, uma forma de troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa.

No contexto da Roda de Conversas, a criação de espaços de diálogo consiste em momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala. Freire e Shor (1986) acreditam que no momento em que estamos falando, estamos fazendo o exercício de leitura um do outro e, assim, somos também leitores de nossas próprias falas e cada um de nós acaba por ser estimulado a pensar, analisar e repensar o pensamento do outro.

Essa etapa teve como objetivo mobilizar e envolver a comunidade escolar do município (tanto da área urbana quanto rural) em torno de questões que perpassam os temas cultura, história da cidade, memória e Arqueologia, bem como divulgar as ações e os objetivos das intervenções arqueológicas que têm sido realizadas no município desde 2013.

O encontro também representou uma maneira na qual pudéssemos ampliar as oportunidades de encontros com a comunidade, além de promover uma integração entre o conhecimento científico e popular dos profissionais da educação. Além dos objetivos citados, era também objeto dos nossos desejos encontrar uma porta que nos levasse ao encontro de um público-alvo para as atividades práticas fundamentadas nos bens arqueológicos regionais.

O envolvimento da comunidade escolar também permitiu a realização de uma Roda de Memória, na qual os participantes, por meio de objetos pessoais e fotos antigas, foram encorajados a participarem de maneira a partilhar suas memórias individuais e coletivas e assim relataram momentos marcantes da história local e das suas trajetórias enquanto atores sociais.

Isto posto, e perante a oportunidade que experimentamos em conhecer a comunidade docente do município, além de levar em consideração o interesse que os professores demonstraram perante as questões culturais e arqueológicas da região, optamos em conjunto que o público-alvo trabalhado nas oficinas de Educação Patrimonial seriam duas turmas que estão cursando o quinto (5º) ano do primeiro ciclo do ensino fundamental.

2º. Passo: Produção de material para a compreensão da arqueologia regional.

Grande parte da atração que a Arqueologia provoca no público comum se apoia no encanto produzido pela cultura material. A morfologia, a textura, a(s) cor(es) e peso dos elementos arqueológicos possibilitam a percepção sensorial da vida em sua materialidade. No entanto, muitas vezes não é possível experimentar fisicamente esses elementos por estarem em locais como museus, reservas técnicas e sítios arqueológicos de difícil acesso, e ainda serem/estarem frágeis para serem manuseados. Contudo, nas últimas décadas uma variedade de tecnologias possibilitou a produção de modelos digitais em 3D de artefatos que podem ser processados como recriações visuais e até mesmo materiais⁷.

Tais reflexões subsidiaram o desenvolvimento de materiais pedagógicos. Neste ínterim, foram confeccionados materiais de pequeno porte (objetos leves e monocromáticos) em laboratório por meio da técnica de modelagem tridimensional⁸ (Figura 05). De acordo com Dardon *et al* (2010), a técnica de modelagem tridimensional é uma ferramenta que originalmente foi aplicada na comunicação visual e que expandiu seu uso nas áreas da Medicina, Engenharia, Odontologia, Arqueologia e Museologia (BRANCAGLION Jr., 2009; CARDOSO, 2013).

⁷ Disponível em <https://paulmullins.wordpress.com/2014/04/29/more-real-than-real-re-visualizing-the-digital-artifact/>. Acesso em outubro de 2016.

⁸ Os modelos utilizados encontram-se disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <https://www.yobi3d.com/>.

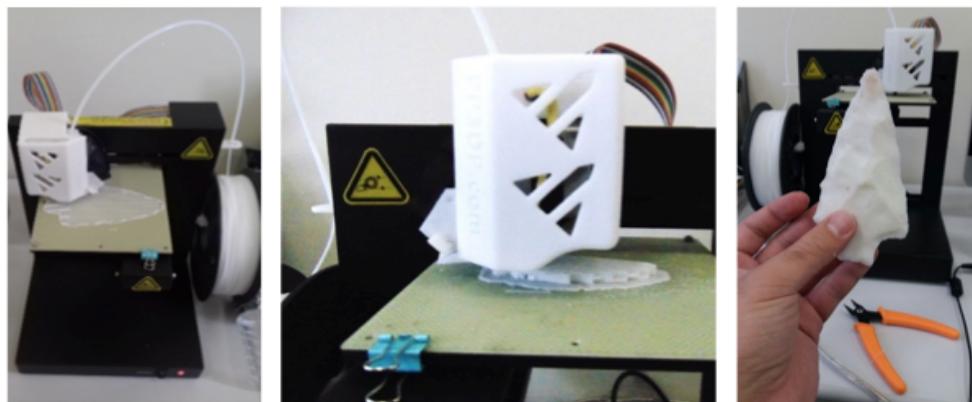


Figura 5. Exemplo da elaboração das réplicas em 3D. Fonte: Arquivo LAEP/2016.

Matozzi (2008, p.136-137) argumenta que o mundo, em todos os seus aspectos, é uma consequência de processos que se desenvolveram no passado. Esses processos são assimilados pelos vestígios produzidos por agentes naturais, por ações antrópicas e pelas interações que deram dinâmica aos processos. Desse modo:

As marcas, nos processos de produção dos conhecimentos sobre o passado, assumem um valor cognitivo de instrumentos de informação ou, então, valor estético, afetivo ou mesmo simbólico, ou os quatro valores juntos: por isso, se tornam bens culturais, objetos de atenção, estudos, proteção, manutenção e de restaurações pelas instituições e administrações públicas ou privadas (MATOZZI, 2008, p.136).

A ligação entre a história e os bens culturais pode ser utilizada como estratégia de pesquisa histórico-didática, perpetrando o uso dos bens culturais, com o objetivo de direcioná-los para a produção de conhecimentos (MATOZZI, 2008). Partindo desse pressuposto, acredita-se que os bens culturais trazidos para a sala-de-aula por meio de uma perspectiva histórico-didática, como foi o caso do nosso objeto de estudo, podem cooperar para a produção do conhecimento, no uso de estratégias de preservação de sítios arqueológicos, formação cidadã consciente e ainda na estimulação do sentimento de alteridade.

Neste sentido, a Educação Patrimonial surge a partir de reflexões que decorrem da prática e da teoria, proporcionando ao público-alvo um encontro com o mundo material relacionado ao modo de vida de grupos do passado e que também pode ser visualizado no tempo presente.

3º passo: Aplicação de um questionário para os alunos

Seguindo a metodologia traçada por Gil (2008, p. 121), o questionário foi selecionado como um instrumento de coleta de dados. De acordo com o autor, o questionário é uma técnica viável e pertinente para ser aplicada quando os objetos de pesquisa correspondem às demandas de cunho empírico. Pode ser definido como conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o objetivo de impetrar informações a respeito das crenças, sentimentos, valores, conhecimentos, interesses, expectativas, aspirações, comportamento presente ou passado etc.

A aplicação do questionário teve como intenção apreender informações sobre duas temáticas: a Arqueologia e a pesquisa arqueológica local. Dessa forma, a partir do desejo de investigar o conhecimento prévio dos alunos em relação à Arqueologia e à temática indígena, que abrangem tanto as informações recebidas por meio do Ensino de História⁹ quanto por meio de suas experiências pessoais, foram elaboradas as seguintes hipóteses: *Que o Ensino de História contribui para a formação de um sentimento de identidade cultural nos alunos; que a presença dos sítios arqueológicos na região contribui para a formação de um respeito às diferenças étnicas e culturais cooperando para a sua compreensão, valorização e proteção; que discutir sobre o passado, valorizando os bens culturais das comunidades, pode contribuir para a valorização da cultura e do modo de vida destas comunidades.*

Nesse contexto de discussão, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal Santo Antônio, localizada na área central do município, tendo como público-alvo 34 alunos, com idade de 10 a 11 anos e matriculados no quinto (5º) ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, divididos em duas salas de aula.

O questionário se apresentou como peça fundamental para levantarmos o nível de conhecimento dos estudantes sobre Arqueologia. Procuramos, então, compreender o que eles entendiam sobre o tema por meio de uma questão direta: **Você sabe o que é Arqueologia?** Dos 34 estudantes, todos responderam “sim”. **O que é Arqueologia para você?** Desse total apenas 6% relacionaram a Arqueologia aos vestígios dos povos indígenas, outros 32% relacionaram aos povos do passado. Os povos antigos foram citados por 20%, o estudo das coisas, objetos antigos/do passado, 18%. Referiram-se sobre os estudos dos arqueólogos,

⁹ O suporte teórico para as reflexões na área de Ensino de História aportou-se nos seguintes autores: Barca (2005), Matozzi (2008), Bitencourt (2009), Cerri (2011) e Freire (2011) que trazem como temática tanto o ensino de História quanto a construção da consciência histórica. Para tanto absorvemos os referenciais para delimitar pontuações do ensino de História na sala de aula e o que se entende por conhecimento histórico, considerando o nível de escolaridade com o qual se encaixa o público-alvo dessa pesquisa.

21% dos alunos. Outros 2% deram respostas aleatórias. 70% afirmaram conhecer algum vestígio arqueológico.

A percepção acerca de uma herança imaterial, de uma questão simbólica e cultural por meio dos vestígios arqueológicos torna-se visível em algumas respostas: “*Eles significam a cultura dos povos antigos*”; ou então, “*Arqueologia é um lugar onde os arqueólogos estudam sobre sinais dos povos antigos*”; ou “*Para fazer pesquisas e para guardar como cultura patrimonial*”; e ainda “*Significavam símbolos da era passada*”. No que diz respeito às relações entre o público-alvo e a descendência indígena, o reconhecimento de parentesco com indígenas manteve-se com somente uma indicação: “*Esses materiais vêm dos meus parentes antepassados*”(grifos nossos).

Ao serem questionados sobre as origens dos materiais arqueológicos, percebeu-se que as crianças entendem e apreendem os bens arqueológicos como uma transmissão dos conhecimentos que passam de geração em geração. Apenas um aluno respondeu negativamente à questão: **Você acha importante estudar ou preservar os materiais arqueológicos?** Além disso, entre os alunos investigados, todos indicaram que consideram importante estudar ou preservar os vestígios arqueológicos.

Uma interessante preocupação foi revelada durante o processo de análise do material a partir do seguinte questionamento apresentado aos discentes: **Você acredita que as pesquisas de Arqueologia podem ajudar a melhorar, de certo modo, a sua cidade?** Apesar de uma parcela grande da amostra (74%) responder que não sabia das pesquisas arqueológicas na região, todos os alunos participantes acreditam que os trabalhos poderiam contribuir com alguma melhoria para a sua cidade. Desse porcentual, 50% dos alunos consideraram importantes os trabalhos de Arqueologia no município como fundamento de preservação e proteção.

4º passo: Atividades práticas

O planejamento das ações foi pautado nas questões discutidas no grupo de docentes municipais, tais como: sensibilização, pertencimento, respeito às memórias. Considerando que este foi um projeto de curta duração, colocamos em ordem os diversos objetivos a serem alcançados: *inserir atividades de Ação de Educação Patrimonial na Escola Municipal Santo Antônio; apresentar aos alunos do ensino fundamental o conceito de patrimônio cultural e a importância dos sítios arqueológicos regionais; ampliar a compreensão e a leitura crítica dos bens culturais em suas pluralidades; proporcionar para a sociedade atual, por meio dos*

vestígios arqueológicos, um maior entendimento do passado histórico cultural de Felício dos Santos e região.

Desta forma, acreditamos que para proporcionar momentos de aprendizado e reflexões, as atividades de Educação Patrimonial devem considerar a importância do material arqueológico regional dentro do cotidiano da sociedade, “[...] pois quando atribuímos valor a algo que vivenciamos fica muito mais fácil simbolizar e/ou reconhecer os seus símbolos”(SANTOS, 2013, p. 10). A aproximação com o cotidiano do discente permite que o processo de aprendizagem seja mais natural e integrado à realidade. Neste sentido, em assentimento com Scifoni (2016), consideramos que:

[...] o compromisso da educação patrimonial deve superar a ideia da transmissão da cultura e da informação, para entendê-lo como processo de formação da consciência crítica sobre a realidade que pode possibilitar o reconhecimento das pessoas como sujeitos de sua própria história e cultura, capazes de agir em busca das transformações necessárias (SCIFONI, 2016, p. 13).

Na pretensão de apresentarmos ao público-alvo o passado de modo crítico, optamos pela dicotomia: *presente x passado*, mostrando relações historicamente fundamentadas entre elementos atuais e de outros tempos, no intuito de perceber permanências e mudanças. A esse respeito Cerri (2011) argumenta que a nossa consciência de tempo é essencial para a percepção que temos como sujeitos históricos.

A intenção era a de contribuir para a construção de práticas atentas às exigências da legislação educacional, mas, sobretudo, que correspondessem às demandas sócio históricas que requerem da escola atitudes mais incisivas perante o (re)conhecimento da diversidade étnica, para a valorização e preservação de elementos que caracterizam suas diferenças (LIMA, 2017, p. 100).

Durante a elaboração das atividades surgiram algumas dúvidas. São elas: *Como falar de Arqueologia regional em um contexto em que a mesma pode ser um percalço econômico?*; *O público-alvo está realmente alheio a esta realidade?*; *O conhecimento adquirido por meio do Ensino de História tem possibilitado ao público-alvo o reconhecimento dos diferentes grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira?*; *O público-alvo consegue relacionar as réplicas do material arqueológico com objetos que fazem parte do presente?*

Para tanto, se fez fundamentalmente necessário o estabelecimento de um diálogo com a comunidade docente do município no sentido de compreender as possibilidades de uma educação intercultural direcionada para a sensibilização do público-alvo para os sentimentos de cidadania e alteridade. Dessa forma, em consentimento com a metodologia traçada por

Fagundes (2013), os temas da primeira etapa de EP foram: (a) definir o que é cultura; (b) diferenciar os diversos tipos de patrimônio; (c) conceituar Arqueologia e o trabalho do arqueólogo; (d) identificar os remanescentes culturais e seus diferentes tipos.

Posteriormente foram elaboradas duas oficinas temáticas, em uma programação de aproximadamente duas horas de duração, em que os alunos estiveram divididos em dois grupos e acompanhados pelos estagiários nas diferentes atividades propostas: as reproduções de um painel de arte rupestre e de um laboratório arqueológico.

Um dos vestígios pré-coloniais mais comuns na região que abrange o município de Felício dos Santos são os sítios de arte rupestre. Como já explicado anteriormente, são painéis geralmente pintados em vermelho localizados em abrigos sob rocha, representados por grafismos, principalmente, os denominados zoomorfos, sendo as mais comuns as representações de cervídeos e peixes. Com uso de papel pardo, uma parede do muro da escola foi parcialmente coberta, representando um abrigo – locais onde os grafismos foram executados. É importante destacar que algumas inscrições rupestres (calques) regionais foram previamente reproduzidas no painel (Figura 06).



Figura 06. Produção do painel de arte rupestre. **Foto:** Macedo, 2016.

No minilaboratório foi permitido que as crianças manuseassem as réplicas de vestígios arqueológicos (em 3D) com auxílio dos estagiários e, a partir da observação desses elementos, pudessem inferir algumas hipóteses, como por exemplo: (01) Como foi feito tal objeto?; (02) Para que serviu determinada ferramenta?; (03) Quais informações se obtêm acerca do modo de vida do grupo que produziu determinado artefato? Paralelamente ao manuseio das réplicas do material arqueológico foram apresentadas e confrontadas ferramentas atuais (compostas por material plástico), tais como: machadinhas, facas, espátulas, etc.

Inicialmente havíamos pensado na oficina do *Laboratório Arqueológico* focada na possibilidade de o público-alvo manusear as réplicas de vestígios arqueológicos (em 3D),

contudo, após tocarem, sentirem e participarem das reflexões que traziam os confrontos entre os objetos atuais e os “vestígios arqueológicos”, as crianças pediram para fazer “*obras de arte*”. Então distribuímos folhas em A4 entre eles e deixamos que fizessem desenhos de acordo com a imaginação (Figura 07).

Dentre os desenhos elaborados pelo público-alvo, alguns despertaram a nossa atenção, uma vez que, mesmo sem termos trabalhado acerca das depredações dos sítios arqueológicos localizados no município, alguns desenhos revelaram certa preocupação com a preservação por parte das crianças (Figura 08)

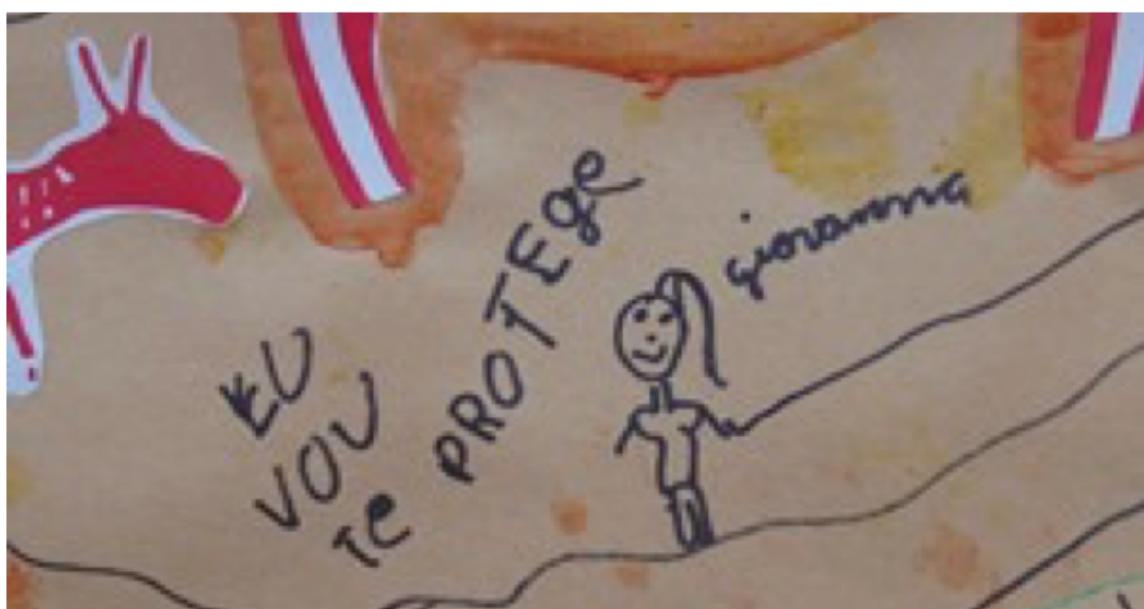


Figura 08. Exemplos de desenhos elaborados pelo público-alvo. **Foto:** Macedo, 2016.

Por meio das oficinas propostas objetivamos despertar o interesse do público-alvo para o patrimônio regional, sobretudo arqueológico, e ainda despertar uma leitura crítica dos bens culturais em suas pluralidades, buscando a construção de um olhar investigativo e analítico acerca do tempo e do espaço. Criamos, assim, uma articulação dentro de uma trama que suscita assimilações sobre a História indígena do Brasil, de maneira que a História pudesse deixar de ser compreendida como algo tão-somente do antigo, para surgir como um passado abarrotado de presente, que pode ser lido, sentido e observado.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), os conteúdos para os primeiros ciclos do Ensino Fundamental deverão partir da história local e do cotidiano da criança. As atividades propostas na Escola Municipal Santo Antônio pretendem, ao abranger contextos históricos

mais amplos, a inclusão da história indígena local antes do contato. Partiu do tempo presente e apresentou a existência de tempos passados, de modos de vida e costumes diferentes, sempre relacionados ao tempo presente, para que o passado não permaneça apenas no abstrato.

O ensino de História não pode abster-se da noção da existência da diversidade de tempos. Essa noção é considerada fundamental para a compreensão das transformações de uma sociedade, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural em que convivem etc. Pois, de acordo com os PCN, ao final do chamado primeiro ciclo do ensino fundamental:

[...] os alunos deverão ser capazes de [...] comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade; reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência (BRASIL, 1997b, p. 50).

Trabalhar o tempo, enquanto noção básica para a aprendizagem histórica, é uma tarefa um tanto complexa, entretanto muito significativa para que o público possa estabelecer ou ampliar relações cognitivas e seja capaz de compreender além do seu tempo vivido.

Considerações Finais

Buscando uma aproximação real com a comunidade percebemos que não adianta a formulação de narrativas sobre o passado se essas não fizerem sentido para os sujeitos no presente, sem colaborar para o entendimento das questões que permeiam o cotidiano da sua região.

Nesse processo, acreditamos que as metodologias aplicadas às oficinas (com vistas à sensibilização acerca do patrimônio local e gestão/ gerenciamento dos sítios arqueológicos) foram efetivamente válidas, alcançando os objetivos traçados pela pesquisa e, principalmente, garantindo as ações colaborativas em longo prazo, que é a nossa maior preocupação, ou seja, a garantia de que a pesquisa arqueológica tivesse continuidade sendo realizada no município com aprovação, participação e gerenciamento por parte dos cidadãos de Felício dos Santos.

Entre as crianças e adolescentes, sobretudo durante a oficina de Produção do Painel Rupestre, houve uma discussão muito acalorada sobre o que eles poderiam fazer para criar

ações que fossem efetivas na proteção e preservação dos bens patrimoniais regionais. Realmente foi um momento de reflexão sobre o porquê da necessidade de proteger os sítios que pertencem, segundo eles próprios, ao município.

Com isso, vê-se que as ações educativas funcionam como um convite à reflexão, um espaço para refletir sobre a temática envolvendo as questões patrimoniais e os vínculos de pertencimento (sejam eles individuais ou coletivos).

Permite “ir além” dos bens culturais oficiais na busca por promover a valorização do indivíduo, da sua memória e história, desenvolvendo um papel realmente ativo nos processos de representações sociais e, justamente por isso, para além de “educar” alguém sobre o que é e qual a importância do patrimônio arqueológico, é possibilitar que as pessoas possam discutir os papéis que eles que assumem em suas vidas e quais as estratégias para proteção, conservação e gestão destes bens.

Referências

- BAIMA, Carlúcio; BIONDO, Fernanda; NITO, Mariana K. Educação Patrimonial no Campo da Arqueologia: desafios e contribuições. **Revista Arqueologia Pública**, v. 9, n. 3 (13), p. 1-11, 2015.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? **Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: p. 15-25, 2005.
- BEZERRA, Márcia. **O Australopiteco Corcunda:** as crianças e a Arqueologia em um projeto de Arqueologia Pública na escola. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Tese de Doutoramento, 2002.
- _____. As moedas dos índios: um estudo de caso sobre os significados do patrimônio arqueológico para os moradores da Vila de Joanes, ilha de Marajó, Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 6, n. 1, p. 57-70, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto-lei no. 25, de 30 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm. Acesso 2 dez.2017.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei no. 394, de 26 de julho de 1961**. Brasília: Governo Federal, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3924.htm. Acesso 2 dez.2017.
- BRANCAGLION JR., A. O estudo científico das múmias egípcias. In: H. WERNER JR.; J. LOPES (org.), **Tecnologia 3D Technologies**: Paleontologia, Arqueologia e Fetoologia. Rio de Janeiro, Livraria e Editora Revinter, p. 49-75, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CARDOSO, Eduardo *et al.* **Tecnologias Tridimensionais para Acessibilidade em Museus**. Blucher Design Proceedings, v. 1, n. 7, p. 444-448, 2013.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. **Ações educacionais no contexto da arqueologia preventiva:** uma proposta para a Amazônia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Museu de Arqueologia e Etnologia, (Tese de Doutorado), 2009.

CARNEIRO, Carla Gibertoni; LIMA, Silvia Cunha. Experiências em Conservação e Educação Patrimonial no contexto de escavações arqueológicas. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, 18, p. 331-335, 2008.

_____. Educação Patrimonial e Arqueologia: alguns aspectos desta interface. Amazônia, **Revista Antropologia**, 6 (2), p. 442-458, 2014

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DARDON, Ulisses *et al* Modelagem 3D e suas aplicações na pesquisa paleontológica. GAEA, **Journal of Geoscience**, 6 (2), p.289-300, 2004.

DELFORGE, Alexandre Henrique. Aspectos do Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico. **Revista Espinhaço**, 2 (2), 2013.

FAGUNDES, Marcelo; *et al*. Paisagem cultural da área arqueológica de Serra Negra, Vale do Araçuaí-MG: os sítios do complexo arqueológico Campo das Flores, municípios de Senador Modestino Gonçalves e Itamarandiba. **Tarairiú – Revista Eletrônica do Laboratório de Arqueologia e Paleontologia da UEPB**, 01 (05), p. 41-66, 2012a.

FAGUNDES, Marcelo; GRECO, Wellington. Considerações Sobre a Arte Rupestre do Sítio Sampaio, Felício Dos Santos, Alto Araçuaí, Minas Gerais – Paisagem, Lugares do Sentido e Estruturas da Vida: Uma Análise Interpretativa". **Clio – Série Arqueológica** (no prelo), 2017.

FAGUNDES, Marcelo; PERILLO FILHO, Átila. Conjunto Artefactual Lítico do Sítio Itanguá 02: Complexo Arqueológico Campo das Flores, Alto Vale do Araçuaí, Minas Gerais, Brasil – Cadeia Operatória e Distribuição Espacial. **Tarairiú** (no prelo), 2017.

FAGUNDES, Marcelo. *et al*. A área arqueológica de Serra Negra: Alto Araçuaí, Minas Gerais – implantação, repertório cultural e análise tecnológica. **Revista de Arqueologia**, SAB. v. 27, n. 2, 2014.

FAGUNDES, M.; TAMEIRÃO, J. R. Conjuntos líticos do Sítio Arqueológico Mendes II, Diamantina, MG: um estudo de cadeia operatória dos artefatos unifaciais em quartzito da face meridional da Serra do Espinhaço. **Tarairiú – Revista Eletrônica do Laboratório de Arqueologia e Paleontologia da UEPB**, 01 (06), p. 164-187, 2013.

FAGUNDES, Marcelo. **Projeto Arqueológico Alto Jequitinhonha:** relatório bienal (2010-2012). Diamantina: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2012.

_____. O Projeto Arqueológico Alto Jequitinhonha (PAAJ) e a Área Arqueológica de Serra Negra, Alto Araçuaí, Aspectos Gerais. **Revista Espinhaço**, v. 02, p. 68-95, 2013a.

_____. Arqueologia e educação–programa “Arqueologia e comunidades” para crianças e adolescentes no Vale do Jequitinhonha, Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 11 (1), p. 199-216, 2013b.

_____. **Projeto Arqueológico Alto Jequitinhonha:** relatório bienal (2012-2014) Diamantina-MG: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2014.

_____. Arqueologia e Paisagem das Terras Altas Mineiras: A Serra do Espinhaço Meridional. In: BAETA, A. (org). **Morro do Pilar: Carta Arqueológica**, 2015.

_____. **Projeto Arqueológico Alto Jequitinhonha:** relatório bienal (2014-2016) Diamantina-MG: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2016 a.

_____. O Projeto Arqueológico Alto Jequitinhonha? Sítios Arqueológicos, Cultura Material e Cronologias para Compreensão das Ocupações Indígenas Holocênicas no Alto Vale do Rio Araçuaí, Minas Gerais - Brasil. **Vozes dos Vales**, v. 10, p. 01-25, 2016b.

FERNANDES, Tatiana da Costa. **Vamos criar um sentimento!?** Um olhar sobre a Arqueologia Pública no Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo, Museu de Arqueologia e Etnologia (Dissertação de Mestrado), 2007.

FERREIRA, Eliane. **Conjuntos estilísticos da Serra dos Índios:** Estudo da arte Rupestre do Alto Jequitinhonha, Planalto de Minas, MG. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Bacharelado em Humanidades, UFVJM, TCC (Monografia), 2011.

FERREIRA, Lúcio Menezes. Sob fogo cruzado: Arqueologia comunitária e patrimônio cultural. **Revista Arqueologia Pública**, v. 3, n. 1 (3), p. 81-92, 2009.

FERREIRA, Mateus; FAGUNDES, Marcelo. A Arte rupestre de Serra Negra: Concepções Estéticas dos Conjuntos Gráficos do Sítio Amaro 01, Itamarandiba/MG. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, v. 4, nº 1, 2014.

FLORESTA, D.; FAGUNDES, M.; FABRIS, J. D.; ARDISSON, J. D. Iron - containing pigment from an archaeological rupestrian painting of the Planalto Tradition in Minas Gerais, Brazil. **Hyperfine Interaction**, 232, p. 29-40, 2015.

FLORESTA, Denise. **Caracterização estrutural de materiais ferrugionosos de pigmentos de arte rupestre e de cerâmicas de sítios pré-históricos de Minas Gerais, como base para correlações arqueométricas**. Belo Horizonte. Centro do Desenvolvimento em Tecnologia Nuclear (CDTN), Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia das Radiações, Minerais e Materiais, (Tese de Doutorado), 2015.

FLORÊNCIO, Sônia R. R. *et al.* **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Iphan, 2014.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org) **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

_____. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paul; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUNARI, Pedro P. Arqueologia no Brasil e no Mundo:origens, problemáticas e tendências. **Ciência e Cultura**, v. 65, p. 23-25, 2013.

GALVÃO, Landerson. **Estudo do conjunto lítico do sítio Sampaio, Felício dos Santos, MG**. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Bacharelado em Humanidades, UFVJM, TCC (Monografia), 2017.

GAMBASSI FILHO, Roberto. **Estudo dos grafismos rupestre do sítio Cabeças 04**. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Bacharelado em Humanidades, UFVJM, Monografia (Graduação), 2017.

GOMES, Milene. **Estudo da arte rupestre do sítio Três Fronteiras 05, Felício dos Santos, MG**. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Bacharelado em Humanidades, UFVJM, Monografia (Graduação), 2017.

GRECO, Wellington. Estudo dos Grafismos Rupestres do Sítio Sampaio, Município de Felício dos Santos-MG: Um Sítio da Tradição Planalto na Área Arqueológica de Serra Negra. **Relatório de Iniciação Científica**. Diamantina-MG, 2016.

GRECO, Wellington. **Estilo e Paisagem**: Os conjuntos rupestres do sítio Sampaio, Felício dos Santos, Vale do Rio Araçuaí, Alto Jequitinhonha, MG. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Bacharelado em Humanidades, UFVJM, Monografia (Graduação), 2017.

GREEN, Lesley F. *et al* Conocimiento indígena y ciencia arqueológica. Los retos de la arqueología pública en la reserva Uaçá. In: GNECCO, C.; ROCABADO, P. A. (Org.) **Pueblos indígenas y arqueología en América Latina. Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales Banco de la República**. Bogotá: Universidad de Los Andes, p. 301-341, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n.1, 1988, p. 5-27.

IPHAN. **Educação Patrimonial**: Manual de aplicação: Programa Mais Educação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013.

ISNARDIS, Andrei. Pedras na Areia. As Indústrias Líticas e o Contexto Horticultor do Holoceno Superior na Região de Diamantina, Minas Gerais. **Revista Espinhaço**, 2 (2): 54-67, 2013.

KNEGT, Leonardo Mateus Pfeilstickerde. **Indicadores da paisagem para a ocorrência de sítios arqueológicos na Área Arqueológica de Serra Negra, Face Leste do Espinhaço**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Pós-Graduação em Geografia, Dissertação de Mestrado, 2015.

LEITE, Valdinêy. Amaral; FAGUNDES, Marcelo. Estudo diacrônico-estilístico do painel rupestre do Sítio Arqueológico Itanguá 06, vale do Rio Araçuaí, Minas Gerais, Brasil: uma análise estratigráfica. **Taraíriú**. Campina Grande-PB,01 (07), p. 113-128, 2014.

LEITE, Valdinêy A. **Estudo Diacrônico-Estilístico da Arte Rupestre do Sítio Itanguá 06, Complexo Arqueológico Campo das Flores, Vale Do Araçuaí, Minas Gerais**. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Bacharelado em Humanidades, UFVJM, Monografia (Graduação), 2012.

_____. **Flores e Pinturas na Paisagem**: Análise Espacial e Intra-Sítio em Campo das Flores. Universidade de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Dissertação de Mestrado, 2016.

LINKE, Vanessa. Onde É Que Se Grafa? As Relações Entre os Conjuntos Estilísticos Rupestres da Região de Diamantina (Minas Gerais) e o Mundo Envolvente. **Revista Espinhaço**, 2 (2): 118-131, 2013.

LIMA, Leilane Patrícia de. **A Arqueologia e os indígenas na escola**: um estudo de público em Londrina-PR. São Paulo, Universidade de São Paulo, Museu de Arqueologia e Etnologia, Tese de Doutorado, 2014.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. Identidades, diferenças e diversidade: entre discursos e práticas educacionais. In: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (Org.) **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. J. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

MIRANDA, Marcos Paulo de Souza. Análise dos Impactos ao Patrimônio Cultural no Âmbito dos Estudos Ambientais. **Revista Espinhaço**, 2 (2), 2013.

MACEDO, Thaisa D. Almeida. **“Vou Te Proteger”**: a Educação Patrimonial como estratégia para proteção e valorização do patrimônio arqueológico do município de Felício dos Santos, MG. Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, UFVJM, Dissertação de Mestrado, 2017.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação para o Patrimônio. **Educação em Revista**, n. 47, p. 135-155, 2008.

NEVES, Thiago. **Estudo dos conjuntos líticos do sítio Cabeças 03, Felício dos Santos, MG**. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Bacharelado em Humanidades, UFVJM, Monografia (Graduação), 2017.

PALHARES, Danilo. **Complexo Arqueológico Três Fronteiras – os sítios da vertente do Córrego Alegre**: estilo e paisagem da arte rupestre regional. Mestrado Interdisciplinar Profissional em Ciências Humanas, Qualificação, Mestrado, 2017.

PERILLO FILHO, Átila. **Análise morfológica dos conjuntos líticos do sítio Itanguá II**. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Bacharelado em Humanidades, UFVJM, Monografia (Graduação), 2014.

_____. **Análise lítica e dispersão espacial dos materiais arqueológicos do sítio Itanguá 02, Vale do Jequitinhonha, MG**. Pelotas-RS. PPG em Antropologia, Universidade Federal de Pelotas, Dissertação de Mestrado, 2016.

PROUS, André. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: Editora da UNB, 1992.

RIBEIRO, Andreia de Sousa. **Entre a Teoria e a Prática**: uma discussão sobre Arqueologia Pública através do caso Parque Nacional Serra da Capivara, Universidade Federal do Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, Museu Nacional da UFRJ, Dissertação de Mestrado, 2013.

SANTOS, I. A. C. **Estudo dos conjuntos líticos do sítio Itanguá 02, Campo das Flores, MG**. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Bacharelado em Humanidades, UFVJM, Monografia (Graduação), 2014.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma Nova Educação Patrimonial. **Revista Teias**, v. 18, n. 48, 2016.

_____. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. TOLENTINO, Átila B. (Org.) **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan-PB, 2012.

SILVA, Lidiâne A. **Cadeia operatória do conjunto artefactual lítico do Holoceno médio**: abrigo Cabeças 4, Felício dos Santos, Alto Vale do Araçuaí, MG. Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, PPG-Antropologia, Dissertação de Mestrado, 2017.

TORRES, Sergio Moreno; MÁRQUEZ-GRANT, Nicholas. Forty years of Archaeology for children. **AP: Online Journal in Public Archaeology**, v. 1, n. 2, p. 29-44, 2016.

2^a Parte - Filosofia

O Método Fenomenológico de Investigação em Edmund Husserl

Danillo Lisboa

Leonardo Lana de Carvalho

Introdução

A fenomenologia é um movimento filosófico importante cuja origem remonta aos pensadores do século XIX e XX; todavia, ganhou maior notoriedade na bibliografia vigente a partir das proposições do filósofo e matemático Edmund Husserl. Este movimento filosófico tem como objetivo lidar com o problema dos aparecimentos, com aquilo que se mostra, que aparece ao indivíduo. Para tanto, se propõe ao exame da percepção, das figuras, da imaginação, da memória, da linguagem entre outros, com o objetivo de evidenciar a *experiência* como fonte originária do pensamento.

De acordo com Sokolowski (2004), a fenomenologia, enquanto estudo da experiência humana, tenta restabelecer o sentido da filosofia presente em Platão buscando reativar a vida filosófica diante das questões que se apresentam ao sujeito que vive a experiência a fim de superar a ingenuidade diante da realidade. Tomar o mundo como pronto e acabado evidencia um realismo ingênuo e é contra isso que a fenomenologia se propõe a existir, justificando sua sobrevivência a partir do problema dos aparecimentos, que é um problema desde a origem da filosofia. Nesse sentido a fenomenologia pretende dar conta dos vários modos que as coisas podem aparecer com o objetivo de fundamentar as possibilidades de conhecimento e isso só é possível devido à compreensão fenomenológica de que cada ato da consciência é dotado de *intencionalidade*.

Ao considerar a consciência como intencional, a fenomenologia comprehende que cada ato da consciência, cada experiência vivida, está sempre direcionada a um objeto, e este se apresenta sempre de maneira correlata a consciência e a experiência. Logo, o entendimento de “intenção” na perspectiva fenomenológica não diz respeito a um propósito ou ação prática do indivíduo, previamente planejado, conforme entendimento do termo no senso comum, mas tão somente que a consciência é consciência de algo externo a si própria e essa relação da consciência com o objeto fundamenta a teoria do conhecimento.

Com isso temos uma reviravolta nas tradições filosóficas consolidadas anteriormente ao século XX, especialmente aos apontamentos de Descartes, uma vez que essas tradições compreendiam que a consciência se dava tão somente sobre si própria, sendo autocontida e voltada para as próprias ideias, o que convida o leitor a uma consideração dos estados cerebrais e a uma compreensão muitas vezes egocêntrica de uma existência solitária do homem racional, sem relação com o mundo, como se a mente fosse uma caixa fechada voltada para dentro e não para fora como aponta a fenomenologia. Estas perspectivas de uma mente fechada e autocontida, onde os fatos cognitivos acontecem “dentro da cabeça”, foram corroboradas em grande medida pelas investigações acerca do cérebro e do sistema nervoso (SOKOLOWSKI, 2004).

Quando a fenomenologia coloca a intencionalidade como centro de uma reflexão filosófica, ela rompe com a doutrina cartesiana e se distancia de um predicamento egocêntrico, transformando a compreensão da mente em uma coisa pública, para além dos seus próprios limites, contrariando, portanto, muitas crenças comuns (SOKOLOWSKI, 2004). Entender o que o objeto é para a consciência é uma atitude significativamente filosófica, pois, em Husserl, não é o sujeito que “pensa” que é a fonte de todo conhecimento, como previa Descartes, mas sim a relação estabelecida entre coisa pensante (a consciência) e o objeto intencionado. É a relação existente entre consciência e objeto que torna capaz a constituição de um *eu*, ficando obsoleto, nessa perspectiva, a compreensão dicotômica entre o externo e interno, corpo e mente, haja vista que tudo o que existe, existe a partir da relação entre consciência e objeto (SILVA, 2009). Nesse sentido, coube à fenomenologia descobrir e descrever os aspectos da experiência vivida pelo sujeito em relação com o objeto (*noema – objeto tal como é visado*) que se dá na relação com os atos da consciência (*noese*) que são os processos psicológicos básicos como a percepção, juízo, memória, recordação, etc.

De acordo com Amatuzzi (2009), a principal tarefa que Husserl se propôs a fazer foi esclarecer o caminho fenomenológico que caracteriza o pensamento humano: “qual o alcance do conhecimento, como são os atos da consciência, como se apresenta o mundo” (AMATUZZI, 2009, p. 96).

Quando a fenomenologia estuda a imaginação, a percepção, a linguagem, a relação inter-humana ou os estados perturbados da mente, por exemplo, ela está se voltando para os mesmos objetos que a psicologia também considera. Mas a psicologia positivista (a que se refere Husserl) faz isso a partir de um enfoque empírico, por meio de mensurações, separando sujeito e objeto. Já a fenomenologia considera esses objetos enquanto vivências cuja natureza quer elucidar (sem se ocupar diretamente com medidas ou relações quantitativas).

Nesse sentido, a fenomenologia não é essa psicologia, mas uma reflexão sobre a realidade da qual ela também se ocupa. Fazendo isso, a fenomenologia está ao mesmo tempo manifestando os fundamentos dessa psicologia e refletindo sobre seus limites: constitui-se, pois, também como uma espécie de instância crítica da psicologia (AMATUZZI, 2009, p. 96).

Assim, o anseio da pesquisa fenomenológica husseriana não é instrumentalizar ou fornecer uma técnica de atuação profissional, mas sim qualificar o investigador para uma compreensão ampliada diante dos fenômenos que se lhe apresentam a fim de o retirar de um realismo ingênuo diante das experiências, favorecendo um *retorno às coisas mesmas*, ou seja, um retorno ao modo como as coisas aparecem à consciência.

Sobre Edmund Husserl

Edmund Husserl (1859 – 1938) foi um importante filósofo do século XX que provocou a filosofia, a psicologia e diversos outros campos de conhecimento de sua época ao propor o seu projeto filosófico, nomeadamente, a fenomenologia, tendo sido aluno de Brentano e tido sua tese de doutorado orientada por Carl Stumpf, além de ser contemporâneo de Wertheimer, Köhler e Koffka, pioneiros da Teoria da *Gestalt*.

Husserl tem sua formação original em matemática, contudo, após o seu doutorado ele se interessou pelos problemas filosóficos e psicológicos que fundamentavam as matemáticas, sendo este um fator preponderante para sua aproximação das investigações propostas por Franz Brentano sobre empirismo e filosofia prática. Brentano buscou dar a psicologia um lugar de descrição das vivências, tanto as relacionadas à percepção, quanto as diretamente ligadas à própria lógica.

Husserl ao propor a sua fenomenologia visou uma filosofia e um método que se diferenciasse das ciências objetivas de sua época, pois identificava limitações no método natural para uma investigação minuciosa dos fenômenos que envolviam a consciência. Com a pretensão de preservar as dimensões da consciência e da subjetividade em primeira pessoa, o método fenomenológico husseriano visou permitir um rigor investigativo que garantisse o distanciamento dos preconceitos oriundos de uma atitude natural ingênua, uma vez que esta tende a tomar o mundo tal como dado na experiência direta como mundo real, independente da consciência, com isso o autor busca preservar a contribuição da primeira pessoa na sua dimensão subjetiva, esta última negligenciada pela ciência comum, conforme entendimento de Edmund Husserl (HUSSERL, 1970).

Assim, em Husserl, a fenomenologia é convocada a realizar uma análise da consciência intencional constitutiva do mundo, haja vista que a ciência comum centra o seu interesse na explicação do mundo natural, social, cultural, ou seja, o mundo de fora da experiência subjetiva e “independente” da mente, pois visa alcançar o máximo de objetividade para que o resultado alcançado seja “válido” (GIORGI; SOUSA, 2010).

Pelo termo “fenomenologia”, aqui, Husserl designa um esforço analítico e descritivo de nossas diferentes formas de representar objetos – i.e., de nossas diferentes vivências intencionais – que guarda certa relação com a psicologia por ser o simples exame qualitativo daquilo que esta ciência busca explicar em seus procedimentos experimentais (CURVELLO, 2014, p. 277).

Nesse sentido, a fenomenologia seria um método basilar de investigação da consciência que daria suporte a diversos outros campos de investigação científica, inclusive para a Psicologia, uma vez que a fenomenologia “nada mais seria do que uma explicitação imediata, pura, dos princípios de organização imanentes de nossa experiência, das condições gerais de nosso representar” (CURVELLO, 2014, p. 277). Nas palavras de Husserl:

A Fenomenologia pura representa um domínio de investigações neutras, no qual diferentes ciências têm as suas raízes. Por um lado, ela presta serviço à preparação da Psicologia enquanto ciência empírica. Ela analisa e descreve as vivências representativas, judicativas e cognitivas, que devem encontrar na Psicologia o seu esclarecimento genético e a sua investigação segundo conexões empírico-legais (HUSSERL, 1901/2008, p. 27).

A fenomenologia husseriana demonstra sua radicalidade ao defender a completa ausência de pressupostos diante dos objetos alcançados a partir do puro ver, configurando-se como um método analítico-descritivo das vivências intencionais que visa romper com uma *atitude natural*¹ a fim de se alcançar uma atitude reflexiva na consolidação de uma ciência rigorosa. A fenomenologia husseriana assim como a Psicologia de Brentano, está destinada a uma investigação da atividade intencional, por meio da reflexão acerca dos processos conscientes e dos atos que compõem a percepção imanente², de modo muito diferente das propostas oriundas de conhecimentos dados *a priori* à experiência.

¹ Para Husserl na atitude natural permanecemos presos em uma atitude dogmática – modo de crença – implicando no que chamou de uma “fé ingênua” sobre a verdadeira condição do conhecimento. Por exemplo, quando pensamos não percebemos o processo de pensar, ao contrário, somente percebemos os pensamentos que o pensar produz continuamente. Assim, fica evidente que partindo da atitude natural somente encontraremos o que se pensa e não a origem do pensamento (GOTO, 2007, p. 66).

² Em vez de simplesmente admitirmos o direcionar-se da consciência a certo objeto e fazermos experiência deste objeto, voltamos o nosso esforço ao próprio ato que o visa, tornando-o objeto de uma apreensão e de uma

O grande impacto do surgimento da fenomenologia se dá na forma como o homem pensa a si mesmo e ao seu mundo, o que influenciou variados campos de conhecimento por meio dos mais diversos questionamentos, levando esta filosofia à múltiplas ramificações. Contudo, é preciso considerar que, ainda que o método fenomenológico tenha sido melhor delimitado por Husserl, a tradição dessa linha de pensamento é extensa e profunda, remetendo-nos a homens que influenciaram Husserl diretamente, como Franz Brentano e Carl Stumpf; após o investimento de Husserl no desenvolvimento da Fenomenologia, enquanto método de investigação, é possível verificar múltiplas proliferações da utilização desse movimento filosófico por meio da arte, ciência, cultura, literatura, psicopatologia entre outros (ver GIOGI; SOUSA, 2010; GOMES; CASTRO, 2011).

Giorgi; Sousa (2010) informam ainda que a finalidade do método fenomenológico de Husserl é dupla: estudar a subjetividade dos sujeitos e como é que esta apreende objetivamente os entes do mundo (2010, p. 51). Gallager e Zahavi (2008) ratifica a importância da fenomenologia por meio da consideração do discurso em primeira pessoa que possibilita compreender a natureza da objetividade e a subjetividade da consciência.

Advertimos agora que a tarefa da fenomenologia, ou antes, o campo das suas tarefas e investigações, não é uma coisa tão trivial como se apenas houvesse que olhar, simplesmente abrir os olhos. Já nos casos primeiros e mais simples, nas formas ínfimas do conhecimento, se propõe a análise pura e a pura consideração de essências as maiores dificuldades; é fácil falar em geral da correlação, mas muito difícil elucidar o modo como se constitui no conhecimento um objeto cognoscitivo (HUSSERL, 2008, p. 33).

Husserl em *a ideia da fenomenologia* (1907/2008) esclarece que o pensamento natural da vida encontra-se pouco preocupado com as dificuldades da possibilidade do conhecimento ao passo que o pensamento filosófico se posiciona diretamente diante de tais problemas, salientando que “o método da crítica do conhecimento é o fenomenológico; a fenomenologia é a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento” (HUSSERL, 2008, p. 22).

reflexão específicas. Este movimento é precisamente a percepção imanente. Ao tematizar uma experiência qualquer, o que ela visa não são os objetos transcendentais ao fluxo de vivências que surgiram como correlatos daquela experiência, mas sim os componentes imanentes (*que está inseparavelmente contido na natureza de um ser ou de um objeto*), reais (*reelle*) mobilizados por ela e que possibilitaram este mesmo visar (CURVELLO, 2014, p. 332).

O Método Fenomenológico de investigação

A fenomenologia surge com a pretensão de se constituir enquanto teoria do conhecimento apodítico³ (verdadeiro, fundamental) e também como um método de investigação próprio para os atos da consciência, ou seja, dos fenômenos intencionais da consciência, configurando-se então como uma ciência das essências que une subjetividade e objetividade.

Gallagher; Zahavi (2008) apontam que quando a consciência se torna o objeto de estudo faz-se necessário compreender que há formas distintas de investigá-la. Nesse sentido é possível adotar uma investigação que visa compreender como os objetos incidem sobre o cérebro do indivíduo e quais as alterações provocam; portanto, em terceira pessoa, onde os dados obtidos serão externos ao sujeito, objetivos e passíveis de comprovação pelo método científico. Outra forma de investigação é a que acontece em primeira pessoa, cujo objetivo é verificar dados reflexivos da experiência a fim de compreender como o sujeito percebe, na sua experiência subjetiva, os objetos que lhe são dados. Ambas as perspectivas movimentaram os interesses de diferentes filósofos e psicólogos no final do século XIX e início do século XX e voltam a ganhar espaço no debate de investigação da mente na atualidade (THOMPSON, 2013; DENNETT, 1991; GALLAGHER, 2008). Uma diversidade de autores vem buscando cada vez mais aproximações entre fenomenologia e a prática científica, acreditando que qualquer entendimento abrangente da mente que se pretenda fazer deve levar em consideração os dados oriundos da experiência fenomenológica de primeira pessoa.

Em Husserl, a tarefa da fenomenologia foi proporcionar uma nova fundamentação epistemológica para as ciências; para tanto o filósofo e matemático considerava que ao invés de se concentrar exclusivamente nos objetos do conhecimento, temos que descrever e analisar detalhadamente a dimensão experiencial para revelar o contributo cognitivo do sujeito que conhece; uma contribuição que, em sua opinião, foi praticamente ignorada pela ciência comum. No pensamento husserliano, a ciência comum é tão absorvida em sua investigação do mundo natural (ou social / cultural) que não reflete sobre seus próprios pressupostos e condições de possibilidade (GALLAGHER; ZAHAVI, 2008, p. 49). A proposta da fenomenologia, no sentido de refletir sobre as possibilidades do conhecimento, torna-se possível por meio de uma metodologia própria, cujos passos são:

³ Diz se de uma verdade ou argumento evidentes por si, não necessitando de provas para serem compreendidos e aceitos (LAPORTE, [S.d.], p. 305).

1. Epoché: o primeiro passo do método fenomenológico é por entre parêntesis o que já se supõe saber sobre o fenômeno e questionar-se se uma ciência sobre determinado fenômeno seria possível, a fim de o deixar aparecer por ele mesmo, como é. Suspender a atitude natural e suas hipóteses especulativas. A pretensão da *epoché* não é duvidar ou excluir o mundo de uma consideração investigativa, mas sim abster-se de uma atitude dogmática e ingênua diante daquilo que se apresenta, visando dessa forma “permitir” que o objeto apareça como ele é, sem ignorar a contribuição da consciência que o intenciona. A fenomenologia traz para o debate a questão da possibilidade da existência da objetividade, bem como ela se constitui e o interesse fenomenológico na perspectiva da primeira pessoa se justifica em preocupações filosóficas transcendentais. Sendo assim, cabe ressaltar que a *epoché* não é um passo pronto e acabado, mas algo que deve ser praticado continuamente e também não é um passo voltado exclusivamente para dentro, mas que permite a investigação do mundo a partir da consciência que não é autocontida em si e sim consciência de algo. Nessa fase abster-se de juízos *a priori* diante do fenômeno é uma condição *sine qua non* para que se possa chegar ao conhecimento apodítico daquilo que se pretende conhecer. Nesse sentido, a pretensão da fenomenologia é não começar com a teoria, mas com a experiência, convidando o investigador a permitir que a experiência seja condutora da teoria.

As proposições fenomenológicas vislumbram a eliminação de pré-conceitos diante dos fenômenos, demonstrando ser um arcabouço filosófico potencial para o desenvolvimento da ciência e dos demais campos de conhecimento; assim, a partir da fenomenologia tornar-se-ia possível encontrar um ponto basilar originário dos diversos fenômenos que incidem sobre a experiência humana, renovando assim as esperanças acerca do alcance da verdade por meio de uma *filosofia universal*.

2. Redução fenomenológica: após a realização da *epoché* o passo seguinte é a redução fenomenológica que visa apresentar a contribuição cognitiva do sujeito da experiência na revelação dos significados dos objetos concentrando a atenção naquilo que, por meio da consciência, se faz presente. E assim segue-se o aparecimento do fenômeno dado intuitivamente, de modo que a explicitação dos processos mentais intencionais poderá ocorrer em virtude da alteração do modo como nos posicionamos diante da realidade. Numa atitude natural é comum que ao olharmos para uma "lâmpada", entendemos-la apenas como uma "lâmpada" conforme o conceito e a caracterização que nos foi ensinado pelos pais, familiares, ciência ou pelo senso comum, o que leva o sujeito da experiência a adotar um critério externo para nomear a "lâmpada" que se apresenta à consciência, desse modo, o sujeito tende a perder a singularidade da sua própria experiência diante da "lâmpada" e tornar-se apenas um

reprodutor de conceitos pré-estabelecidos e sócio-historicamente dados e introjetados. O que a fenomenologia pretende não é negar as construções sócio históricas ou os conceitos, ou os contratos sociais, ou as construções semânticas e gramaticais existentes e estabelecidas, mas sim elucidar que no pilar dessas construções a consciência intencional exerce fundamental importância. Portanto, o fenomenólogo não deve tomar a “lâmpada” como dada *a priori* por um senso externo, mas sim a partir do “eu” que experiencia a “lâmpada” que aparece à consciência, com isso, a fenomenologia inova ao garantir ao sujeito da experiência a autonomia para descrever os conteúdos que lhe aparecem.

O objetivo da redução fenomenológica é analisar a interdependência correlativa entre estruturas específicas de subjetividade e modos específicos de aparência ou doação dos fenômenos. Com isso o interesse não se baseia no *que* são as coisas, mas no *como* as coisas aparecem, ficando claro que elas são correlatos da experiência. Conforme a compreensão de Gallagher; Zahavi (2008) a fenomenologia não está interessada na compreensão do mundo particular de cada sujeito, mas na compreensão de como é possível que qualquer pessoa possa experienciar o mundo.

A fenomenologia não está interessada em processos psicológicos (em oposição a processos comportamentais ou processos físicos). A fenomenologia está interessada na própria possibilidade e estrutura da fenomenalidade; procura explorar suas estruturas essenciais e condições de possibilidade. A fenomenologia visa revelar estruturas que são intersubjetivamente acessíveis, e suas análises, portanto, estão abertas a correção e controle de qualquer assunto (versado na fenomenologia) (GALLAGHER; ZAHAVI, 2008, p. 55).

A *epoché* e a *redução fenomenológica* estão intimamente relacionadas, pois só é possível concentrar a atenção no fenômeno conforme ele aparece se houver uma suspensão da atitude natural. Com a *redução fenomenológica* os esforços centrar-se-ão “exclusivamente na correlação entre o objeto da experiência e a experiência desse mesmo objeto” (GIORGI; SOUSA, 2010, p. 52), ou seja, deve haver um centramento no objeto como o mesmo surge na consciência e na subjetividade daquele que vivencia a experiência do objeto intencional.

Por meio disto (redução fenomenológica), o nosso olhar foi dirigido em direção ao aspecto principal dos fenômenos puros da consciência, que é o noemático (e sobre o qual a psicologia tradicional não sabia o que dizer). Através da redução fenomenológica, as objetividades intencionais, enquanto tais, foram dispostas de forma aberta pela primeira vez. Foram dispostas de forma aberta como componente essencial de todos os processos intencionais

e como tema infinitamente produtivo para descrição fenomenológica (HUSSERL *apud* GIORGI; SOUSA, 2010, p. 58).

A abertura ao modo como a experiência aparece serve a uma análise da estrutura da consciência, de seu modo de revelação do mundo. O acesso à estrutura da consciência, uma vez que o procedimento da *epoché* tenha sido efetuado, poderá se dar por meio da *redução fenomenológica* que visa direcionar o pensamento para a forma como o mundo aparece na experiência, sendo necessário que esta investigação aconteça em primeira pessoa.

3. *Redução ou análise eidética*: Além dos passos metodológicos já apontados, os filósofos sempre estiveram atentos à essência das coisas ou ao *eidos*, como apontado por Platão. Diferente da redução fenomenológica será a *análise eidética*, também possível por meio da fenomenologia husserliana, e consiste em alcançar a essência (*eidos*) do fenômeno, aquilo que é essencial ao fenômeno e que sem o qual o fenômeno deixa de ser o que é; seu objetivo é excluir todo o contingente para se chegar ao essencial, o que difere radicalmente da atitude natural. Por exemplo, uma cadeira não deixará de ser uma cadeira se lhe for mudada a cor ou o tipo da madeira, ao passo que se lhe for retirado o assento ou o encosto, deixará de ser reconhecida como cadeira. As características que permitem ao fenômeno ser o que é são características essenciais.

Se o objeto “colapsa”, como consequência da remoção da dimensão-chave, então ter-se-á de reconhecer que a dimensão variada é essencial para que o objeto apareça como um todo/completo – uma síntese estrutural identitária. Se o objeto é apenas ligeiramente modificado, mas ainda assim reconhecível, apesar da variação dessa dimensão, então considera-se accidental, contingente, em vez de essencial (GIORGI; SOUSA, 2010, p. 60).

Giorgi; Souza (2010, p. 61) apontam que a análise eidética proposta pela Psicologia Fenomenológica tem como objetivo alcançar a síntese de significados psicológicos, pois, ainda que a fenomenologia esteja atenta ao objeto dado à consciência individual, uma das suas grandes contribuições se dá na obtenção de resultados generalizáveis e compreendidos intersubjetivamente, como por exemplo, a compreensão intersubjetiva do que é essencial para a constituição de uma cadeira. Esta análise irá contar com os recursos da *variação livre imaginativa* que permite encontrar as estruturas invariáveis e fundamentais do objeto de estudo, pois, consiste basicamente, de acordo com Gomes; Castro (2010), em uma atitude de modificar, exercitando-se inclusive a habilidade de ficção do investigador, os elementos essenciais de um fenômeno para verificar se o mesmo ainda será reconhecível com as

alterações sofridas. No exemplo da cadeira, utilizando o recurso metodológico da *variação livre imaginativa* seria então necessário ir retirando as partes que compõem a cadeira (cor, assento, encosto, apoio de braço, etc) até identificar um colapso que lhe destitui da identidade de ser cadeira constituída intersubjetivamente.

De acordo com Goto (2007), citando San Martin (1986), em resumo, existem basicamente no método fenomenológico proposto por Husserl três elementos constituintes e invariáveis, sendo eles: a *epoché* cujo principal benefício é possibilitar a suspensão da atitude natural, a *redução eidética* que objetiva a análise da essência do objeto de estudo e a *redução fenomenológica ou transcendental* que permite o centramento no objeto tal como surge na consciência - Goto (2007) esclarece em uma nota de rodapé que a utilização do termo fenomenológico e transcendental são equivalentes e a alteração do termo fenomenológico para transcendental pode ser considerada uma “correção tardia de Husserl” (ver GOTO, 2007, p. 65) -, esta síntese, em parte, é corroborada por Giorgi; Sousa (2010), uma vez que estes autores fazem uma distinção entre redução fenomenológica e redução transcendental, defendendo que a redução fenomenológica delimita o campo de estudo da fenomenologia transcendental, esta compreendida como um projeto filosófico. Nesse sentido Castro e Gomes (2011) sinalizam que a redução fenomenológica se desdobrará em reduções secundárias como a redução fenomenológica psicológica, a redução eidética e a redução fenomenológica transcendental.

Giorgi; Sousa (2010) e Castro; Gomes (2011) nos informa que a questão da *redução fenomenológica*⁴ foi tema recorrente e heterogêneo na obra de Husserl, sendo utilizadas diferentes nomeações para referir-se ao mesmo conceito, essa polissemia diante dessa etapa metodológica da fenomenologia faz com que se fale em *reduções fenomenológicas* cujo consenso nem sempre se dá de maneira fácil entre os adeptos da fenomenologia, fato que demonstra a peculiaridade da investigação do conhecimento proposta pelo filósofo:

Com o despertar da reflexão (saída da atitude natural) sobre a relação entre conhecimento e objeto, abrem-se dificuldades abismais. O conhecimento, a coisa mais obvia de todas no pensamento natural, surge inopinadamente como mistério (HUSSERL, 2008, p. 41).

⁴ Importante destacar que a ideia de *redução* proposta pela fenomenologia husseriana tem o objetivo de tematizar a consciência de modo puro, isenta de pré-conceitos, não fazendo sentido aqui a ideia de reduzir a consciência a algo ou a alguma coisa.

Assim, torna-se difícil defender uma forma estrita de redução; contudo, como salienta Castro; Gomes (2011, p. 235) “o fundamento da prática redutiva visa, em última análise, o acesso à consciência pura e imanente das coisas”. Como para Husserl os objetos aparecem na consciência sempre dotados de sentido, este filósofo propôs um retorno às intuições originárias com o objetivo de compreender o que são as coisas para o sujeito da experiência e como elas aparecem em sua essência e sentido. Cada fenômeno percebido traz consigo a sua possibilidade de ser identificado a partir de um ideal que se evidencia quando o objeto se mostra à consciência. As vivências dos objetos são interligadas e contínuas e se apresentam à consciência como uma unidade que lhe permite identidade; logo, a capacidade de síntese que caracteriza a atividade da consciência é também o que permite a compreensão acerca da consciência do tempo.

A descrição promovida pelo método fenomenológico e sua busca por uma validação intersubjetiva impeliram-lhe a uma abstenção de toda e qualquer pressuposição, apresentando-se como ciência dos fenômenos essenciais rumo às evidências indubitáveis, inegáveis, apodíticas, que se dão num imperativo “*retorno às coisas mesmas*”.

O interesse fenomenológico pelo modo ou formas como as coisas são experienciadas traz consigo o questionamento de como a experiência é constituída, lançando luz a *redução fenomenológica transcendental* que se caracteriza por identificar as leis formais que operam na constituição da experiência, suspendendo simultaneamente o sujeito empírico e o mundo com o objetivo de alcançar uma propriedade ou essência, um *eidos*, universal. Eis então o projeto filosófico de Edmund Husserl de transformar a fenomenologia em uma filosofia universal.

Para entender o termo *transcendental*, partimos da consideração do ato da percepção: este não deriva do objeto externo, mas depende das potencialidades do sujeito humano. A percepção serve para conhecer a realidade externa, ou seja, é relacionada intencionalmente ao objeto enquanto percebido. Uma folha percebida é ligada intencionalmente à percepção. Essa estrutura percepção/percebido é inerente à estrutura transcendental do ser humano, pois todas as vivências estão ligadas/relationadas à estrutura do ser humano. A percepção que se define por estrutura transcendental tem o sentido de que o ser humano já possui estas estruturas e, portanto, elas transcendem o objeto físico. Diferente é o significado do termo *transcendente*: aquilo que está além. Por exemplo, a percepção/percebido faz parte da estrutura transcendental, já a folha é transcendentemente. O transcendental é aquilo que faz parte da subjetividade, é próprio do sujeito, não deriva de fora; ao passo que *transcendente* é o que está além do sujeito, por exemplo, a folha (ALES BELLO, 2004, p. 49-50).

De modo geral, em fenomenologia o interesse não está no que as coisas são e os seus conteúdos, mas nas formas como elas aparecem e se direcionam de maneira significativa para o sujeito da experiência, por isso, a constante necessidade da redução fenomenológica como uma atitude inerente ao investigador. É com a proposição do método fenomenológico que Husserl inova diante do seu tempo e garante uma nova forma de olhar para o problema da *consciência*, agora, compreendida como dotada de *intencionalidade*.

Considerações finais

O fenômeno, *aquilo que se mostra*, é o resultado da apreensão de algo dado que, além de ser visado pela consciência é também animado por ela, e é justamente esse movimento correlacional, mútuo, que permite que o objeto apareça em seu sentido pleno, constituído de significado. A implicação principal da fenomenologia enquanto teoria da intencionalidade da consciência se dá numa vertente epistemológica e não se trata de uma análise eidética egocêntrica, mas sim de uma análise eidética fenomenologicamente intersubjetiva. Nesse sentido, Giorgi; Sousa (2010) alerta para a necessidade de compreender a fenomenologia como uma filosofia preocupada com a investigação dos fenômenos enquanto *objetos imediatos da experiência* e não como uma corrente *subjetivista* da experiência vivida do indivíduo que visa dar voz a depoimentos subjetivos⁵. Esse ponto pode ser facilmente confundido, haja vista que a consideração do discurso em primeira pessoa (*o eu*) pode encaminhar a investigação para diversos sentidos e conotações (ver GOMES; CASTRO, 2010), cabendo ao investigador se atentar, a partir da perspectiva husserliana, a correlação que a consciência estabelece com o objeto intencional a fim de chegar às *coisas mesmas*, ou seja, na evidência apodíctica que qualifica o sujeito para a capacidade de conhecer.

Portanto, a fenomenologia não é o mesmo que a introspecção, pois, enquanto o introspectionista considera a consciência como um sector do ser, debruçando-se sobre esse setor para suas investigações, o fenomenólogo entende a consciência como transcendental, ou seja, não é auto contida, não se basta e assim constitui o mundo (GALLAGHER; ZAHAVI, 2008). Nesse sentido, fica evidente que a Fenomenologia nasceu em virtude de um duplo

⁵ O espectro teórico da psicologia em meados do século XX foi caracterizado por três forças dominantes: a psicanálise, o behaviorismo e o humanismo. A fenomenologia foi incorporada ao humanismo, ficando o termo associado à experiência subjetiva. Na verdade, a fenomenologia se refere à subjetividade, que é o sujeito cognoscente, com o objetivo de saber como o sujeito exerce a capacitação para o conhecimento. O método fenomenológico foi proposto como recurso epistemológico básico para todas as ciências. A fenomenologia deveria ser a ciência das ciências por focalizar a tomada de conhecimento, seja ele noético, referente ao processo de conhecer, seja ele noemático, referente ao objeto conhecido (GOMES; CASTRO, 2010, p. 82).

projeto que se resume basicamente em duas questões: “criar alguns princípios filosóficos que estabelecessem um paradigma científico e, paralelamente, apresentar um método adequado ao estudo dos processos mentais” (GIORGI; SOUSA, 2010, p. 37). Por meio da intencionalidade da consciência, elemento fundante da investigação fenomenológica, Husserl buscou descrever a estrutura da experiência a fim de retornar às *coisas mesmas* conforme surgem na consciência.

Destacamos ainda que o pensamento de Husserl foi e continua sendo bastante influente em teorias cognitivas como a Teoria Enativa da Mente. Segundo Varela (1996; 1997), o projeto da naturalização da fenomenologia não significa cair sobre uma atitude ingênuo frete ao mundo mas usar de modo rigoroso o método fenomenológico em uma etapa da investigação e o método científico em outra. Para Varela, os métodos aplicados sucessivamente podem se informar mutuamente trazendo vantagens no estudo da consciência, fugindo assim tanto do reducionismo fenomenológico quanto do reducionismo científico (VARELA, 1996; THOMPSON, 2013). Atualmente estamos trabalhando sobre a ideia de que assim como a fenomenologia da *Gestalt* assumiu os traços de uma fenomenologia experimental, tal como proposto por Carl Stumpf, a fenomenologia naturalizada da Teoria da Enação reinterpreta e atualiza as ideias de Stumpf e dos gestaltistas uma vez que ambas as perspectivas comungam do entendimento de que a descrição e a experimentação se complementam e por se complementarem, garantem de modo mutuamente benéfico a sobrevivência de ambos os procedimentos (tanto do método fenomenológico quanto do método científico), bem como maior alcance na investigação da consciência. A naturalização da fenomenologia é vista pela teoria enativa como uma forma de transcendência da natureza, isto é, leva a uma forte revisão do conceito de natureza em função do conceito de mundo da tradição fenomenológica.

Referências

- ALES BELLO, Angela. **Introdução a Fenomenologia**. Bauru: Edusc, 2006.
- AMATUZZI, Mauro Martins. Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas , v. 26, n. 1, p. 93-100, Mar. 2009.
- CASTRO, Thiago Gomes de; GOMES, William Barbosa. Movimento fenomenológico: controvérsias e perspectivas na pesquisa psicológica. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 27, n. 2, p. 233-240, jun. 2011.
- CURVELLO, Flávio Vieira. **A Gestalttheorie e a fenomenologia de Edmund Husserl:** uma investigação acerca de seus antecedentes intelectuais comuns e suas relações metodológicas e conceituais. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, 2014.
- DENNETT, D. C **Consciousness Explained**. Boston, MA: Little, Brown and Co., 1991

GALLAGHER, S.; ZAHAVI, D. **The Phenomenological Mind - an introduction to philosophy of mind and cognitive science**. New York: Routledge, 2008.

GIORGI, Amedeo; SOUSA, Daniel. **Método fenomenológico de investigação em psicologia**. Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, LDA, LISBOA, 2010.

GOMES, W. B.; CASTRO, T. G. Clínica Fenomenológica: Do Método de Pesquisa para a Prática Psicoterapêutica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2010, Vol. 26 n. especial, p. 81-93.

GOTO, Tommy Aquira. **A (re) constituição da Psicologia Fenomenológica em Edmund Husserl**. Tese (Doutorado em Psicologia Ciencia Profissão) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2007.

HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, (1907) 2008. (Coleção Textos Filosóficos).

HUSSERL, E. **The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. An Introduction to Phenomenological Philosophy**. Evaniston: Northwestern University Press, 1970 (trad. David Carr).

LAPORTE, Ana Maria *et al* **Para Filosofar**. São Paulo: Scipione, [S.d.].

SAN MARTÍN, Javier. **La estructura del metodo fenomenológico**. Madrid: UNED, 1986.

SILVA, M. L. A intencionalidade da consciência em Husserl. **Argumentos: Revista de Filosofia**, 1 (1):45-53, 2009.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. Tradução de Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

THOMPSON, E. **A Mente na Vida: Biologia, Fenomenologia e Ciências da Mente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

VARELA, F. J. Neurophenomenology: a methodological remedy for the hard problem. **Journal of Consciousness Studies**, 3: 330-350, 1996.

VARELA, F. J. The naturalization of phenomenology as the transcendence of nature: searching for generative mutual constraints. **Alter**, 5: 355-381, 1997.

A exploração relativa esgotada e a absoluta como forma de reestruturação do valor: o esgotamento da exploração capitalista

Atanásio Mykonios

Introdução

Quanto mais o capitalismo caminha para o seu colapso, mais se tem a noção, por parte da maioria da população e até de parte significativa dos teóricos e críticos do capitalismo, de que ele permanecerá como um fim em si mesmo, que em seu movimento de sobrevivência desenvolve o movimento de retorno a si por meio das condições de reprodução infinita de seus mecanismos. Por outro lado, o aparente crescimento do dinheiro sem qualquer lastro, que se alastra pelo mundo em forma oficial de capital, como investimentos, créditos, dívidas, especulações, cria a convicção de que o capitalismo se torna ainda mais forte e inexpugnável. Essa convicção é compartilhada especialmente por parte considerável da esquerda e por parte daqueles que, de alguma forma, continuam como críticos do capitalismo, mas sem, no entanto, se colocarem como anticapitalistas.

Os lucros dos bancos, das financeiras e dos especuladores, o aumento da riqueza monetária nas mãos de um grupo seletivo de famílias e pessoas no mundo, os crescimentos das bolhas financeiras e da dívida pública significam que o capitalismo está mais forte e decidido a continuar a sua progressão rumo à sua condição absoluta? Apesar de que o sistema do capital não alterou a sua lógica de funcionamento interna, à medida que continua o mesmo no modo de produção estrutural, podemos afirmar que está em rota de colisão, seguindo os passos de sua autodestruição?

Essas questões fazem parte do elemento fulcral da análise sobre o esgotamento da exploração capitalista em termos globais, em sua escala funcional de formação e produção do valor e de sua autovalorização na forma de sua expansão.

Afinal, o capital está crescendo ou encolhendo?

O que cresce não é a massa de valor capaz de sustentar o volume abstrato de capital, do dinheiro em si como expressão deste. O que cresce efetivamente é uma parte do mais-

valor que se realiza na forma de juros sobre juros e não a efetividade das condições de produção de valor que só é possível por meio da exploração da força de trabalho.

Significa dizer que em parte o capital cresce não como substância da exploração e sim como elemento inercial. Proporcionalmente, a parte do mais-valor que se realiza no mercado das mercadorias está decrescendo em virtude a capacidade da elevação da produtividade do sistema. Em termos quantitativos, o volume de juros aumenta, pela prática do crédito que agora está encastelado na dinâmica das dívidas públicas. Aumentam também os lucros, mas a base sobre a qual esses elementos do mais-valor se colocam está diminuindo rapidamente. Significa dizer que os lucros e os juros, num exercício metafórico, numa base de cem são maiores do que numa base de cinquenta. É necessário arrancar com mais voracidade e rapidez mais lucros e juros da base de produção de valor. Assim, os lucros e os juros passam a representar boa parte, de modo visível, da base do valor, dando a impressão de que o capitalismo é essa realidade que aparece, até que os lucros e especialmente os juros abocanhem a base, obnubilando a real forma do valor que é o seu modo de produção. Quando isso ocorrer, o sistema produtor de mercadorias chegará ao seu limite, as mercadorias como expressão individual de sua condição, deixarão de serem produzidas, porque o valor global perderá sua própria substância. O dinheiro será o dinheiro absoluto numa estrutura social onde não haverá possibilidade de fazê-lo cumprir a sua destinação, apenas será o dinheiro pelo dinheiro, sem valor algum, como expressa Robert Kurz a partir do título de seu livro *Dinheiro sem valor: linhas gerais para uma transformação da crítica da economia política*.

A área estrutural do valor está diminuindo. O aumento relativo do mais-valor como condição de expansão técnica do sistema de mercadorias requer que, em algum momento, a exploração relativa do valor seja retomada no patamar da exploração absoluta, necessária para recompor o mais-valor das condições reais de sua sobrevivência. Em outras palavras, a estrutura de produção social do valor, por conta da concorrência universal, espalha a exploração relativa em virtude da condição de manutenção dos concorrentes no mercado das mercadorias. Mas, ocorre que para fazer valer a base como estrutura que garante a realização do mais-valor, o sistema volta a extrair de forma absoluta o valor, de modo que somente nesse sentido é possível encontrar mecanismos para que a base se amplie. A metáfora apresentada por Kurz (2014), que apresenta o valor como uma área sobre a qual o mais-valor deve, necessariamente, se realizar, isto é, [...] a quota-parte relativamente maior de uma área deixa de ser uma vantagem em termos de área se a própria área diminuir de tamanho de um campo de futebol para o de uma base de cartão para um copo de cerveja (KURZ, 2014, p. 253).

São as forças produtivas que determinam as condições do capital como valorização do valor, em forma de volume de dinheiro que se multiplica, o acúmulo de que lhe é a sua

função histórica, mas não o contrário. O capital global não consegue reverter a situação de seu acúmulo sem lastro, uma vez que não encontra mais as formas de retomada da produção do valor a partir da exploração da força de trabalho. O capital global é forçado e aumentar a produtividade com velocidades cada vez maiores e, por conseguinte, empurra a estrutura universal concorrencial à destruição do próprio sistema que, por outro lado, deve garantir as condições gerais de produção.

A exploração relativa, que implica a realização do mais-valor em caráter também relativo, tem como pressuposto, ampliar as formas de ganho por meio da extração social e global do valor. O mais-valor relativo implica que a esfera do processo produtivo entra numa fase de contradição insolúvel, dado que é da sua lógica e natureza mover-se com esse propósito. O problema, como foi dito acima, é que a partir de um determinado momento do desenvolvimento das forças de produção, para reagrupar o capital com lastro, a exploração absoluta se torna necessária. Mas é exatamente aqui que reside a sua contradição de morte. É por isso que os lucros e os juros sobem no interior de uma área que está diminuindo rapidamente. E é ainda por isso que obrigatoriamente os ganhos aparecem como a única expressão desse fenômeno estrutural. Essa área não suporta a própria forma de crescimento e, por isso, o capital como modo de produção está deixando de existir para se tornar um modo de reprodução automática de sua riqueza material.

É aqui que muitos não compreendem e outros tantos não aceitam o valor como elemento central e lógico-histórico do sistema social do capital, além disto, não concebem a exploração do tempo excedente da força de trabalho socialmente necessário para a produção de mercadorias. É aqui que o processo de exploração do sistema social do capital não é aceito como causal e sim tão-somente como um processo de efeitos sobre efeitos. Mas mesmo os capitalistas e os gestores contratados que não atentam para esse processo, mostram, com seu comportamento, a necessidade de resgatar o capital em seu lastro com o aumento da exploração absoluta.

É nesse sentido que a luta social e política agora é travada em torno do último bastião que resta nas relações de fetiche, historicamente determinadas pelo desenvolvimento do capital, agora entendido como capital global, que lança mão do controle dos estados-nacionais. O capital global se agarra com todas as suas forças de ação política, enquanto for possível, para extrair agora dos estados-nacionais as últimas gotas de valor que ainda restam para fazer suportar a parte da área que ainda sustenta, em parte, os componentes do mais-valor, por meio de uma série de mecanismos de transferência de capital como a dívida

pública, a dívida privada que escoa pelas franjas estatais, pela dívida privada que se torna impagável e pelos mecanismos jurídicos de extração de mais tempo do trabalho abstrato.

Mas, contraditoriamente, a transferência de dinheiro dos estados-nacionais para as mãos do capital mundial ainda se dá na forma de fluxo sem lastro seguro. Ao contrário, o sistema flutuante continua a ser nutrido com volumes astronômicos que aumentam ainda com mais significância o capital fictício. Há um duplo caráter desse movimento. De um lado o esforço descomunal de arrancar mais-valor e sobre este, os lucros e os juros, num movimento intenso que se multiplica em progressão geométrica. De outro lado, a luta política para pressionar o mercado da força de trabalho a fim de conseguir desta o tempo necessário a mais que configura a base estrutural do valor.

Trata-se de garantir a área sobre a qual o mais-valor se realizará. Os economistas liberais, os economistas marxistas e pós-marxistas parece não compreenderem esse processo que é crucial para a manutenção do capitalismo como sistema social de produção de acúmulos. Também se esquecem ou ignoram do fato de que:

Só a força de trabalho produz valor novo como contributo para a massa de valor global produzido pela sociedade, repartindo-se esta entre os custos da reprodução (em termos de valor) da própria força de trabalho e a mais-valia. É por isso que a força de trabalho é variável como componente do capital no que diz respeito à criação de valor, ou seja, produz mais valor do que custa (KURZ, 2014, p. 250).

Talvez um dos aspectos mais difíceis de reconhecer é que a força de trabalho é a única que de fato gera mais valor, ou, gera, necessariamente, mais valor do que custa, por isso está no campo do capital variável. Mas à medida que o capital libera a si para a exploração relativa para a realização do mais-valor, entra em rota de colisão consigo mesmo. A exploração relativa ao mais-valor amplia consideravelmente o capital sem lastro, mas em função das forças de produção, para ganhar o mercado contra os concorrentes só é possível por meio da implantação de novas condições de produção. Podemos dizer então que há um determinismo histórico das forças de produção e se o capitalismo quisesse se manter como produção lastreada do valor, só seria possível se garantisse a exploração absoluta ou eliminasse a estrutura concorrencial que lhe caracteriza como condição de possibilidade real de realizar-se como capital.

Assim, para garantir a valorização do valor, mantendo uma área segura, onde se amplia o mais-valor como expressão real do capital, a experiência do capitalismo de Estado se torna uma possibilidade favorável. A reorganização do capital com lastro confiável parece

ser apenas possível na exploração absoluta para a realização do mais-valor. Mas como esperar que isso ocorra, até mesmo no campo da política, uma vez que um dos elementos constitutivos do capital global é a livre concorrência entre os contendores da própria produção global?

As conquistas práticas de distribuição da riqueza material e das formas de justiça social para com aqueles que sempre estiveram oprimidos nos interiores dos países, foram possíveis a partir da tomada do poder central dos e nos estados-nacionais. Deveram-se, sobretudo, às condições de ampliação da exploração relativa que liberou fatias do capital global que puderam ser aplicadas para a justiça material, gerando uma capitalização dos estados-nacionais que aproveitaram as condições gerais de valorização do capital. Contudo, é preciso também, na esteira desse processo histórico, considerar a retomada da produção de valor em escala interna, notadamente no Brasil.

A capacidade produtiva no Brasil seguiu o desenvolvimento das forças produtivas e somente por meio do crédito ampliado a indústria de transformação pôde garantir o escoamento de mercadorias, fortalecendo um ciclo aparentemente virtuoso nas condições internas do capitalismo. Porém, as forças produtivas locais não estão alijadas do processo de decadência do valor em âmbito global. É o sistema global que agora cobra a conta desse aumento de crédito que aparentemente alavancou a estrutura produtiva. Mas é preciso ressaltar que não foi por meio da ampliação da base do valor e sim por meio do financiamento da produtividade.

Uma vez que o mais-valor relativo não é capaz de nutrir a base do valor, a tendência estratégica dos gestores do capital parece indicar a tentativa de retomada das formas de exploração absoluta a fim de reverter o quadro de destruição do capital global que se sustenta por meio do aumento fictício de si mesmo. E o Brasil está no meio do caminho, é preciso retomar a exploração com base no tempo excedente de trabalho vivo.

Aqui estamos diante de mais um problema insolúvel para o próprio capital global. Retomar a composição orgânica social e global do capital por meio da exploração absoluta, ampliando as condições de extração do tempo real da força de trabalho, redonda num ato desesperado para reconduzir o capital à sua forma original. As chamadas flexibilizações, na esfera jurídica, para o controle da força de trabalho global nada mais são do que tentativas hercúleas do próprio capital em manter-se sustentável. A lógica concorrencial impedirá que as medidas de flexibilização dos direitos trabalhistas, a redução dos salários, o congelamento dos investimentos dos estados nacionais, etc., encontrem um porto seguro para a retomada da ampliação do valor. A exploração absoluta é, ao mesmo tempo, a única alternativa de

retomada orgânica do capital, também é o caminho para a própria destruição do capital, dada a realidade em que se encontra, uma vez que a estrutura de produção de mercadorias não admite mais que a massa de trabalhadores volte à origem dos processos de transformação da matéria. Atualmente, no Brasil, por exemplo, aproximadamente 83% a 85% dos trabalhadores se encontram distantes da indústria, em um universo de empregabilidade nos setores de serviços, comércio, estatal, terciários, etc. O restante dessa massa de trabalhadores não domina as forças de produção nem os meios de produção, apenas conduz com enfermeira das máquinas que produzem por meio dos aparatos de informação e da microeletrônica.

Essa massa de força de trabalho não pode ser reempregada nas esferas produtivas diretas, a não ser que o capitalismo regida a estágios iniciais de produção quase manual para promover a retomada do valor em patamares confiáveis. A inovação que comporta a produção das mercadorias exige sempre mais adequações qualitativas para fazer frente às demandas concorrenenciais. Para isso, seria necessário que o capitalismo abrisse mão das condições universais da concorrência e rumasse para uma espécie de monopólio das empresas e corporações, isto é, caminhasse para a constituição de uma única empresa global sem concorrentes e sem equivalentes para o mercado das mercadorias.

Ironicamente, a resposta pode estar no socialismo ou no dito capitalismo de Estado, mas como garantir as condições ideais da realização e reprodução do mais-valor sendo que a reorganização do capital não se faz por meio de instrumentos internalizados de suposta competência de cada nação, como se houvesse uma espécie de capitalismos nacionais que seriam plenamente autônomos para reconduzir seus próprios capitalismos a uma origem confiável? Como sistema social é, também e impescindivelmente, um sistema mundial que atravessa as fronteiras nacionais, transcende-as. A mercadoria como expressão das relações sociais, o dinheiro e os capitais deixaram de ter fronteiras rígidas, a transnacionalização é a sua forma atual. Além do mais, não podemos tratar o capitalismo a partir de capitais individuais, empresas individuais, capitalistas individuais, mercadorias individuais nem de trabalhadores individualizados na estrutura social abstrata. A quantificação do valor não pode ser realizada singularmente, é um processo social constitutivo das condições abstratas de sua realidade universal.

O capitalismo não pode ser entendido como um sistema preso a fronteiras nacionais. Seu processo histórico em seu movimento tinha como determinismo a sua ampliação como totalidade das categorias internas que se articulam organicamente, numa expansão contínua e espiralada. Ainda pelo fato de que o mais-valor contém em seu interior o lucro, a realização dos juros e a renda da terra, compreendida esta como renda das áreas espaciais da produção

de mercadorias. Mas seu conteúdo fundante permanece o mesmo, caso contrário, não pode sequer se autorreconhecer como sistema de capital e acúmulo. Além dessas considerações, faz-se imprescindível ressaltar que o capitalismo é uma forma industrial de exploração. A produção de mercadorias só foi possível, como forma social ampliada, na indústria que estrutura o modo capitalista de produzir. Sociedades rurais pré-capitalistas não possuíam os mecanismos de exploração em escala de valor social.

Com isso, a autocontradição das bases do capital revela que a área de valorização do valor se perde em si mesma como fonte substancial de sua própria identidade. O capitalismo teve um fôlego extra ao ampliar a sua capacidade de transformar todos os espaços e brechas sociais e culturais na forma social da mercadoria. A terra foi transformada em um imenso bloco de produção de mercadorias, a expansão parecia inesgotável. No entanto, o limite chegou e se apresenta de uma forma trágica e desesperadora em todos os graus da sociabilidade capitalista. Os mecanismos de compensação exterior com os quais o capital se valeu para ampliar o valor e a rentabilidade do capital também foram esgotos no automovimento espiralado do capital que ao crescer para além da sua capacidade de prover equivalência, entra numa contradição insolúvel.

Nestas condições, a autocontradição de base que, também no que diz respeito ao desenvolvimento das forças produtivas, ainda cozia, por assim dizer, em lume relativamente brando, podia ser compensada por uma expansão estrutural e espacial, pois as restantes condições não se mantinham constantes; a massa pura e dura de dispêndio de capital monetário adicional aumentava de forma incessante, à medida que o capital desbravava terreno em todos os ramos produtivos e “capitalizava” o espaço terrestre neste sentido histórico, ou seja, transformava-o num espaço global da valorização. Embora o dispêndio de energia de trabalho por mercadoria diminuisse incessantemente, o número de efectivos da força de trabalho aplicados de uma forma produtiva na perspectiva do capital crescia, ainda assim, de forma contínua, devido a este movimento expansivo exterior. Através apenas de uma tal expansão permanente, o aumento da mais-valia relativa por elemento da força de trabalho também impulsionava adicionalmente a produção de mais-valia no que diz respeito à sua massa absoluta, que parecia crescer até alcançar dimensões monstruosas. Um parênteses: Rosa Luxemburgo reduziu o problema à mera “realização” em vez da produção da massa de mais-valia, o que também para ela toldou o verdadeiro modo como tudo se articula (que permaneceu fundamentado na ontologia do trabalho); não obstante, apercebeu-se do movimento expansivo exterior como verdadeiro mecanismo de compensação (KURZ, 2014, p. 258–259).

O aspecto mais importante que é possível inferir das palavras de Kurz, dizem respeito à imperiosa necessidade de expansão do capital que ainda prevalece como condição sine qua non. O capital exige de si e dos estados-nação que seu produto interno bruto cresça

continuamente. A estagnação redundará no fim do automovimento do capital para a sua autovalorização, exatamente porque o capital global só tem esses estados nacionais para sugar valor como elemento de equivalência da bolha. É por isso que o aumento da dívida pública mundial é uma estratégia do capital para manter-se vivo em meio aos próprios frangalhos provocados por ele. O capitalismo, em seu atual estágio, gera a crença de que é possível recuperar as economias nacionais por meio de mais extorsão do tempo da força de trabalho. Marx havia percebido que a introdução do trabalho morto seria um elemento destrutivo ao longo do seu histórico desdobramento, mas necessário para o desenvolvimento das forças de produção que se compunham por meio da concorrência universal. Ironicamente, seria mesmo o caso de defender com unhas e dentes a necessidade concorrencial como função elementar do capitalismo em seu caráter fenomênico—na relação entre oferta e demanda.

O mais-valor subtraído pode ser um elemento de restauração do capital global. Isto significa que, em grande medida, observa-se um retorno a uma espécie de empregos voluntários, no sentido de destruir a inclusão não exatamente social, mas a exclusão na inserção do mercado de mercadorias, contribuindo com uma parca produção de valor. Isto é, trabalhar sem salário, um retorno a um período de acumulação primitiva. Se o capitalismo volta a retroceder e rumá para uma exploração absoluta e até mesmo no sentido do não assalariamento, indica, sobretudo, que o retrocesso é mais um sinal evidente de que está rumando para o seu colapso.

A tendência política e jurídica de aumentar a exploração pode, num primeiro momento, satisfazer as análises naturalizadas do capital por parte de seus críticos superficiais. Dizem que se trata da infinita capacidade do sistema do capital em se reinventar. Mas não conseguem perceber de forma crítica negativa que o sistema está invariavelmente sem saída para ampliar a sua autovalorização. Empregar massas de jovens que se formarão em cursos técnicos precários para alistá-los no exército dos trabalhadores manuais pode, também, por um determinado tempo, muito curto, angariar condições para a manutenção da base do valor, mas os saltos tecnológicos são inevitáveis para o próprio sistema do mercado das mercadorias.

O suposto fato, até entendido como construção histórica, de que o capitalismo vive da selvageria em explorar até a morte os seus trabalhadores, pode não ser sustentável nem mesmo como argumento moral. A exploração absoluta ou a relativa têm como função fornecer a estrutura funcional e sistêmica para que o capital continue a produzir valor. A luta não é por maiores ou menores salários, mas é sobre o controle político do tempo da força de

trabalho. Os lucros se tornaram a única fonte da crítica negativa ao sistema do capital, cujos críticos entendem imoral o volume de lucros amealhados, como uma espécie de “roubo”, lucro este que pode ser revertido em forma de melhores salários aos trabalhadores. Ou na forma de dinheiro puro para a compra e acesso à aquisição de mercadorias. Este é um dos pontos nevrálgicos do modo capitalista de produção. Dessa forma, a dimensão dos salários não se deve a um cálculo econômico particular, entre capitalista individual e trabalhador singularizado no ato do contrato de trabalho. Trata-se de uma relação social, de um processo social em que a força de trabalho também é uma mercadoria, e deve assim ser tratada pelo capitalista. A troca de valor entre a força de trabalho e as demais mercadorias é que formaliza a condição abstrata do dito trabalho no sistema social do capital. Lucros maiores ou menores não se revertem em melhores condições para os trabalhadores. Na relação entre a força de trabalho, na sua venda ou aluguel, para as forças de produção, pode haver desequilíbrio, pendendo a balança contra o capital, mas isso não significa que se houvesse um desequilíbrio absoluto em favor da força de trabalho o capital desapareceria. A massa de salários e ganhos se superasse a massa de mais-valor do capital se tornaria o próprio capital e seria obrigado a manter-se na mesma lógica para expandir a si mesmo como valor e mais-valor. A questão é como destruir o modo de produção para o qual a humanidade inteira está envolvida, como exploração e como reprodução automática. O sujeito automático não se dá conta das relações de fetiche que caracterizam a dinâmica social. Com isto, o aspecto relevante não é ao final e ao cabo, o percepimento de ganhos ou de subtrações de salários, a riqueza material é produzida, no entanto, ela é absoluta e injustamente distribuída não em função dos lucros, mas pelo modo de exploração que implica a segregação social em virtude da divisão da força de trabalho na extorsão do tempo excedente.

Não há nada de inocente no desenvolvimento e na dialética das categorias do capitalismo, elas se fazem continuamente para ampliar o próprio sistema, o que importa não é o trabalho nem o consumo de mercadorias nem mesmo a divisão social do trabalho, mas o trabalho abstrato como forma social cega e automática.

No seu decurso, as técnicas, disposições dos meios de produção, organizações de processos, etc., são adaptadas, ou seja, alienadas de sua finalidade ligada à satisfação de necessidades no sentido da produção de bens de uso [...]. esta transformação traduz-se, por um lado, no desenvolvimento das forças produtivas, mas sob o ditame da “riqueza abstrata”, no desenvolvimento simultâneo das forças destrutivas e na sujeição crescente do material humano à forma do “trabalho abstrato” não imediatamente visível de forma empírica (no marxismo vulgar, esta sujeição objetiva é confundida

com uma sujeição subjetiva à pura vontade de poder e exploração da classe capitalista) (KURZ, 2014, p. 261).

A única necessidade do capital é este mesmo, para ser o que é, apenas por meio da produção de valor. A expansão e a contração de suas condições se dão em função da forma e não exatamente do conteúdo. A forma tem de manter o conteúdo, em medida exata, é o conteúdo que dá à forma a sua identidade, entendida aqui como forma social. No conteúdo está o mecanismo, a lei que impele o sistema à sua expansão. Mas eis que a partir de um determinado ponto histórico de seu desenvolvimento, a forma e o conteúdo entram em conflito, a aporia surge como expressão da autocontradição de sua estrutura. É por isso que em determinados momentos de sua história, as ações e medidas tomadas nos dão a impressão de que é possível conquistar direitos e uma vida material com razoável segurança social. Para fazer a riqueza abstrata valer como imposição imperiosa, o sistema cria formas de distribuição da riqueza material que não corresponde nem equivale à massa de recursos gerados para fazer o sistema produzir valor. É por isso que se trata de uma sociedade que ignora o fato de que uma abstração de cunho social, ou dito de outro modo, uma metafísica real ou mesmo uma tautologia social comanda a totalidade social, mundial. Por outro lado, a frenética ação para extrair mais tempo da força de trabalho, empurrando a sociedade para o poço da exploração absoluta não garante de modo algum as condições de realização do valor.

Alguns aspectos do entendimento

Pouco a dizer além dessas considerações e do tecido do texto que implica a abordagem do papel histórico do movimento do capital entre a exploração absoluta e relativa, que se imbricam continuamente numa dialética das formas do próprio capital. O capital, como um sujeito histórico das relações de fetiche, não encontrará saída para si mesmo, nem mesmo um elemento equivalente com o que possa trocar a si a fim de que permaneça capital. Os interesses políticos atuais não estão apenas com o objetivo tomar o controle dos recursos naturais ou vender empresas e serviços estatais a preços baixos para as empresas, corporações e transnacionais, o capital avança para retomar a sua capacidade de valorização. Inconscientemente, o capital vai em busca de sua própria sobrevivência, significa que tentará expropriar ainda mais tempo da força de trabalho a fim de dar o substrato para o lastro de que necessita – lastro substancial, material. O volume fictício de dinheiro se tornou a única alavanca do capital.

Os estados nacionais parecem estar no ápice dessa crise, estão sendo sufocados pela avalanche das pressões para a recomposição orgânica social do lastro necessário. Alguns já em franca decomposição. Outros em vias de se transformarem em agências eficientes do aparato jurídico para a condução desse processo. Por outro lado, a necessidade de trabalho vivo que parece ser colocada como mecanismo de retomada é um elemento da autocontradição do capital. Aumentar o tempo da exploração, a exploração absoluta também não se reverterá em benefícios para o aumento do lastro, como pudemos observar neste pequeno texto crítico. Todas as ações do capital como forma política e jurídica não fortalecerão o próprio sistema, ao contrário, demonstram francamente a sua total destruição, mostrando que o movimento para si mesmo revela-se autodevorador de sua sociabilidade. Não há soluções mágicas nesse sentido, é preciso também reconhecer que as forças históricas não estão plenamente dadas para a superação do sistema do capital, uma vez que estamos todos, ainda, em seu interior, e este se mostra a totalidade das condições de produção e reprodução sociais.

O capitalismo ainda parece continuar a funcionar como um modelo acabado. A sociedade encravada não se dá conta de que este sistema social global está ruindo por todos os lados. Mas para a consciência social, até mesmo dos teóricos, não é mais preciso saber o “modo” de produção, como, em última instância ele funciona. Basta que tenhamos apenas o entendimento acerca do produto fenomênico do capital que é moralmente detectável, a saber, o lucro, desta forma tudo segue seu curso e para tanto, será apenas uma questão de tempo para que os trabalhadores encontrem, ou venham a encontrar (se é que encontraram e o perderam) o conhecimento do processo social do fetiche da mercadoria e as ações estarão prontas no cardápio da história. Não se quer, por outro lado, admitir que o sistema social do capital ingressa definitivamente na trajetória de seu limite estrutural, limites externo e interno, talvez porque as esquerdas, de modo geral, ainda creiam na possibilidade de intervenção por parte da classe trabalhadora em reverter o capitalismo ou de superá-lo em definitivo com a ação concreta, mais precisamente, com a intervenção que possa mudar os rumos do capitalismo.

A próxima crise global do capital em que as bolhas financeiras explodirão poderá explicar em parte o real sentido do rumo à crise total ou rumo ao limite absoluto do capital. Tratar-se-á de mais um sintoma das causas profundas da crise de produção de valor, mas mesmo assim, o espectro crítico não atentará para o aspecto estrutural dessa crise que se avizinha com mais radicalidade. A compreensão mais clara do problema relativo à crise e suas causas é de extrema importância, um dos aspectos que deve saltar para a ação é a

estratégia teórica de disseminar a lei do valor e as implicações do ponto de vista da crítica radical. A teoria é um ato político por excelência. No entanto, perpetrar um movimento teórico talvez seja um dos poucos movimentos para apresentar com profundidade as questões relativas ao valor. Mas, observa-se, por outro lado, que muitos dão de ombros ou mesmo se ofendem com a apresentação da crise radical do sistema do capital. Como um círculo vicioso, agora o sistema entra no caminho sem retorno de seu desastre fatal, mesmo assim, encontram-se por todos os lados a mesma cantilena de que o capital tem uma infinita capacidade de reinventar.

Referência

KURZ, Robert. **Dinheiro sem valor:** linhas gerais para uma transformação da crítica da economia política. Tradução de Lumir Nahodil. Lisboa: Portugal, Antígona, 2014.

As articulações complexas entre a ficção, a metafísica e a ontologia

Adna Cândido de Paula

Introdução

Grosso modo, os pensadores tratam a ficção e o mundo ficcional como um problema transversal, que desperta interesse, em regra geral, da lógica e da filosofia da linguagem. Esta proposição, ao contrário, defende a ideia, assim como fizeram os filósofos Amie Thomasson e Peter van Inwagen, de que a ficção tem um papel central na reflexão sobre a metafísica. Para tanto, se propõe analisar duas linhas de pensamento sobre a ficção: (i) sobre a natureza da ficção, sobre a noção de verdade na ficção, e sobre o caráter de nossas respostas emocionais à ficção; (ii) sobre a relação entre a questão metafísica da admissão das entidades ficcionais e a questão ontológica. A fim de discutir essas reflexões sobre a ficção, serão abordadas as diferentes proposições feitas pelas (i) Teoria Possibilista, (ii) Teoria dos Objetos Ficcionais e (iii) Teoria Criacionista. O foco desta análise recai sobre as duas últimas, recuperando, inclusive, as considerações do precursor da teoria criacionista a propósito da ficção, Roman Ingarden. Defende-se, assim como Inwagen, nesta argumentação, uma teoria sobre a natureza metafísica dos personagens de ficção e, a partir dela, uma teoria sobre a natureza metafísica dos mundos ficcionais. A questão metafísica sobre as entidades ficcionais, "o que são", implica a questão ontológica, "elas existem?". Considerando que é possível, como defende Inwagen, estabelecer uma relação entre metafísica e ontologia no que diz respeito às entidades ficcionais, se faz necessário problematizar a articulação entre as "criaturas de ficção" e a noção de "compromisso ontológico" postulada por Orman Quine. As criaturas de ficção pertencem à categoria chamada por Inwagen de entidades teóricas da crítica literária, da qual também fazem parte as tramas, os romances, os poemas, os esquemas de rima, as influências, as digressões, os episódios, os padrões recorrentes de imagens e formas literárias, ou seja, entidades que pertencem ao domínio da literariedade, que é tanto o objeto da crítica como da teoria literária. Grosso modo, o foco de interesse de Inwagen são as "criaturas de ficção" na qualidade de subclasse de "entidades teóricas da crítica literária", que

são as entidades que "dizem" o que as entidades de ficção são, estabelecendo assim um compromisso ontológico com a existência dessas criaturas.

Compromisso ontológico

A proposição de Peter van Inwagen inicia-se com o enxerto da reflexão filosófica na ficção, que, segundo ele, culminará em uma ontologia: “Veremos que a reflexão filosófica sobre a ficção pode levar a certa notável conclusão metafísica. Não surpreendentemente, a área de metafísica a que essas conclusões pertencem é a ontologia” (INWAGEN, 1983, p. 67)¹. Há obras de ficção que possuem enredo ligado diretamente a questões metafísicas, como há aquelas que não abordam o tema diretamente, mas, por extensão, estão relacionadas com a metafísica. Contudo, esta análise e proposição não tem por objetivo analisar obras literárias, mas a própria existência da configuração de um mundo possível como ficção. Trata-se, em suma, de problematizar a existência do mundo ficcional, das criaturas de ficção, das entidades ficcionais como existentes, como objetos ontológicos.

O foco de investigação de Inwagen é a existência de alguma coisa como uma ficção e seu suporte é o critério desenvolvido por Willard van Orman Quine², cujo objetivo era tentar responder à pergunta “o que há?”. A principal contribuição da filosofia lógica de Quine, para a análise a que se propõe Inwagen, é quanto ao que se denominou como meta-ontologia e ela se define em quatro proposições: (i) *ser é o mesmo que existir*: aparentemente, é óbvio que dizer que coisas de certo tipo existem é dizer que há coisas desse tipo. Dizer que os cachorros existem é dizer que há cachorros, entretanto, no caso de se dizer sobre alguém que delira – *há muitas coisas em que ele acredita que não existem* – deixa de ser óbvio. Na perspectiva de Quine, seria preciso exemplificar o que *não existe*; (ii) *o ser é unívoco*: em lógica, isso significa que o conceito de *ser* é abrangente, apesar de alguns filósofos entenderem que há diferença entre *ser* e *existir*, quando se aplica a coisas diferentes, como, por exemplo, a objetos materiais, a mentes, a seres sobrenaturais, a abstrações como números ou possibilidades. Contudo, para Quine, essa diferença é falsa e o princípio para que se defenda essa univocidade é numérico; dizer que unicórnios não existem é dizer algo como *o*

¹ “We shall see that philosophical reflection on fiction can lead one to certain remarkable metaphysics conclusion. Not surprisingly, the area of metaphysics to which these conclusion pertain is ontology”.

² Willard Quine é um filósofo norte-americano, herdeiro da linha da filosofia analítica, e da lógica. É autor de obras filosóficas que visam combater a distinção entre juízos analíticos e juízos sintéticos, que considera uma espécie de dogma não atestável, nesse sentido, defende o que considera um empirismo sem dogma. Por isso, em um primeiro momento, causa estranhamento Inwagen se pautar nas reflexões de Quine, mas, o objetivo de Inwagen é considerar a própria reflexão de Quine sobre os objetos existentes a fim de referendar sua proposição de *criaturas ficcionais*, como entidades ontológicas.

número de unicórnios é zero; dizer que cachorros existem é dizer algo como o número de cavalos é um ou mais. Há, portanto, uma conexão entre numeração e existência que legitima Quine pensar na univocidade do existir; (iii) *o quantificador existencial* $\exists x$: trata-se da proposição da lógica formal. Herdado da filosofia lógica de Gottlob Frege e Bertrand Russell, o quantificador existencial, que é simbolizado por um E invertido, significa *existe um ou há um ou, ainda, para alguns*. Então, $\exists x x \text{ é um cão}$, equação que é lida dessa forma: *Existe um x tal que x é um cão ou Para algum x, x é um cão*. Para Quine, este símbolo representa aquele único sentido da existência, que se afirma cotidiana ou mesmo cientificamente, *existe*; (iv) *o compromisso ontológico das teorias*: para Quine, a decisão de *em que acreditar sobre o que existe* é um caso de decisão por quais teorias aceitar, afinal, afirmar declarações, com variáveis ligadas, não determina o que há, mas somente o que se está dizendo que existe. Assim sendo, subjazem à reflexão ontológica níveis linguísticos e semânticos que determinam o comprometimento ontológico da teoria com o objeto. De acordo com Quine, uma teoria sobre um dado objeto é, tão somente, uma coleção consistente de crenças ou afirmações, ditas em uma determinada linguagem sobre o referido objeto. Os objetos com os quais uma teoria está ontologicamente comprometida são os objetos cuja existência é admitida pela teoria e, por sua vez, os objetos assumidos pela teoria formam a ontologia desta. Uma teoria é considerada *falsa* ou *verdadeira* dependendo do conjunto de entidades que determinam o objeto. O que equivale a afirmar que, na perspectiva de Quine, nada que se diga compromete o enunciador em assumir universais ou outras entidades; somente a invocação de variáveis ligadas compromete-o com a existência de uma entidade. Por exemplo, dizer que alguns de meus amigos são estúpidos não me compromete com a existência de amizade ou de estupidez; a declaração simplesmente diz que algumas coisas que são meus amigos são estúpidas. Para tornar a declaração verdadeira, devo unicamente apresentar um amigo estúpido, que então representa o valor de uma variável ligada.

Das quatro proposições, é esta última aquela sobre a qual recai a atenção de Inwagen a fim de problematizar a ontologia da ficção. Para Inwagen, o trabalho de Quine é um

[...] esforço realmente notável para pensar claramente sobre perguntas que quase ninguém tinha pensado claramente a respeito, e uma apreciação adequada deles libertará de algumas ilusões muito antigas e muito fortes sobre ser e existência. Ou tantos filósofos, inclusive eu, diriam. E, no entanto, a meta-ontologia de Quine, quando combinada com o que parecem ser alguns fatos muito simples e óbvios sobre ficção, produz um resultado que parece obviamente errado: os nomes tirados de palavras de ficção (Mr. Pickwick e Tom Sawyer, por exemplo, bem como nomes próprios de outros tipos, como

"Dotheboys Hall" e "Barchester") denotam objetos existentes (INWAGEN, 1983, p. 67)³.

O critério do compromisso ontológico somente revelará os compromissos ontológicos da pessoa que aceita a teoria se esta aceita a teoria como literalmente verdadeira. Caso a perspectiva da meta-ontologia quineana seja aceita, então se pode compreender a ontologia da ficção, que ocorre em duas fases: (i) primeiro é preciso decidir quais teorias sobre ficção aceitar, e (ii) então é preciso traduzir essas teorias para a linguagem da lógica formal e ver o que elas têm a dizer sobre o que existe. A fim de ilustrar a situação e apontar como se determinam as escolhas pelas teorias, Inwagen cria a situação da existência de uma tribo, em que os membros adoram histórias sobre atos heroicos. Os membros dessa tribo possuem uma palavra para o ato de contar histórias e outras para classificar essas histórias em: histórias, mentiras e ficção. As ficções e as mentiras são produtos da imaginação.

A narração de narrativas ficcionais quase certamente não é um desenvolvimento cultural. É muito mais provável que a ficção seja parte de nossa biologia⁴, como a linguagem e a habilidade de reconhecer rostos humanos individuais. Em todo caso, não temos para esta questão. No entanto, a prática pode ter originado, nossos homens tribais dizem ficções. Se eles dizem ficções, então, sendo membros de nossa espécie bastante tagarela, eles provavelmente falam sobre ficções. Que tipo de coisas poderiam dizer? Quão profundamente poderia sua conversa sobre ficções penetrar suas ficções? Podemos distinguir dois "graus de envolvimento fictício" (INWAGEN, 1983, p. 71-2)⁵.

O tipo de sentenças produzidas na primeira grade seria:

- “A história que ouvimos ontem à noite era difícil de seguir”;
- “Sua nova história era ainda mais chata do que a dela”;
- “Há algumas histórias que eu queria que nunca acabassem”;
- “Eu me sentia adormecendo durante a história”;
- “Sua história me lembra a dela”.

³ “[...] really remarkable effort to think clearly about questions almost no one had thought clearly about, and a proper appreciation of them will liberate one from some very old and very strong illusions about being and existence. Or so many philosophers, including me, would say. And yet Quine's meta-ontology, when it is combined with what seem to be some very simple and obvious facts about fiction, yields a result that seems just obviously wrong: that names drawn from words of fiction (Mr. Pickwick and Tom Sawyer, for example, as well as proper names of other sorts, such as "Dotheboys Hall" and "Barchester") denote existent objects.

⁴ Tema amplamente abordado e demonstrado pela tese de Suzi Frankl Sperber em *Ficção e razão: Uma Retomada Das Formas Simples* (2009).

⁵ “The telling of fictional narratives is almost certainly not a cultural development. It is much more probable that fiction is part of our biology, like language and the ability to recognize individual human faces. In any case, we have no time for this question. However the practice may have originated, our tribesmen tell fictions. If they tell fictions, then, being members of our rather chatty species, they probably talk about fictions. What sorts of things might they say? How deeply might their talk about fictions penetrate their fictions? We may distinguish two 'grades of fictional involvement'”.

E o tipo de sentenças produzidas na segunda grade seria:

“A história que ouvimos ontem à noite teve um enredo complicado”;
“Seu herói era ainda mais chato que o dela”;
“Quando eu ouço certas histórias, eu pareço ficar preso na ação”;
“Eu adormeci durante a história - como acabou?”;
“Ele pediu emprestado o seu dispositivo de ter um personagem em sua história que conta uma história”.

De acordo com Inwagen, as sentenças da primeira grade são do tipo holística, tratam as histórias como um todo desestruturado, já as sentenças da segunda grade são do tipo analítica, que tratam as histórias como coisas que podem ser desmontadas, separadas pelo intelecto. Há uma longa tradição de estudos, no campo dos estudos literários, sobre as especificidades dos discursos concernentes aos discursos literários, inclusive, naquilo que diferencia um texto de crítica literária, como um texto que tem como foco atribuir valor à obra analisada, normalmente, utilizando o método da comparação, de um texto de teoria literária, que não tem a obra literária como foco de análise, mas, sim, textos de críticas literárias e texto de outras teorias literárias. Grosso modo, a crítica literária julga e analisa a obra literária e a teoria literária reflete sobre a natureza e a função desta. Mas, não há fronteiras definidas entre essas subdisciplinas da Teoria da Literatura e as generalizações são sempre problemáticas. Contudo, nesta proposição de Inwagen, que se pauta pela meta-ontologia proposta por Quine, há algo novo, de interesse metafísico – os objetos ficcionais são objetos ontológicos – e podem ser tomados como tal graças ao compromisso ontológico garantido pelas teorias literárias:

Somente teorias críticas nos dizem que há objetos ficcionais, porque são apenas teorias críticas que contêm frases como estas:

“Há personagens em alguns romances do século XIX que são apresentados com uma grande riqueza de detalhes físicos do que qualquer outro personagem qualquer romance do século XVIII”;

“Alguns personagens em romances são modelados de perto em pessoas reais, enquanto outros são inteiramente produtos da imaginação literária, e é geralmente impossível dizer que personagens caem em qual dessas categorias por análise textual sozinho”;

“Já que os romancistas ingleses do século XIX eram, em sua maioria, ingleses convencionais, poderíamos esperar que a maioria dos romances da época contivessem cômicos franceses ou italianos estereotipados; mas muito poucos desses caracteres existem”.

Tais frases podem ser veículos da verdade objetiva tão seguramente como as frases mais banais sobre pedras e produtos químicos e números. Portanto, certamente, aqueles de nós que estão interessados na natureza da ficção vão querer aceitar teorias que contenham essas frases – ou, se não essas

sentenças, então outras têm essencialmente as mesmas implicações ontológicas (INWAGEN, 1983, p. 73)⁶.

Provavelmente, a questão de saber se os mundos ficcionais, as criaturas de ficção, isto é, as entidades ficcionais possuem ontologia não é um problema para a teoria literária, nem mesmo para a crítica literária, mas, para a lógica formal, trata-se de objetos não existentes. Entretanto, o tema exige discussão e debate, pois a filosofia, desde sempre, cita trechos de obras literárias, cita autores de literatura, cita comportamentos ficcionais como suporte, ilustrativo que seja, para intensificar a reflexão sobre temas, problemas e ideias filosóficas e o motivo para isso é simples – a ficção tem referência. A referência do mundo ficcional é o mundo sensível e todos os elementos e estruturas que fazem parte desse mundo – as relações interpessoais, as leis, os dogmas, as relações sociais, os poderes, as diferenças, as crenças, as artes, a educação, as áreas de conhecimento, em suma, todos os objetos tornados sensíveis pelas categorias tempo e espaço. Mesmo quando o mundo ficcional deseja mimetizar outro mundo, um mundo insólito, como a literatura do estilo fantástico e o maravilhoso, a recusa da referência é, ainda, uma não-referência, ou seja, ela parte da referência para rejeitá-la. O mundo ficcional, suas criaturas de ficção, suas entidades não são matéria, mas existem, o que configura um problema para a filosofia lógica formal:

Alguns filósofos pensam que existem coisas que não existem, em que categoria colocariam a Sra. Gamp⁷. Eles dirão: "A razão pela qual não poderíamos encontrá-la em Londres nos anos quarenta é que ela não existia. É claro que não se pode 'encontrar' coisas inexistentes". Mas esta resolução da dificuldade não está aberta àqueles que sustentam que existência e ser são idênticos, que não há nada que não existe. Outros filósofos dirão: "Sra. Gamp existe, mas ela gosta de um modo de existência, existência ficcional, que é diferente do seu e do meu. É por isso que não poderíamos encontrá-la". Mas esta resolução da dificuldade não está aberta àqueles que sustentam que a existência é unívoca, que a existência não vem em tipos ou tipos ou estilos (INWAGEN, 1983, p. 74)⁸.

⁶ “It is critical theories alone that tell us that there are fictional objects, because it is critical theories alone that contain sentences like these: ‘There are characters in some nineteenth-century novels who are presented with a greater wealth of physical detail than is any character in any eighteenth-century novel’; ‘Some characters in novels are closely modeled on actual people, while others are wholly products of the literary imagination, and it is usually impossible to tell which characters fall into which of these categories by textual analysis alone’; ‘Since nineteenth-century English novelists were, for the most part, conventional Englishmen, we might expect most novels of the period to contain stereotyped comic Frenchmen or Italians; but very few such characters exist’. Such sentences can be vehicles of objective truth as surely as can the most hum-drum sentences about rocks and chemicals and numbers. Therefore, surely, those of us who are interested in the nature of fiction will want to accept theories that contain these sentences - or if not these sentences, then others having essentially the same ontological implications”.

⁷ Personagem do romance *Martim Chuzzlewit*, de Charles Dickens, publicado originalmente em séries nos anos de 1843 e 1844.

⁸ “Some philosophers think there are things that do not exist, in which category they would place Mrs. Gamp. They will say: ‘The reason why we could not have found her in London in the forties is that she did not exist. Of

Por isso, no rol desses filósofos que se debruçaram sobre o problema da existência e do ser das entidades teóricas de ficção, Inwagen encontrou suporte na meta-ontologia de Quine. A Sra. Sarah Gamp não existe fisicamente, mas ela existe como entidade teórica ficcional e possui propriedades que a configuram como um existente: é uma entidade teórica de crítica, é uma vilã satírica, é uma mulher, é uma alcoólatra, viveu no século XIX, foi criada por Dickens, foi introduzida no capítulo dezenove de *Martin Chuzzlewit*, não é feita de carne e osso, entre outras propriedades. Inwagen informa que ele segue a convenção, segundo a qual, é usual falar das personagens de ficção como existentes, com as propriedades que lhes são atribuídas, predicas: “Isso, em linhas gerais, é uma teoria sobre a natureza metafísica dos personagens ficcionais: como tudo o mais, eles existem; são entidades teóricas de crítica, como são tramas, digressões e excursos para o leitor” (INWAGEN, 1983, p. 76)⁹.

A teoria metafísica das entidades teóricas ficcionais não se encontra completa nas reflexões de Inwagen¹⁰, mas são suficientes e eficientes em mostrar que a ficção apresenta um problema metafísico que exige ser analisado. Entretanto, a pesquisa de Amie Thomasson amplia a discussão sobre a ontologia das entidades ficcionais, como se observará na sequência.

A categoria ontológica das entidades ficcionais

Amie L. Thomasson é professora de filosofia da Universidade de Miami e desenvolveu, em detalhes, uma teoria sobre as entidades ficcionais, denominada teoria artefactual. A reflexão de Thomasson aborda duas linhas de pensamento sobre a ficção presentes, notadamente, na obra *Ficção e metafísica*: (i) sobre a natureza da ficção, sobre a noção de verdade na ficção e sobre o caráter de nossas respostas emocionais à ficção; (ii) sobre a relação entre a questões metafísica e ontológica da admissão das entidades ficcionais.

course one cannot ‘find’ nonexistent things’. But this resolution of the difficulty is not open to those who maintain that existence and being are identical, that there is nothing that does not exist. Other philosophers will say: ‘Mrs. Gamp exist, but she enjoys a mode of existence, fictional existence, that is different from yours and mine. That is why we could not have found her’. But this resolution of the difficulty is not open to those who maintain that existence is univocal, that existence does not come in types or kinds or styles”.

⁹ “This, in very broad outline, is a theory about the metaphysical nature of fictional characters: like everything else, they exist; they are theoretical entities of criticism, as are plots, digressions, and asides to the reader”.

¹⁰ Ele mesmo afirma isso: “There is a lot more that would need to be said to give a complete exposition of this theory. My purpose, however, has not been to present a fully developed theory, but to show how fiction presents a problem to the metaphysician and how one metaphysician has attempted to come to grips with it” (INWAGEN, 1983, p. 76).

O percurso de análise de Thomasson, sobre a relação entre metafísica e ficção, inicia-se pela abordagem das teorias que se debruçaram sobre o tema. A primeira teoria analisada é a Teoria Possibilista. De acordo com Thomasson, seja com o objetivo de fornecer uma explicação completa das ficções ou de motivar uma ontologia das *possibilita*¹¹, alguns pensadores tentaram inserir as personagens de ficção na categoria de *objetos possíveis não atualizáveis*. Saul Kripke (1971), por exemplo, trata Sherlock Holmes como uma entidade que não existia, mas que poderia ter existido em outros estados de coisas. Thomasson lembra que Alvin Plantinga considera a afirmação de que Hamlet e Lear *de facto* não existem, mas que poderiam existir, como um dos argumentos fortes em favor das possibilidades não atualizadas: “À primeira vista, parece que mesmo se houver alguém que tem *de facto* todas as propriedades atribuídas a Hamlet na peça de Shakespeare, nada parece excluir que uma tal pessoa possa existir, o que fará de Hamlet o habitante de outro mundo possível” (THOMASSON, 2011, p. 24)¹². Essa perspectiva é diferente daquela proposta por Inwagen e mesmo da que Thomasson proporá adiante, uma vez que estas entendem os objetos ficcionais não como *possíveis*, mas como existentes. O problema na teoria possibilista é que a partir do momento que se tenta identificar um personagem de ficção com um indivíduo puramente possível, que possui todas, e somente, as propriedades atribuídas a um personagem da ficção, surgem problemas significativos. O primeiro deles, para Thomasson, é que serão identificados muitos indivíduos possíveis, tornando impossível escolher um dentre todos. Afinal, as descrições presentes nas obras literárias não chegam a determinar completamente todas as características das personagens que elas descrevem, pois sempre haverá um grande inventário de propriedades que permanecem indeterminadas, como o grupo sanguíneo, o

¹¹ “A noção de *possibilita* (singular: *possibile*) condensa dois conceitos fundamentais da filosofia: o de objeto e o de possibilidade. Um *possibile* é um objeto possível. Por ‘objeto’ entendo aqui, como Frege, algo que é sujeito de predicação. Claro que a qualificação modal possível é aplicável a outras categorias ontológicas como propriedades, estados de coisas, eventos, etc. Assim, podemos falar em propriedades possíveis e impossíveis, estados de coisas possíveis e impossíveis, etc. Propriedades impossíveis podem ser compreendidas, p. ex., como propriedades que por motivos lógicos ou metafísicos não podem ser instanciadas. A propriedade conjuntiva ser redondo e quadrado e a propriedade ser água e não ter hidrogênio como constituinte seriam, respectivamente, lógica e metafisicamente impossíveis. Um objeto é dito possível se sua existência é possível, i.e. se ele existe em pelo menos um mundo possível. Um objeto é meramente possível se não existe no mundo atual, mas existe em pelo menos um mundo possível. Embora se atribua a qualificação modal a um objeto, parece plausível supor que sua possibilidade ou impossibilidade advém da compatibilidade/incompatibilidade das propriedades por ele instanciadas. Um objeto é possível, intuitivamente, quando instancia propriedades compatíveis, como p.ex. ser um círculo e ser vermelho. Um objeto impossível seria aquele que instancia propriedades incompatíveis, como p. ex. ser um círculo e ser um quadrado. Claro, a especificação de qual tipo de compatibilidade está em jogo (lógica, física, geométrica, metafísica, etc.) definirá diferentes classes de objetos possíveis e impossíveis” (IMAGUIRE, 2014, p. 1).

¹² “A première vue, il semblerait donc que même s’il n’y a personne qui possède de facto toutes les propriétés attribuées à Hamlet dans la pièce de Shakespeare, rien se semble exclure qu’une telle personne puisse exister, ce qui ferait d’Hamlet l’habitant d’une autre monde possible”.

peso, o regime alimentar, as atividades de leitura, entre outras. Além do fato que, na medida em que as características de uma personagem de ficção são mantidas indeterminadas pela história, elas se tornam suscetíveis a serem preenchidas de múltiplas maneiras por uma infinidade de personagens diferentes: “Escolher uma dessas pessoas possíveis e afirmar que ela é idêntica a tal personagem de ficção, este é um gesto irremediavelmente arbitrário” (THOMASSON, 2011, p. 25)¹³. Pode ocorrer que descrições atribuídas a personagens sejam propriedades incompatíveis, o que poderia se encontrar um ou outro objeto possível, ou não, ou, ainda, não o suficiente. O segundo problema relacionado à Teoria Possibilista é que ela não dá conta do caráter de criação das personagens de ficção: “Mesmo se pudéssemos encontrar um único detetive possível, suscetível de ser identificado com Sherlock Holmes, seria um homem com a propriedade de ter nascido no século XIX, não alguém que foi criado por Arthur Conan Doyle” (THOMASSON, 2011, p. 25)¹⁴. Atentar para o caráter de criação é essencial para se compreender a relação entre ficção e metafísica, como ficará claro adiante.

A segunda teoria analisada por Thomasson é a Teoria dos Objetos Ficcionais, que é formulada a partir das considerações filosóficas de Alexius Meinong¹⁵, dessa teoria derivam outras conhecidas como *teorias meinongianas*, que incluem as teorias dos personagens de ficção, na qualidade de entidades inexistentes ou abstratas, desenvolvidas por autores como Terence Parsons¹⁶, Edward Zalta¹⁷ e Willian Rapaport¹⁸. De acordo com Thomasson, nem a teoria de Meinong, nem as teorias meinogianas podem ser consideradas como teorias, especificamente, elaboradas como teorias da ficção, o foco dessas teorias são os objetos não-existentes e, por extensão, tratam de um tipo de objeto considerado por elas como não-existente, a ficção. Em resumo, as características fundamentais e comuns dessas teorias seguem os seguintes princípios¹⁹: (i) para toda combinação de propriedades, há ao menos um objeto correspondente; (ii) alguns objetos, entre eles os objetos ficcionais, não possuem nenhuma forma de existência; (iii) apesar deles não existirem, esses objetos possuem, em

¹³ “Choisir l'une de ces personnes possibles et affirmer qu'elle est identique à tel personnage fictionnel, voilà un geste désespérément arbitraire”.

¹⁴ “Même si on arrivait à trouver un seul détective possible, susceptible d'être identifié avec Sherlock Holmes, il s'agirait d'un homme possible ayant la propriété d'être né au XIXème siècle, non de quelqu'un ayant été créé par Arthur Conan Doyle”.

¹⁵ MEINONG, Alexius. “The theory of objects”. Translated by Isaac Levi, D. B. Terrell, and Roderick M. Chisholm. *Realism and the Background of Phenomenology*. Roderick M. Chisholm (Editor). Glencoe, IL: Free Press, 1960, p. 77-117.

¹⁶ PARSONS, Terence. *Nonexistent objects*. New Haven: Yale University Press, 1980.

¹⁷ ZALTA, Edward. “Referring to fictional characters”. *Dialectica*. N°. 57/2, 2003, p. 243-254.

¹⁸ RAPAPORT, William J. “Meinongian theories and russellian paradox”. *Nous*. N°. 12, 1978, p. 153-180.

¹⁹ Há divergências sutis entre as teorias meinogianas no que tange aos três princípios básicos, mas como elas não são o foco desta análise, e, sim, a teoria artefactual, essas especificidades não serão abordadas.

certo sentido, propriedades com as quais eles são correlacionados. Segundo as teorias meinongianas, os objetos não existentes possuem propriedades como os objetos reais; contudo, eles não têm propriedades da mesma forma que seus correspondentes reais possuem: “Enquanto os objetos comuns *exemplificam* suas propriedades, os objetos não-existentes só *codificam* as propriedades com as quais eles são correlacionados (Zalta), ou eles as possuem somente como *elementos constituintes* (Rapaport)” (THOMASSON, 2011, p. 21)²⁰. Apesar disso, as teorias meinongianas aceitam os objetos ficcionais e entendem que eles têm um papel importante no que diz respeito à experiência. Além disso, as teorias meinogianas possuem o mérito de haver demonstrado que é possível elaborar teorias da ficção coerentes²¹.

A teoria proposta por Thomasson é denominada como Teoria Criacionista²² ou Teoria Artefactual, que entende que a questão metafísica sobre as entidades ficcionais, "o que são", implica a questão ontológica, "elas existem?". De acordo com Thomasson, as entidades ficcionais sempre ocuparam um papel marginal na metafísica e mesmo as teorias meinongianas, que tanto fizeram para relançar o debate em torno desse tema, não ajudaram a dissipar a imagem dessas entidades como bizarras, situadas além das fronteiras da metafísica tradicional. Assim, ela defende que, para se reconhecer o papel central das entidades ficcionais, tanto da obra literária como das personagens de ficção, é preciso compreender a natureza destas. Em sua análise, Thomasson entende que os personagens de ficção são artefatos abstratos, semelhantes a outras entidades tão comuns como as teorias, as leis, os governos, os números, os universais, atreladas ao mundo quotidiano, em suas relações de dependência: “Em primeiro lugar, os personagens de ficção dependem de uma maneira direta

²⁰ “Alors que les objets ordinaires exemplifient leurs propriétés, les objets non-existants ne font qu’encoder les propriétés auxquelles ils sont corrélés (Zalta), ou ils les possèdent simplement à titre d’éléments constituants (Rapaport)”.

²¹ Aparentemente, o problema da ontologia das entidades ficcionais, como já indicado anteriormente, não se configura como um problema para a teoria da literatura, porém, o caráter ilustrativo como vem sendo tratado o discurso literário, seja ele teórico, crítico ou ficcional, se deve a considerações como as de John Austin, B. Russell, G. Frege, entre outros. A literatura tem sido julgada nos parâmetros dualísticos de verdade/mentira, lógico/ilógico, performativos/não-preformáticos. Para Austin, por exemplo, na literatura encontram-se pensamentos que são pseudo-asserções, semi-afirmações, frases de um estatuto lógico especial. Russell, por exemplo, rejeita todos os estatutos ontológicos das entidades ficcionais, inclusive, os de objetos não-existentes das teorias meinongianas. A reflexão dos lógicos sobre as entidades ficcionais é, tradicionalmente, difícil e, principalmente, porque não se dão conta da especificidade do *ser* próprio das entidades ficcionais.

²² Em linhas gerais, pode-se identificar a metodologia de Thomasson em três passos: (i) ela elabora uma teoria artefactual da ficção, que será uma teoria da dependência; (ii) ela indica o quadro de dependências das entidades ficcionais; (iii) por último, após ela analisar todas as teorias que postulam e não postulam a existência das personagens de ficção, ela avalia se devemos ou não postular as personagens de ficção como existentes ontologicamente; chegando à conclusão que “sim”.

1) dos atos criativos de seus autores e 2) de uma obra literária” (THOMASSON, 2011, p. 49)²³.

Thomasson, a fim de avaliar os custos ontológicos ligados à admissão das personagens de ficção, apresenta como se deveria tomar decisões ontológicas de uma maneira coerente e a partir de princípios claros, ao invés de o fazer com base em vagas inquietações ou preferências estéticas em relação a paisagens ontológicas mais claras. Segundo ela, a ontologia é uma empreitada realizada em dois momentos. A primeira tarefa consiste em estabelecer as categorias das coisas possíveis de existir, sem se preocupar se tais categorias são completas ou vazias. A segunda tarefa consiste em determinar o que existe verdadeiramente. De acordo com sua análise, as ontologias contemporâneas têm se dedicado à segunda tarefa; eles têm analisado um por um os tipos de entidades a fim de estabelecer se eles têm ou não o direito de fazer parte das categorias ontológicas. A essa metodologia, Thomasson denomina de peça-a-peça, e ela consiste em elaborar separadamente os argumentos favoráveis e contrários para se postular tal entidade, decidindo, ainda peça-a-peça, o que é necessário, ou não, admitir e julgar de acordo com a força dos argumentos disponíveis, e sob o guia do princípio da parcimônia: “Eu chamaria esse método ontológico de *piecemeal approach*” (THOMASSON, 2011, p. 162)²⁴.

Mas a metodologia peça-a-peça não pode constituir sozinha a base de uma ontologia global e sistemática. Pois o que está em jogo na elaboração de uma ontologia é a individualização dos tipos de entidades que é necessário admitir. O ontologista que age no modelo peça-a-peça corre o risco, de acordo com Thomasson, de rejeitar arbitrariamente entidades e de aceitar outras semelhantes, ou de aceitar certas espécies de entidades e rejeitar entidades das quais essas dependem. A questão da parcimônia ontológica não é determinar o número de entidades, mas os tipos de entidades de base que se aceita. Para Thomasson, a fim de avaliar, de uma maneira global e sistemática, a extensão do domínio de *o que é*, é preciso somar, ao critério da necessidade, um sistema prévio de categorias elaboradas, segundo critérios de pertinência cujo objetivo é tornar possíveis decisões ontológicas e expor quais tipos de coisas que poderão fazer parte desse sistema geral, sem prejudicar, efetivamente, a questão “*o que é?*”. A partir de tal sistema de categorias, pode-se então tomar decisões ontológicas não *em detalhe*, mas no âmbito geral evitando, assim, o perigo da incoerência e da falsa parcimônia, que poderia resultar de uma ontologia peça-a-peça. De acordo com

²³ “Tout d’abord, les personnages de fiction dépendent d’une manière directe 1) des actes créatifs de leurs auteurs et 2) d’une oeuvre littéraire”.

²⁴ “J’appellerai cette méthode ontologique “*piecemeal approach*”.

Thomasson, as ontologias contemporâneas são avessas ao sistema de categorias por conta do ceticismo, generalizado, em relação a todo tipo de categorização. Trata-se de uma desconfiança tácita em relação aos sistemas tradicionais que tinham a ambição de estipular uma lista de categorias, exclusiva e exaustiva. Contudo, o ceticismo tem tomado a forma de um relativismo categorial explícito, mas o ceticismo pode ser neutralizado e essa é a proposta de Thomasson. Ela defende que produzir um sistema de categorias é fazer abstrações de formas a partir de coisas particulares até atender aos gêneros supremos aos quais pertencem. As categorizações contêm, inevitavelmente, certos traços particulares dos objetos em questão. Thomasson propõe que, ao invés de abandonar as categorizações, que se pense em um sistema de categorias mais amplo, multidimensional, capaz de integrar sistemas de categorias. O sistema de categorias que ela propõe é estruturado a partir das condições de existência e está edificado sobre dois eixos separados: (i) eixo de dependência em relação às entidades reais; (ii) eixo de dependência em relação aos estados mentais. No que diz respeito às entidades ficcionais, a relação de dependência é, à primeira vista, óbvia, mas ela precisa ser especificada em suas diferentes formas:

Eu afirmei que os personagens de ficção são objetos dependentes, cuja existência depende da existência de entidades como as obras literárias e os atos criativos de um autor. Mas a dependência toma formas extremamente diferentes de acordo com os atos criativos de um autor (dos quais as ficções dependem somente para vir à existência) ou das obras literárias (das quais elas dependem para continuar existindo). Seria, portanto, um engano falar de personagens de ficção, de uma maneira uniforme e indiferenciada, em termos de “objetos dependentes”. Para melhor compreender o estatuto dos objetos ficcionais, devemos dar um passo atrás e examinar o conceito geral de dependência existencial e determinar com cuidado as diferentes formas (THOMASSON, 2011, p. 33)²⁵.

Segundo Thomasson, o fato de esclarecer as relações de dependência aparentes em relação às entidades mentais ou espaço-temporais conduz a um conjunto de categorias que, diferentemente dos outros sistemas, garante a exaustividade e a exclusividade mútua, eliminando assim a primeira fonte do ceticismo. O sistema de categorias dependentes estabelecido por Thomasson consiste em dois quadros, estruturalmente paralelos, mas

²⁵ “J’ai affirmé que les personnages de fiction sont des objets dépendants, dont l’existence même dépend de celle d’entités comme les œuvres littéraires et les actes créatifs d’un auteur. Mais la dépendance prend des formes extrêmement différentes selon qu’elle concerne les actes créatifs d’un auteur (dont les fictions dépendent seulement pour venir à l’existence) ou des œuvres littéraires (dont elles dépendent pour continuer à exister). Il serait donc trompeur de parler des personnages de fiction, d’une manière uniforme et indifférenciée, en matière d’ “objets dépendants”. Pour mieux comprendre le statut des objets fictionnels, nous devons donc faire un pas en arrière et examiner le concept général de dépendance existentielle et en déterminer avec soin les différentes formes”.

separados a partir de diferentes definições de dependência e de suas relações mútuas. São elas: DCR – Dependência Constante Rígida; DHR – Dependência Histórica Rígida; DR – Dependência Rígida; DCG – Dependência Constante Genérica; DHG – Dependência Histórica Genérica e DG – Dependência Genérica. Como as descrições dos tipos de dependência deixam perceber, há uma diferença entre a dependência rígida, que é aquela dependência em relação a um único indivíduo, e a dependência genérica, que é a dependência em relação a uma coisa qualquer de um tipo particular:

Por exemplo, em certas teorias de alegorias, a alegoria de uma coloração particular como o vermelho dessa maçã pode ser considerada como rigidamente dependente da maçã em questão, enquanto que a maçã depende de uma maneira simplesmente genérica do fato de ter uma alegoria de coloração ou uma outra (ela poderia tornar-se verde ou marrom sem deixar de ser aquela maçã) (THOMASSON, 2011, p. 37)²⁶.

A segunda distinção a ser feita para a compreensão dessas categorias de dependência é aquela, já sinalizada pelo polonês Roman Ingarden²⁷, que considera o tempo de dependência distinguindo entre *derivação*, que é a incapacidade de existir a menos que seja produzido por outra entidade, e *contingência*, que é a incapacidade de continuar existindo sem o suporte de outra entidade. Para Thomasson, a dependência de derivação está para a dependência *histórica*, assim como a dependência contingente está para a dependência *constante*, em sua terminologia própria. Esse último tipo de dependência atenta para os intervalos de tempos durante os quais uma entidade requer outra para existir.

Nós vimos, os personagens de ficção têm necessidade dos atos de seus autores para existir (embora possam continuar a existir sem eles), enquanto que para continuar existindo eles tenham a necessidade de um exemplar da história que os concerne. Essa distinção é importante não somente para compreender a ficção, mas também para distinguir, por exemplo, entre os tipos de dependência que ligam os artefatos e seus produtores ou as crianças e seus pais, e aquele que conecta as alegorias aos seus objetos, ou os objetos culturais concretos (como as notas de banco) às suas fundações físicas (THOMASSON, 2011, p. 37-8)²⁸.

²⁶ “Par exemple, dans certaines théories des tropes, le trope d'une coloration particulière comme le rouge de cette pomme peut être considéré comme rigidement dépendant de la pomme en question, alors que la pomme dépend d'une manière simplement générique du fait d'avoir un certain trope de coloration ou un autre (elle pourrait devenir verte ou marron sans cesser d'être cette pomme-ci)”.

²⁷ INGARDEN, Roman. *Time and modes of being*. Tr. Helen R. Michejda. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1964.

²⁸ “Nous l'avons vu, les personnages de fiction ont besoin des actes de leurs auteurs pour venir à exister (bien qu'il puissent continuer à exister sans eux) alors que pour continuer à exister ils ont besoin de l'existence d'un exemplaire de l'histoire que les concerne. Cette distinction est importante non seulement pour comprendre la fiction mais aussi pour distinguer, par exemple, entre le type de dépendence qui lie les artefacts et leurs

A partir dessa estrutura, Thomasson propõe, aproximadamente, cem categorias formadas a partir de combinações possíveis. No que diz respeito, especificamente, às relações de dependência postuladas por Thomasson para as entidades ficcionais, há no mundo real uma série de objetos que podem exemplificar entidades abstratas, existentes de uma maneira contingente e, necessariamente, criadas. Os objetos de arte, inclusas nesta categoria as entidades ficcionais, ilustram entidades abstratas que dependem *constante* e *genericamente* de certas entidades reais de certo tipo e, *rígida* e *historicamente*, de outras entidades reais para existirem. Aparentemente, uma obra literária não tem localização particular no espaço e no tempo, contrariamente aos exemplares impressos. Uma obra literária pode ser realizada em vários objetos ou interpretações reais: podem existir vários exemplares de uma mesma história. Considerando que para preservar a existência de uma obra literária particular é necessário um *exemplar*, a obra depende de uma maneira simplesmente *genérica* e *constante* de qualquer um de seus exemplares. Consequentemente, cada exemplar pode ter uma localização particular, mesmo que a obra literária, em si, não tenha localização espaço-temporal. Por outro lado, uma obra literária particular depende *rígidamente* e *historicamente* dos atos criativos (mentais e físicos) do seu criador, pois ela exige esses atos a fim de existir. Consequentemente, ainda, é necessário que, se ela existe a cada vez que esses atos de criação existem, então esses atos de criação devem existir antes ou durante sua existência.

Thomasson defende seu sistema de categorias e afirma que ele não se limita a fazer aparecer o campo de categorias possíveis que surgem com as dicotomias tradicionais, do tipo material-mental e real-ideal. O sistema proposto por ela permite comparar diferentes ontologias a partir de uma identificação dos tipos de entidades que elas, as ontologias, supostamente aceitam ou recusam. A partir desse sistema, ocorre, igualmente, uma tomada de consciência da possibilidade de distinguir categorias intermediárias, em relação às tradicionais categorias dicotômicas. Especificamente, em se tratando das entidades ficcionais, Thomasson discute o fato de que alguns sistemas admitem as obras literárias como entidades linguísticas, porque são mais adequadas à parcimônia ontológica, mas tratam as personagens de ficção como uma categoria distinta, como pessoas imaginárias, menos adequadas ao critério da parcimônia ontológica. Thomasson defende que os dois objetos estão na mesma categoria, quando são analisados na perspectiva da dependência. As personagens de ficção

producteurs ou les enfants et leurs parents, et celui qui rattache les tropes à leurs objets ou les objets culturels concrets (comme les billets de banque) à leurs fondations physiques”.

são criações culturais, artefatos abstratos, produzidos por uma intencionalidade e exigem entidades concretas para continuar a existir.

É preciso destacar que a definição da categoria ontológica das entidades ficcionais apresenta outra contribuição relevante nessa defesa de Thomasson, a possibilidade de avançar na configuração de uma teoria da intencionalidade. Para Thomasson, postular os objetos ficcionais permite elaborar teorias da experiência e da linguagem mais eficazes. Em comparação com a proposição das entidades ficcionais, tendo como suporte o *compromisso ontológico* dos discursos crítico e teórico sobre a literatura, feita por Inwagen, a teoria artefactual, pautada na relação de dependência, é mais complexa e mais efetiva para a proposição desta pesquisa. A teoria artefactual mostra, com propriedade, a dimensão ontológica das entidades ficcionais sem abstrair delas o caráter específico, não reduzível, de entidade que pertence ao entre-lugar:

Muitos dos outros artefatos abstratos como as leis, as teorias, as obras musicais e literárias não se deixam arrastar para categorias como aquelas do real ou do ideal, sem perder algumas de suas características mais importantes, como o caráter repetível e seu estatuto de criação. Nós não poderíamos tampouco os forçar a entrar nas categorias do mental ou do material sem violar algumas de nossas crenças mais importantes sobre eles, pois não se trata de simples conteúdos subjetivos pertencentes a um único indivíduo, mas de entidades partilháveis, que se pode discutir e que não se pode destruir destruindo nenhum de seus exemplares impressos (THOMASSON, 2011, p. 206)²⁹.

Dois pontos significativos foram sinalizados por Thomasson, o caráter repetível e o estatuto de objeto de criação. Esses dois elementos específicos das entidades ficcionais, ou artísticas em geral, permite estabelecer um diálogo entre a teoria artefactual e as funções lógicas do juízo do gosto, estabelecidas por Kant. Importa, no desdobramento desta pesquisa, analisar em que medida este diálogo poderá contribuir para a problematização da afirmação de Inwagen: “A narração de narrativas ficcionais quase certamente não é um desenvolvimento cultural. É muito mais provável que a ficção seja parte de nossa biologia” (INWAGEN, 1983, p. 71).

²⁹ “Beaucoup d’autres artefacts abstraits comme les lois, les théories, les œuvres musicales et littéraires ne se laissent pas traîner à l’intérieur de catégories comme celles du réel ou de l’idéal, sans perdre quelques-unes de leurs caractéristiques les plus importantes, comme leur caractère répétable et leur statut de créations. On ne pourrait non plus les contraindre à rentrer dans les catégories du mental ou du matériel sans violer certains de nos croyances les plus importantes à leur égard, car il ne s’agit pas de simples contenus subjectifs appartenant à un seul individu mais d’entités partageables, dont on peut discuter et qu’on ne saurait détruire en détruisant aucun de leurs exemplaires imprimés”.

Referências

- INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. 3^a. ed. Tradução de Albin E. Beau, Maria da Conceição Pulga e João F. Barrento. Prefácio de Maria Manuela Saraiva. Lisboa: Calouste Hulbenkian, 1965.
- INWAGEN, Peter van. Existence, Ontological Commitment, and Fictional Entities. **The Oxford Handbook of Metaphysics**. (Loux, Zimmerman, eds.), 2001.
- _____. Fiction and metaphysics. **Philosophy and Literature**, 7:1 (Spring) p. 67-77, 1983.
- _____. Quantification and Fictional Discourse. **Empty Names, Fiction and the Puzzles of Non-existence**. Everett: Hofweber, eds., 2000.
- KRIPKE, Saul. Semantical considerations on modal logic. **Reference and modality**. Oxford: Oxford University Press, 1971.
- MEINONG, Alexius. The theory of objects. Translated by Isaac Levi, D. B. Terrell, and Roderick M. Chisholm. In: CHISHOLM, Roderick M. (Editor) **Realism and the Background of Phenomenology**. Glencoe, IL: Free Press, 1960, p. 77-117.
- PARSONS, Terence. **Nonexistent objects**. New Haven: Yale University Press, 1980.
- QUINE, Willard V. On What There Is. **The Review of Metaphysics**, vol. 2, nº. 5 (Sep., 1948), p. 21-38.
- RAPAPORT, William J. Meinongian theories and russellian paradox. **Nous**. Nº. 12, 1978, p. 153-180.
- THOMASSON, Amie L. **Fiction et métaphysique**. Trad. Claudio Majolino et Julie Ruelle. Cahiers de Logique et d'Epistemologie Series Editors, nº. 10, 2011.
- _____. Fiction, existence et référence. **Methodos** [En ligne], 10 | 2010, mis en ligne le 09 avril 2010, consulté le 29 décembre 2016. URL: <http://methodos.revues.org/2446>
- _____. Ontological innovation in art. **Journal of aesthetics and art criticism**. 68/2, 2010, p. 119-130.
- _____. Speaking of fictional characters. **Dialectica**. Vol. 57, Nº. 2, Special Issue: Do Ficta Follow? 2003, p. 205-223.
- ZALTA, Edward. Referring to fictional characters. **Dialectica**. Nº. 57/2, 2003, p. 243-254.

Os Véus nas Pinturas e as Pinturas nos Véus: as Sibila dos Panos

Quaresmais de Diamantina

Maria Cláudia Almeida Orlando Magnani

Introdução

Como desdobramento da investigação que levei a cabo no doutorado, tenho me dedicado há alguns anos a pesquisar sobre a representação das sibilas em Diamantina, Minas Gerais. Ali existem as únicas representações desse tipo na América portuguesa. Além da intrigante raridade da representação no universo português em si, chama a atenção a exclusividade da existência da mesma em véus quaresmais ou véus da paixão. Aqui faço uma rápida abordagem dos possíveis significados dos véus como dispositivo semiótico e da sua relação histórica com as pinturas – os véus nas pinturas e as pinturas nos véus – com o intuito único de tocar em alguns pontos fulcrais, provocar o interesse e possibilitar futuros debates.

O véu como um símbolo pertence a diversas culturas, com distintos significados, grande parte das vezes, contraditórios. De uma maneira geral e mais simplificada, ele está ligado ao olhar, na possibilidade ambígua de ver sem ser visto ou de ser visto sem ver. Historicamente, em diferentes culturas, o véu aparece também como manifestação do mecanismo de exposição e de ocultação presente na dinâmica paradoxal que acaba por chamar a atenção para aquilo que aparentemente se queria ocultar. Essa estratégia de velamento e desvelamento está presente em diferentes linguagens artísticas ao longo da história – pintura, escultura, literatura, teatro, fotografia, cinema – por meio de diversos dispositivos, artifícios, máscaras, tecidos e ornamentos relacionados à face e à visão. Desse modo, o véu modula a percepção do objeto observado, bem como a sua relação com o sujeito observante, na medida em que cria desejo, nostalgia e falta, enquanto se interpõe entre o sujeito e o objeto. Quando se está diante de um véu, ao mesmo tempo em que este impede a visão, também atesta a presença. Essa é a dialéticaposta entre a proibição (e, por conseguinte a impossibilidade de ver e testemunhar o que teoricamente seria possível) e o olhar, implícito na função mesma do véu. Não se trata de um obstáculo impenetrável, mas uma resistência tensa e gradual. O velar é ainda associado à ambiguidade da visão e da consciência, no que diz respeito à oposição entre transparência e opacidade; ignorância e conhecimento; desejo e

frustração. Paradoxo e ambiguidade marcam a história e a estética do véu que permanece ainda como uma figura central até a pintura moderna e contemporânea (LEONE, RIEDMATTEN; STOICHITA, 2016, p. 10-14.). O conceito de véu pode carregar outra dialética de significado, talvez mais capciosa do que a anterior, aquela entre o visível e o invisível: a dialética entre o sagrado e o profano, transcendência e carnalidade, decência e obscenidade (CUOZZO, 2016, p. 281). O véu abriga também em seu significado mais amplo oposições entre real e virtual, revelação e ocultação, fascínio e horror, desejo e proibição (OKADA, 2016, p. 276). Esse objeto têxtil peculiar é, por conseguinte, um dispositivo semiótico, porquanto, ao contrário da grande maioria dos artefatos que são tecnicamente análogos – vestuário, tendas, cobertores, tapeçarias, etc. – não serve para proteger o corpo humano ou os objetos. Em vez disso, é usado para confundir ou impedir por completo o ponto de vista daqueles que rodeia. É, em suma, um interruptor óptico, que atua na comunicação visual, tanto ativa (o ato de visão) quanto passiva (o fato de ser visto), de acordo com certas regras e fins sociais e é, portanto, uma ferramenta tipicamente semiótica. É considerado por tudo isso, um dispositivo regulatório da visibilidade (VOLLI, 2016, p. 229).

O véu pode-se tornar também um elemento de identidade cultural. Assim, por exemplo, uma mulher velada, um cadáver numa mortalha ou um espaço separado por uma barreira parcial (os panos de boca teatrais, as iconósteses, as roupas de renda, as cortinas) podem não ser reconhecidos em detalhes ou mesmo no âmbito da identidade pessoal, mas certamente são distinguidos em sua cultura por aquilo que são e, muitas vezes, de fato, o véu torna-se um componente de reconhecimento de marcas cognitivas identitárias (de gênero, poder, classe, santidade, etc) (VOLLI, 2016, p. 231).

Os véus na pintura

Como representação plástica, o véu assume contornos e significados sempre mais implexos. São incontáveis os exemplos possíveis de figurações dos véus na história da arte e de seus significados. Antes de nos dedicarmos à pintura, cabe mencionar as esculturas veladas do século XVIII, nas quais a maestria dos artistas cria uma ilusão de veladura altamente eficiente. Lembramos *La Pudicizia Velata* de Antonio Corradini de 1751 e o *Crísto Velato* de Giuseppe Sanmartino de 1753, ambos na *Cappella di San Severo* em Nápoles. Ali se conjugam dois extremos conceituais fundamentais que concernem à consistência ontológica do véu: a transparência (que revela) e a materialidade (que oculta). Os véus dessas esculturas parecem se livrar do seu peso marmóreo e se desmaterializar atingindo um grau de

transparência que revela cada detalhe anatômico dos corpos por eles envolvidos (CUOZZO 2016, p. 281-282).

La Pudicizia Velata de Antonio Corradini de 1751, e Cristo Velato de Giuseppe Sanmartino de 1753, Capella di San Severo, Nápoles. Imagens disponíveis em <http://www.museosansevero.it/it/>



Destacamos, a princípio, ao menos dois casos particulares na pintura e no desenho, que, embora distantes no tempo, carregam o mesmo significado ao velar os rostos. Desde a pintura grega do século IV a. C., com Timantes, o véu tem uma função peculiar. Aqui, na pintura intitulada *O Sacrifício de Ifigênia*¹, enquanto encobre a face de Agamenon (que sofre ao ser obrigado a entregar sua filha em sacrifício a Artêmis), o pintor parece mostrar que é impossível exprimir plasticamente uma dor tão grande: a de um pai que por seu erro e transgressão penitencia a própria filha. De tal modo, ele representa a impossibilidade de representação:

O Sacrifício de Ifigênia. Museu Nacional Arqueológico de Nápoles -Sala LXXII.Inv.9112 – Imagem de domínio Público



¹ A pintura original do sacrifício de Ifigênia desapareceu, no entanto, um afresco descoberto em Pompeia, hoje no museu de Nápoles, é considerado como cópia do original de Timantes.

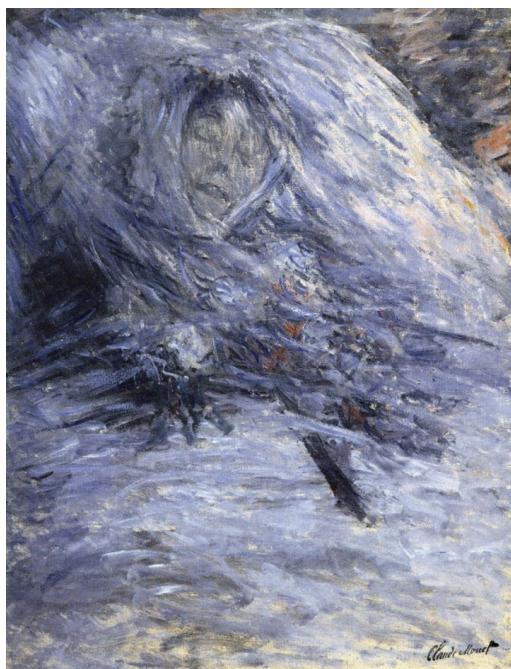
Cesare Ripa, na sua *Iconologia* de 1593 (obra que propõe descrições iconográficas de conceitos abstratos permitindo a criação de uma linguagem alegórica homogênea e universal na Europa de seu tempo) representa a Alma como uma “donzela graciosíssima”. A alegoria traz o rosto velado, por ser – segundo este autor que se baseia na concepção de alma agostiniana – uma substância invisível aos olhos humanos, a forma substancial do corpo, no qual ela não é evidente, mas compreensível por meio de algumas ações exteriores (Ripa, 2012, p. 38-39). Também aqui o véu representa a impossibilidade de representação daquilo que é invisível aos olhos humanos e plasticamente inexprimível:

Anima ragionevole e beata (Paris 1643: pagina I,12 (XI)). Imagem disponível em
[http://lartte.sns.it/ripa/Iconologia_db/dettagli.php?idrecord=./ripa_img/1643/b/I,12\(XI\).gif](http://lartte.sns.it/ripa/Iconologia_db/dettagli.php?idrecord=./ripa_img/1643/b/I,12(XI).gif)



Por outro lado, o véu na pintura pode ser compreendido como uma técnica de velamento que produz um aspecto translúcido diferentemente da representação mesma do objeto. Como exemplo disso, Nicolas Galley aborda a tela que Claude Monet pinta em homenagem à sua esposa defunta: *Camille Monet sur son lit du mort*, de 1879. Neste caso, o autor aborda a técnica pictural que cria um véu diáfano, uma película ligeiramente opaca remetendo à visão que tem o pintor da sua amada morta, velada pelas lágrimas no momento em que a observa. Seria a representação na qual o véu e o velamento tematizam tanto a dor pela perda de um ente querido, quanto a encenação e o teste de um meio pictural (GALLEY, 2016, p. 19-42).

Claude Monet, Camille sul letto di morte, 1879, óleo sobre tela, Musée d'Orsay, Paris.



A representação do véu, seja espesso e opaco, ou fino e transparente, aparece já em uma anedota da aurora da pintura, no princípio da era cristã. Plínio, o Velho, faz o relato anedótico de uma disputa na qual Zéuxis pinta um cacho de uvas tão bem realizado que um pássaro vem bicá-lo. Em contrapartida, nessa relação de rivalidade com outro pintor da Grécia antiga, Parrasio, este último pinta um véu tão bem conseguido, a ponto de Zéuxis pedir que desvendem o quadro para que ele possa admirá-lo. Parrasio obtém, com esse engano, a vitória na disputa (CORRAIN, 2016, p. 44-45). Aqui, a dupla propriedade do véu se apresenta: de um lado a transparência que implica em ver através, de outro lado a opacidade que confunde e obstaculiza a visão.

Outra forma de compreender o véu na pintura é a concepção da pintura em si mesma como um véu, comparada a uma janela transparente e aberta, da qual se vê o mundo. Símbolo da transparência, a pintura como janela é uma metáfora do quadro, longeva, privilegiada, determinando não só a experiência espacial do observador, mas possibilitando também o realismo da representação. O primeiro a enunciar o princípio da transparência na representação no ocidente foi Léon Battista Alberti, no século XV, em *De pictura*². A longevidade deste símbolo se confirma quando recordamos que contemporaneamente se chamam ainda janelas, as dos computadores.

² *De pictura* (ver. lat. 1435; ver. it. 1436). OKADA, 2016, p. 265.

As pinturas nos véus

É essa intricada relação entre véus e pinturas, em toda a complexidade dos seus significados opostos e complementares, que nos leva à abordagem dos véus quaresmais dentro da liturgia da Igreja Católica, passando então ao esforço de intelecção das pinturas nesses véus. Trata-se de grandes panos usados para cobrir os crucifixos e os altares das igrejas na quaresma, durante as celebrações da paixão de Cristo. Tenta-se compreender aqui a relação entre velar e desvelar, ausência e presença, proibição e provocação de desejos, sacrifício e prazer, jejum e deleite estético, morte e ressurreição, pecado e perdão. Uma relação que conserva em parte aquilo que é negado. Todas essas relações são complexificadas ainda pela dita tradição de pintar as telas da paixão, que mais abaixo será abordada.

Não há consenso entre os liturgistas quanto ao significado do uso dos véus quaresmais – chamados ainda de véus da paixão e panos da fome – na celebração da semana santa. Antes da referência ao uso cristão desses tecidos, remetemo-nos às suas possíveis origens judaica ou veterotestamentária.

Na religião hebraica, a Revelação de Deus não consiste no mostrar-se do divino em pessoa, que nunca acontece. Desta forma, a verdade nua e mística, a visão não velada do verdadeiro, não pode ser afrontada diretamente. É necessária, portanto, uma graduação da visão e uma proteção, um acesso parcial e guiado, isto é, velado, que proteja tanto a sacralidade do que é conhecido, quanto a vida daquele que conhece. Na tradição hebraica, a revelação é a dialética entre velamento e desvelamento. Deus fala sempre através de um véu, de maneira a estar presente, preservando a transcendência. Este véu pode ser entendido como sinais, como uma voz, a presença de um anjo ou ainda de um ser humano que se qualifica como parte ou um participante da divindade. O velamento garante a transcendência (VOLLI, 2016, p. 238). Velar é, pois, necessário não só na própria esfera divina, mas em tudo o que a representa. É neste sentido que se pode compreender o véu que existe à entrada do tabernáculo. O véu na tradição judaica não protege um segredo, mas, uma identidade, que resguarda contra o risco de ser possuído e objetivado. Desse modo pede ao homem para desistir do desejo de possuir, seja da forma que consiste em "comer com os olhos", seja da forma de se apropriar da bela aparência (VOLLI, 2016, p. 258). O uso do véu em relação ao sagrado exprime uma ética da separação, uma necessidade de se distinguir acuradamente o profano do sagrado.

Também no Antigo Testamento o véu do tabernáculo, do lugar da Morada de Deus, é aquele que impede a visão do Santo dos Santos, ou seja, o lugar do Santíssimo. Depois que

Moisés se encontrou com Deus no Monte Sinai, o seu povo vagou pelo deserto por 40 anos. Nesse tempo, eles construíram um templo móvel contendo a arca da aliança, que foi a morada de Deus com o seu povo. O templo, chamado tabernáculo, foi construído de acordo com as diretrizes dadas pelo próprio Deus, incluindo diferentes tipos de véus para proteger o povo da sua presença todo-poderosa. Ele indicara a Moisés como fazê-lo³. O mais importante era o véu que cobria a arca da aliança no interior do templo. Era uma cortina "de azul, e de púrpura, e carmesim, e linho fino torcido"⁴ com figuras desenhadas de querubins, que são os guardiões da presença de Deus (CAREY, 2000, p. 23-28). Nesse templo havia um pátio dentro do qual existia uma área coberta dividida em duas partes. Numa delas estava o que se chama de Santo Lugar. Ali os sacerdotes tinham acesso livre. Outra subdivisão era o Santo dos Santos ou o lugar do Santíssimo. Esse lugar, o mais sagrado do templo, simbolizava a presença do Deus vivo no meio do seu povo. Lá, somente o Sumo Sacerdote poderia entrar e exclusivamente uma vez por ano para fazer expiação pelos pecados do povo⁵. O Santo dos Santos era separado do Santo Lugar por um espesso véu⁶ e ali estava a arca do testemunho. Mais uma vez o véu resguarda a sacralidade do divino, distinguindo-a do profano. Como se verá a seguir, alguns autores remetem ao Antigo Testamento a legitimação do uso do véu quaresmal e do seu significado litúrgico. A intelecção da especificidade desse véu passa pela celebração da paixão de Cristo, da recordação de suas dores, da sua morte e ressurreição; compreensão essa que nos levará finalmente às pinturas dos véus.

A Igreja Católica, desde os primeiros séculos, debateu o dogma da verdade do corpo físico de Cristo e, portanto, das suas verdadeiras dores: *Verum Corpus...Vere Passum*. Ainda que não tenha sido desde sempre consensual, esta acabou por ser uma verdade de fé estabelecida. Assim, as dores de Cristo foram sempre recordadas, particularmente no tempo da Quaresma em seu último momento: a semana santa (GALLO, 2012, p. 4).

Da Idade Média em diante, cresceram as representações dos eventos sacros, não mais só com imagens e ciclos pictóricos na Igreja, mas também com representações sacras das etapas da paixão, com procissões e exercícios públicos de penitência. Não se tratava somente de espetáculo, mas da intenção de atualização do sofrimento de Cristo. É neste contexto que, no interior das igrejas, as capelas eram cobertas com telas de grandes dimensões adornadas com os personagens dos episódios evangélicos da Paixão. É um ritual muito antigo que

³ Hebreus, 8.5.

⁴ Exodos, 36.37.

⁵ Levítico, 16.34.

⁶ Éxodo 26.33.

remonta ao século IX, provavelmente um resquício da separação dos penitentes públicos na igreja (eram os fiéis culpados de pecado grave depois do batismo e por isso deveriam se penitenciar publicamente). O significado litúrgico dessas telas é ainda hoje tema de discussão e não existe consenso com relação à sua completa intelecção. Para falar da antiguidade do uso dos véus, Padre Henri de Villiers, diretor da Schola Sainte Cécile em Paris, nos remete à Antiga Aliança, ao véu que cobria o Santo dos Santos primeiramente no tabernáculo itinerante do deserto, como já abordado e depois dentro do Templo de Jerusalém (VILLIERS, S/D). Com o tempo, o povo de Deus renunciou ao seu templo móvel em favor de um templo permanente em Jerusalém. Projetado inicialmente pelo rei David e mais tarde construído por seu filho Salomão, o projeto do templo foi muito semelhante ao tabernáculo. Para isso, esse autor cita o Antigo Testamento, no Livro dos Hebreus, capítulo IX, versículo três: “Mas depois do segundo véu estava o tabernáculo que se chama o Santo dos Santos”. O padre Laérsio da Silva Machado, na tentativa de compreender a sua origem, retrocede aos princípios do cristianismo, a partir da prática penitencial antiga (MACHADO, S/D). Pela rigidez dessa disciplina penitencial da Igreja antiga os penitentes públicos deveriam realizar atos ascéticos por meses, anos ou até o fim da vida e eram ainda impedidos de participarem da liturgia completa. A completude da celebração eucarística era também interditada a hereges, catecúmenos e pagãos, além dos penitentes públicos. Inicialmente esses não fiéis eram convidados a se retirarem após uma oração de bênção, ou seja, não podiam participar da totalidade da celebração. Os penitentes eram então reconciliados na manhã da Quinta-feira Santa, para participarem do Tríduo Pascal. Quando o desuso da penitência pública deu lugar à prática da penitência privada, indicada pelos confessores, o uso litúrgico do *velum quadragesimale* ou véu quaresmal preservou de forma simbólica o sentido da saída dos penitentes (REUS, 1944, p. 74-75). Assim, ao longo do tempo, todos os cristãos foram assimilados aos penitentes públicos, conscientes então da necessidade de um tempo de penitência em preparação para a Páscoa do Senhor. Dessa forma, começou a se disseminar o hábito de esconder o altar aos olhos dos fiéis, para ressaltar visualmente os efeitos do pecado, que destrói a comunhão com Deus e obscurece a visão. De tal modo, os véus que cobriam inteiramente os altares chamavam a atenção para a necessidade de fazer penitência antes de participar dos Sagrados Mistérios. O véu aparece aqui como condição de possibilidade de reconciliação de todos, abolindo a necessidade de retirada dos não fiéis, resguardando, no entanto, a visão da representação do sagrado por eles.

O padre Henri de Villiers explica o uso dos véus quaresmais também pela necessidade que têm os cristãos em se prepararem para viver o mistério da morte e da ressurreição de

Cristo por meio do jejum (VILLIERS, S/D). Neste sentido, no entanto, ele afirma que não se trata somente de compreender o jejum como uma privação de alimentos, mas igualmente como privação auditiva e visual. Para tanto, no passado, os órgãos e instrumentos musicais eram retirados das igrejas, e os sinos se calavam. No que concerne ao jejum do deleite estético visual, os véus quaresmais cobriam inteiramente o altar, impedindo a visão das belas imagens. Como exemplo dessa prática do passado, o autor afirma que em Paris, nos anos 1870, grandes véus de cor violeta ou cinza cobriam completamente os altares, desde o primeiro domingo da Quaresma, até a quarta-feira santa, quando eram descerrados enquanto se cantava: “E rasgou-se ao meio o véu do templo. E, clamando Jesus com grande voz, disse: Pai, nas tuas mãos entrego o meu espírito” (Lc: 23,45-46). E, havendo dito isto, expirou. Simbolicamente, o rasgar do véu representa o livre acesso ao Deus Pai facultado por Jesus Cristo. Ele rasga simbolicamente aquilo que separava os homens da presença de Deus, ou seja, o pecado. Seria uma referência ao véu do Santo dos Santos. Velar e consecutivamente desvelar seria então reviver o impedimento seguido da liberação do acesso ao divino, promovida por Cristo. Segundo Henri de Villiers, o uso dos véus quaresmais – que não era exclusividade de Paris ou da França – é bastante antigo, tendo sido atestado por vários concílios e estatutos medievais (a exemplo dos Concílios de Exeter em 1217, de Canterbury em 1220, de Winchester e de Evreux em 1240, e de Oxford em 1287). O mais antigo estatuto de uma abadia medieval que indica o uso de se fechar o santuário com um véu durante a quaresma são os *Consuetudines Farfenses*, da abadia de Farfa, vizinha a Roma, que remontam a 1010. Tendo sido muito adornados até o fim da Idade Média, sobretudo na Alemanha, os véus quaresmais sobreviveram à reforma luterana e muitos chegaram até nós. Assim, a dialética do velar e desvelar se faz presente na liturgia, enquanto esconde, provoca e focaliza o desejo e finalmente desvela e mostra, numa reconciliação final entre o profano e o sagrado, o pecado e a redenção, o homem e seu deus. A opacidade física da tela se faz transparência na medida em que, adornada, abre a janela fictícia da pintura para a imaginação aguçada pelo impedimento primeiro da visão.

Em outra interpretação dessa prática, Dom Prosper Guéranger afirma que o austero uso de cobrir a Cruz no período da Paixão significa para os cristãos a humilhação do Redentor, que foi forçado a esconder-se para não ser apedrejado pelos judeus (GUÉRANGER, 1959, p. 627-630). Mais uma vez o esconder e o mostrar-se, o humano e o divino, o corpóreo e o imortal são evocados e representados.

Adornar um véu que pretende esconder a beleza e interditar o deleite estético parece fazer parte da contradição intrínseca ao véu mesmo na sua concepção essencial. No entanto,

nem todos os véus quaresmais eram adornados. Muitos cumpriam sua função de velar com uma estética monocromática, ora negra, ora roxa. O Pe. Edward McNamara, citando o historiador da liturgia Monsenhor Mario Righetti (RIGHETTI, 2005), também remete à Alemanha do século IX o costume de adornar os véus com os quais se cobriam os altares durante a quaresma (MCNAMARA, 2016). Segundo esse autor, o Concílio de Trento, referindo-se em particular à Santa Missa, motiva este costume de velar recordando que a natureza humana é tal que não pode ser facilmente atraída para a meditação das coisas divinas sem ajuda externa: por esse motivo a Igreja oferece alguns ritos para introduzir as pessoas à contemplação e à piedade por meio desses sinais visíveis da religião⁷. Tem ainda a intensa capacidade catequética e emotiva. Assim, na liturgia a presença da imagem é tão importante quanto a sua ausência. A ocultação dos santos e do próprio Cristo ajuda a alimentar a expectativa da Páscoa, o dia em que se oferecem novamente as imagens aos olhos de todos.

O uso dos véus quaresmais se manteve em alguns locais. Ainda hoje, em várias igrejas, as imagens dos altares e os crucifixos são cobertos na última semana da Quaresma por panos roxos (MCNAMARA, 2013). Embora a tradição se tenha perdido em algumas regiões, é uma recomendação da Igreja, não sendo nem uma obrigação, nem uma interdição. Antes do Concílio Vaticano Segundo, na agora chamada Forma Extraordinária do Rito Romano, a igreja vestia-se de preto para reviver o luto pela morte de Cristo. Portanto, as imagens e os crucifixos eram cobertos de preto (S.J. JUNGMANN, 2008, p. 174-182).

Muitos véus quaresmais adornados sobreviveram na Europa, especialmente na Alemanha, na Áustria e na Suíça Alemã. Nestes países são chamados de *Fastentuch* ou *Hungertuch*, isto é, pano da fome, o que remete ao jejum da semana santa. Há ainda véus sobreviventes na Itália (especialmente na Sicília), na Espanha e França. Da Espanha, destaca-se um véu quaresmal existente hoje no *Victoria and Albert Museum*. Trata-se de um tecido adornado com o tema da anunciação, datado de cerca de 1500, de pintor anônimo, com uma dimensão de quatro metros por três metros.

⁷ “E perché la natura umana è tale, che non facilmente viene tratta alla meditazione delle cose divine senza piccoli accorgimenti esteriori, per questa ragione la Chiesa, pia madre, ha stabilito alcuniriti, checioè, qualche tratto nella messa, sia pronunziato a voce bassa, qualche altro a voce piú alta. Ha stabilito, similmente, delle ceremonie, come le benedizioni mistiche; usa i lumi, gli incensi, le vesti e molti altri elementi trasmessi dall'insegnamento e dalla traizione apostolica, con cui venga messa in evidenza la maestà di un sacrificio cosí grande, e le menti dei fedeli siano attratte da questi segni visibili della religione e della pietà, alla contemplazione delle altissime cose, che sono nascoste in questo sacrificio”. In: I Decreti del Concilio di Trento, SESSIONE XXII (17 settembre 1562), Dottrina e canoni sul santissimo sacrificio della Messa. Disponível em [http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1545-1563-.Concilium_Trentinum,_Canones_et_Decreta_\(Testo_divulgativo\),_IT.pdf](http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1545-1563-.Concilium_Trentinum,_Canones_et_Decreta_(Testo_divulgativo),_IT.pdf) acesso em 05/05/2017.

The Virgin Annunciate ca. 1500. Victoria and Albert Museum. Museum number: P. 19-1928. Gallery location: Medieval and Renaissance, room 50c, case WS.



Na França existe uma série de nove panos da paixão no Museu de Belas Artes de Reims, adornados com pinturas de cenas da paixão de Cristo, inclusive a rara cena da comunhão dos apóstolos. O período da sua datação é de entre 1460 e o início do século XVI. A autora Monique Favre-Communal, em artigo de 1999, faz sobre eles uma interessante abordagem formalística e iconográfica, mas não chega a fazer uma análise iconológica ou a informar com segurança qual era a sua função (FAVRE-COMMUNAL, 1999, Volume 111, Número 1, p. 357-371). As dimensões estão em torno de três metros e meio por três metros e quarenta centímetros. Pela temática das pinturas e tamanho, pode-se supor que esses fossem também véus quaresmais.

Peinture de la Passion du Christ, Reims. 1500 - France. Musée des Beaux Arts de Reims



Na Itália esses véus pintados estão presentes na Sicília e também têm em comum com os de tradição alemã o fato de ainda serem usados na semana santa.

Véu Quaresmal do Convento di San Domenico, Palermo, Sicilia. Imagem disponível em <http://www.domenicani-palermo.it/tila.html>



Os famosos panos *blu di Genova* não são propriamente véus quaresmais, mas um tipo de cenário para a encenação do Sepulcro (GALLO, 2012).

Teli della Passione – Museo Diocesano di Genova. Imagem disponível em <http://www.museodiocesanogenova.it/visitare-il-museo/blu-di-genova/>



Na Colônia portuguesa da América há registros de véus quaresmais pintados em Minas Gerais, do final do século XVIII e princípio do Século XIX. De acordo com informações obtidas do Museu Arquidiocesano de Arte Sacra da Cidade de Mariana, registramos a existência de uma tela que servia como "Pano de Boca do Trono" para eventualmente tampar o trono do Altar-Mor, da Matriz de Santo Antônio – Município de Santa Bárbara, em Minas Gerais. Esse pano está adornado com uma pintura da entrega do Menino Jesus a Santo Antônio. As suas medidas são 6,40 metros por 2,75 metros. A autoria é de Manoel da Costa Athayde. Há ainda uma tela do Retábulo Mor da Catedral de Nossa Senhora da Assunção/Sé de Mariana, tendo como adorno uma pintura de Nossa Senhora da Assunção com uma autoria atribuída, segundo a ficha museológica, a Luca Giordano e uma possível origem italiana. A sua data é de 1690 a 1700 e as medidas são quatro metros por três metros.

Há ainda, e aqui nos interessa especialmente, um ciclo de véus quaresmais pintados em Diamantina, em Minas Gerais, todos adornados com pinturas de sibilas.

Véus quaresmais adornados com Sibilas. Diamantina. Foto: Bernardo Magalhães



Ressalta-se ainda uma pintura hagiográfica em tecido, pertencente ao Museu do Diamante/Ibram com as seguintes especificações: Pintura hagiográfica em tecido pintado, representando Nossa Senhora das Mercês, redentora dos cativos. No 1º plano dois cativos e um fidalgo e no 2º a Virgem de braços abertos, tendo do lado direito São Raimundo Nonato (não nascido) e lado esquerdo São Pedro Nolasco com sua veste branca de ordem. Na parte superior dois anjos com uma cinta parlante com a seguinte inscrição: "BEATISSIMA VIRGO MARIA DE MERCEDE INTERCEDE PRO NOBIS". Caixilho de madeira retangular. Pelas dimensões de 5,30 altura x 2,57 largura pode-se inferir que tenha sido também um véu quaresmal, cuja procedência é da Igreja de Nossa Senhora das Mercês em Diamantina. A época aparece na especificação como séculos XVIII/XIX. Seria então o único véu quaresmal não adornado com sibilas, de que se têm notícias no Arraial do Tijuco⁸.

⁸ As informações e uso da imagem foram cedidos pelo Museu do Diamante/IBRAM, Diamantina.

Invocação de Nossa Senhora das Mercês – Museu do Diamante/IBRAM. Foto: Bernardo Magalhães.



As Sibas são figuras proféticas da mitologia antiga incorporadas pelo cristianismo a partir do Concílio de Niceia. Foram representadas na pintura e escultura desde o império romano, tendo no renascimento italiano o momento privilegiado de suas figurações. Poucos mitos tiveram um alcance temporal tão longo e a sobrevivência em tantos e distintos espaços como o mito das sibas (MAGNANI, 2016, p. 115-138). No antigo Arraial do Tijuco essas profetisas estão também no teto da Capela de Nosso Senhor do Bonfim, em pintura datada do final do século XVIII (MAGNANI, 2014, p. 275-282). O tema é ali recorrente e restaram seis véus quaresmais dos sete que estão inventariados pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Há ainda dois panos sibilísticos, como são ali chamados, no distrito do Serro São Gonçalo do Rio das Pedras, que pertencera a Diamantina no passado.

Esses véus não estão inventariados, são já dos finais do século XIX e ainda se encontram em uso na semana santa.

Véus quaresmais com sibilas na Igreja do Rosário em São Gonçalo do Rio das Pedras. Foto: Bernardo Magalhães



Não foram encontrados registros de outros véus quaresmais adornados com sibilas. A não ser um dos 99 quadros do *Fastentuch* da cidade de Gurk na Áustria que está adornado com a lenda da sibila Tiburtina e do Imperador Augusto. Todos os outros 98 quadros trazem uma representação da história sagrada.

Fastentuch da Catedral de Gurk. Detalhe da sibila Tiburtina e o Imperador Augusto. Foto: M.C.A.O.Magnani



E não há também conhecimento de outras representações das sibilas na Colônia portuguesa da América. Mesmo em Portugal, as representações plásticas das sibilas são escassas se compararmos com outros países europeus. Na porta Sul do mosteiro dos Jerónimos e também na porta norte do Convento de Cristo em Tomar há sibilas esculpidas

por João de Castilho no início do século XVI, referidas dentre outros autores, por Pedro Dias (DIAS, 1993) e por Paulo Pereira (PEREIRA, 1990). Registra-se apenas um ciclo de pinturas em Nossa Senhora de Machede, do século XVIII, seguindo um programa elaborado um século antes (entre 1604 e 1625), estudadas por Vítor Serrão e Artur Goulart (SERRÃO, 2004, p. 211-238). Na biblioteca Nacional há um manuscrito de Braga de JBVG (João Batista Vieira Gomes) com as doze sibilas e suas profecias, intitulado História Resumida das Sibilas⁹. Há ainda quatro sibilas em um baixo relevo adornando um portal de propriedade particular em Azeitão, Setúbal (MOREIRA, 1979, p. 83-100).

Pintura de Sibila em Nossa Senhora de Machede, Portugal. Foto: Jerónimo Coelho.



Em Diamantina viveu um pintor bracarense, que no século XVIII foi o mais destacado da região. Para aquela cidade, então um arraial, ele levou uma refinada pintura de falsa arquitetura e se supõe que tenha sido também ele a levar o sofisticado tema das sibilas para a colônia. Segundo Manuela Pinto da Costa (responsável pelos estudos sobre tecidos e têxteis portugueses dos séculos XVII e XVIII e ainda pelos inventários dos bens culturais da Igreja no que se refere a têxteis e paramentarias) não há registros de véus quaresmais adornados em Portugal¹⁰. Apesar da pouca ocorrência do tema das sibilas em Braga, além do manuscrito de João Batista Vieira Gomes que data do início do século XIX (portanto, posterior à execução das pinturas do pano em Diamantina), identificamos a existência única naquele país, do

⁹ Biblioteca Nacional de Portugal, cota 11146. GOMES, João Batista Vieira. História resumida das sibilas. Manuscrito, 1808. A transcrição do Manuscrito foi publicada em Magnani; Gomes e Oliveira (2017).

¹⁰ Ver: Costa (2004), Costa (2009) e Costa (2010).

Cântico da Sibila. Na Idade Média, o Cântico da Sibila, que teve sua forma original entre os séculos VIII e IX, fazia uma interação entre o sagrado e o profano. A produção dos cânticos sibilinos coincide, no medievo, com a ascensão do culto mariano. O Cântico da Sibila é anônimo e seu texto trata dos vaticínios das profetisas acerca da vida de Cristo. Ao mesmo tempo em que dá voz às figuras pagãs, está intimamente ligado ao culto à Virgem Maria. O Cântico da Sibila era executado nas Missas de Natal até o século XVI quando foi banido do culto pelo Concílio de Trento por ser considerado profano e ofensivo a Deus. Apesar do banimento e da interdição, continuou sendo executado pontualmente em alguns locais da Espanha e em Braga, na região do Minho, no norte de Portugal. Este canto foi estudado por Pedro Manuel Ferreira (FERREIRA, 2015, p. 87-104). (No caso da presença do Cântico da Sibila no rito natalício bracarense, trata-se da cantiga de Santa Maria n.º 422 de Afonso X). Por meio dessas informações, pode-se supor que existisse em Braga uma cultura sibilina que atravessou o oceano com o pintor José Soares de Araújo. As sibilas em Diamantina eram tão presentes que qualquer pano de boca, ainda que não adornado com as profetisas era chamado de sibila. Há no escritório do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico – em Diamantina, sete inventários de véus quaresmais especificados como pinturas de painéis, todos tendo como proprietária a Mitra Arquidiocesana daquela cidade, de autoria ou anônima, ou atribuída a um discípulo de José Soares de Araújo, conforme descrito a seguir: uma Sibila Tiburtina do acervo da Igreja de Nossa Senhora do Amparo, datada de 1799/1800 (?), autoria de Caetano Luiz de Miranda (?), dimensões 495 cm por 344 cm, inventário número MG-95.122.098; uma Sibila Líbica do acervo da Igreja de Nossa Senhora do Carmo, datada do final do século XVIII, autoria atribuída a Caetano Luiz de Miranda, dimensões 490 cm por 390 cm, inventário número MG-95.121.074; uma Sibila Eritreia do acervo da Sé Catedral de Santo Antônio, datada da segunda metade do século XVIII, autoria Caetano Luiz de Miranda (?), dimensões 460 cm por 351 cm, inventário número MG-95.127.056 (esta peça está desaparecida); uma Sibila Cimeria do acervo da Igreja de Nossa Senhora das Mercês, datada de 1799/1800 (?), autoria atribuída a Caetano Luiz de Miranda, dimensões 455 cm por 258 cm, inventário número MG-95.126.080; uma sibila Europeia do acervo da Igreja de Nossa Senhora das Mercês, datada de 1799/1800 (?), autoria atribuída a Caetano Luiz de Miranda, dimensões 454 cm por 257 cm, inventário número MG-95.126.079; uma sibila Cassandra do acervo da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, datada do século XIX, de autoria não identificada, dimensões de 423 cm por 254 cm, inventário número MG-95. 125.043; uma sibila Helespônica do acervo da Igreja de São Francisco de Assis, datada do século XVIII/XIX, de autoria não identificada, dimensões de 577 cm por 382 cm, inventário número

MG-95.124.044. Há ainda um pano menor pertencente ao acervo da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, identificada como pintura de cavalete, tendo como designação Mulher com Cana Verde. Nada indica que essa mulher seja uma sibila. Em artigo de 2006, Célio Macedo Alves apresenta um quadro das sibilas de Diamantina em seu texto O Ciclo Pictural das Sibilas de Diamantina (ALVES, 2006, p.160). Neste quadro aparecem ainda dois véus que não estão inventariados: uma Sibila Themis do acervo da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, datada do século XIX e uma Sibila Eritreia do acervo da Igreja de São Francisco de Assis, também datada do século XIX. Estes panos não foram localizados. As gravuras que fundamentaram as pinturas das sibilas no teto da capela de Nosso Senhor do Bonfim foram identificadas e seus elementos reverberam em certa medida também nos panos, ainda que estes apresentem as sibilas de corpo inteiro, mais próprias dos gravados dos séculos XV e XVI¹¹. As pinturas daquele teto foram indubitavelmente inspiradas nas gravuras holandesas seiscentistas da família Van der Passe:

Sibila líbica: Crispijn van der Passe, o velho (del.); Magdalena van de Passe (sculp.), 1615. Rijksmuseum, Amsterdã. Afresco da Capela do Bonfim em Diamantina, atribuído a Silvestre de Almeida Lopes e véu quaresmal da Igreja de Nossa Senhora do Carmo de Diamantina (fotos de Bernardo Magalhães).



Considerações Finais

No século XX e no atual, as sibilas aparentemente desapareceram da cultura e do imaginário diamantinense. Antes do esforço árduo que fazemos para divulgar esse patrimônio em Diamantina, até a palavra era desconhecida da população.

¹¹ Sobre as séries das sibilas do século XV recomendo a leitura de RAYBOULD (2016).

As sibilas permanecem em diferentes momentos históricos e distintos locais. O primeiro registro desse mito se deu na Babilônia, antes mesmo de ter chegado à cultura greco-romana. Foi adaptada ainda pelos judeus e pelos cristãos. Chegou até a América espanhola e a América portuguesa. Essa figura mitológica permanece porque tem em si algo de universal. Assim como os *aedos* gregos, elas tinham um lugar social na cidade antiga e por meio da linguagem delirante e misteriosa dos seus oráculos, faziam a ligação entre o transcendente e o humano. São, portanto, uma expressão do desejo humano de transcender e de saber o futuro. Segundo Joyce Lussu em sua obra *IL Libro Perogno su Donne, Streghe e Sibille* a imagem das sibilas representa e antecede a contraposição aos poderes constituídos, como a vivência do diverso (LUSSU, 1982, p 13-18). Segundo essa autora toda a cultura hegemônica teve que prestar contas a ela, manipulá-la e deformá-la e ainda assim não a conseguiu suprimir. Nem mesmo a longa e sistemática perseguição impetrada no século XIV sob o papa João XXII em *Avignon*, conseguiu destruir a tradição sibilina. Ela, de fato, não teria desaparecido, mas se transformado sempre ao longo do tempo, mantendo o contraponto aos poderes estabelecidos, amparado na dimensão mítica da sua vivência. Como exemplo dessa sobrevivência vale recordar a existência da *Sibilla Barbaricina* na Sardenha – mulher vivente no século XX – e suas práticas mágico-religiosas, cujas notas etnográficas com autoria de Raffaello Marchi foram publicadas pelo *Istituto Superiore Regionale Etnografico della Sardegna* (ISRE) em 2006 (MARCHI, 2006). Fazendo eco à hipótese de Joyce Lussu, sugerimos que também em Diamantina as sibilas não tenham desaparecido, mas que se transformaram, ao longo dos anos, nas mulheres raizeiras, conhecedoras dos poderes naturais e sobrenaturais das plantas, benzedeiras, cartomantes, adivinhas, reafirmando-se sempre na dimensão multicultural do mito feminino que faz o elo entre o divino e o humano.

Não foi possível ainda identificar a origem da tradição de adornar os véus quaresmais nas Minas Gerais, nem tampouco compreender o significado da especificidade da escolha do tema das sibilas para esses objetos em Diamantina. Entretanto, véus e sibilas comportam a dialética tantas vezes evocada aqui entre velar e desvelar. As sibilas, figuras que fazem o elo entre o profano e o sagrado, o humano e o transcendente, desvelam o futuro de forma velada pela linguagem misteriosa. Um futuro terrível que se quer saber e não se quer ver ao mesmo tempo. Abrem uma janela pictural na transparência fingida das telas opacas. Escondem a beleza provocando a curiosidade e o desejo do olhar, enquanto oferecem a posse deleitosa de outra beleza a ela sobreposta.

A dialética entre real e virtual, revelação e ocultação, fascínio e horror, desejo e proibição, transparência e opacidade, ignorância e conhecimento, conservam-se nestes dois

elementos da cultura, imanentes ao ser humano, confinantes e imediatos, somente em Diamantina. Paradoxo e ambiguidade permanecem como traços ontológicos tanto dos véus como objetos de significado e dimensão humana, quanto nas sibilas, um mito universal.

Referências

- ALVES, Célio Macedo. O Ciclo Pictural das Sibilas de Diamantina. **Revista Imagem Brasileira** nº6. Belo Horizonte: Centro de Estudos da Imaginária Brasileira da UFMG, 2006.
- CAREY, Michael R. Veiling the Mysteries. **Sacred Architecture Journal**. Vol. 3, nº1. Indiana, 2000. p 23-28 disponível em http://www.sacredarchitecture.org/images/uploads/volumesPDFs/Issue_3_2000.pdf acesso em 05/05/2017.
- CORRAIN, Lucia. Il velo della pittura. Tra opacità e trasparenza, tra presentazione e rappresentazione. Il Sistema del Velo/Système du Voile. Ariccia: **Aracne editrice**, 2016, p. 44-45.
- CUOZZO, Gianluca. Il Velo: una Metafora dell'Apparire. Il Sistema del Velo/Système du Voile. Ariccia: **Aracne editrice**, 2016..
- DIAS, Pedro. Os Portais Manuelinos do Mosteiro dos Jerônimos. **Subsídios para a História da Arte Portuguesa XXXVI**. Instituto de História da Arte, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra 1993, Coimbra.
- FAVRE-COMMUNAL, Monique. La Passion du musée de Reims. Étude technique et iconographique de toiles peintes du XVe siècle. **Mélanges de l'Ecole française de Rome Moyen-Age**. Année 1999. Volume 111 Número 1 p. 357-371. Disponível em http://www.persee.fr/doc/mefr_1123-9883_1999_num_111_1_3698
- FERREIRA, Pedro Manuel. Notas Sibilinas, Afonso X, Braga y María. In: MUNTANÉ, Maricarmen Gómez; SANTAMARÍA, Eduardo Carrero (Eds.), **La Sibila**: Sonido. Imagen. Liturgia. Escena, Madrid: Editorial Alpuerto, 2015.
- GALLEY, Nicolas. Voile de Mort un Spectre Médialchez Claude Monet. **Il Sistema del Velo/Système du Voile**. Ariccia: Aracne editrice, 2016.
- GALLO, Marzia Cataldi. **La Passione in Blu**. I Teli con Storie della Passione del XVI Secolo a Genova. Genova: Scuola Tipografica Sorriso Francescano, 2012.
- GUÉRANGER, Prosper. **L'anno liturgico**. - I. Avvento - Natale - Quaresima - Passione, trad. it. P. Graziani, Alba, 1959, p. 627-630. Disponível em <http://www.unavoce-ve.it/pg-quaresima-dom4.htm>
- LEONE, RIEDMATTEN; STOICHITA. **Il Sistema del Velo/Système du Voile**. Ariccia: Aracne editrice, 2016.
- LUSSU, Joyce. **IL Libro Perogno Su Donne, Streghe e Sibille**. Ancona: Società editricie Il Lavoro Editoriale, 1982.
- MACHADO, Laércio. **Ars Celebrandi**. O Véu Quaresmal das Imagens e Cruzes. Disponível em <http://artedecelebrar.blogspot.com.br/2011/03/o-veu-quaresmal-das-imagens-e-cruzes.html>
- MAGNANI, Maria Cláudia Almeida Orlando. Pinturas Setecentistas das Sibilas no Arraial do Tijuco, Brasil: Reinterpretação Artística e Invocação da Morte de Cristo. In: PINTO, A.P. et al (Orgs). **Do Reino das Sobras Figurações da Morte**. Braga: Aletheia, 2014.
- _____. Sibilas: da Babilônia ao Brasil. **Revista Portuguesa de Humanidades**. Vol. 20,2. Mulheres Proféticas na Literatura, História e Cultura. Braga: Axioma Publicações da Faculdade de Filosofia, 2016.
- _____, GOMES, João Baptista Vieira e OLIVEIRA, Eduardo Pires de. **Histórias de Sibilas Entre Braga e Diamantina**. Braga: Vilaverdense, 2017.
- MARCHI Raffaello. **La Sibilla Barbaricina**. Note etnografiche. Istituto Superiore Regionale Etnografico della Sardegna (ISRE), Sardegna: Nuoro Edizione, 2006.
- MCNAMARA, Edward. Il colore per la velatura della croce, 2013.<https://it.zenit.org/articles/il-colore-per-la-velatura-della-croce/> acesso em 04/05/2017.

_____. La velatio della immagini durante il tempo di Quaresima, 2016. <https://cooperatores-veritatis.org/2016/03/11/la-velatio-della-immagini-durante-il-tempo-di-quaresima/> acesso em 04/05/2017.

MOREIRA, Rafael de Faria. Três Baixos-relevos Maneiristas de Azeitão. **Belas-Artes**, 2.ª série, n.º 31, 1979.

OKADA, Atsushi. L'immagine come Diáfano. **Il Sistema del Velo/Système du Voile**. Ariccia: Aracne editrice, 2016.

PEREIRA, Paulo – **A Obra Silvestre e a Esfera do Rei**. Iconologia da arquitectura manuelina na grande Estremadura. Coimbra, Instituto da Universidade de Coimbra/Faculdade de Letras, 1990.

REUS, João Batista, SJ. **Curso de liturgia**. 2.ed. Rev. Aum. Petrópolis: Vozes, 1944.

RAYBOULD, Robin. **The Sibyl Series of the Fifteenth Century**. Boston: Brill Editors, 2016.

RIGHETTI, Mario. **Storia della Liturgia**. Milano: Ed. Ancora, 2005.

RIPA, Cesare. 19.1. **Iconologia**. Torino: Giulio Einaudi Editore, 2012.

SERRÃO, Vítor; GOULART, Artur. O ciclo de frescos com sibilas e profetas da igreja de Nossa Senhora de Machede (c. 1604-1625) e o seu programa iconológico. **Artis Revista do Instituto de História da Arte da Faculdade de Letras de Lisboa** nº 3, 2004.

S.J. JUNGMANN, J.A. **Missarum Sollempnia**. São Paulo: Paulus, 2008.

VILLIERS, Henri. **Le Voile de Carême** – Velum Quadragesimale. Liturgie & Musique Sacrée Traditionnelles. Disponível em <http://www.schola-sainte-cecile.com/2015/02/28/le-voile-de-careme-velum-quadragesimale/>

VOLLI, Ugo. Il Velo di Mosè e Altri Filtri ottici nella Bibbia Ebraica. **Il Sistema del Velo/Système du Voile**. Ariccia: Aracne editrice, 2016.

Fonte Manuscrita:

Biblioteca Nacional de Portugal, cota 11146. GOMES, João Batista Vieira. **História Rezumida das Sibilas**. Manuscrito, 1808.

3^a Parte - Educação e Tecnologias

As Interfaces das Tecnologias Digitais e o Uso de Novas Linguagens para uma Aprendizagem Mediada

Neilane de Souza Viana¹

Elayne de Moura Braga

Introdução

O cenário social se apresenta dentro do sistema capitalista globalizado em que a sociedade tem se organizado em rede. Em razão disso, surgem novos paradigmas no meio educacional com o objetivo de atender às necessidades dessa sociedade em rede em ampliar o acesso ao conhecimento.

No entanto, é válido destacar que o percurso do contexto educacional revela o surgimento de inovações na prática pedagógica como consequência de mudanças nos paradigmas educacionais, conforme abordagem apresentada por Behar (2009). Segundo essa autora, a prática pedagógica vivenciada no modelo educativo da sociedade industrial priorizava a formação tecnicista, com o objetivo de preparar os indivíduos para desempenhar funções, conforme suas aptidões. No modelo tecnicista, a prática pedagógica não proporciona ao educando a relação do conhecimento ao cotidiano; privilegia-se a mera transmissão e acumulação de conhecimento, causando desinteresse pela falta de construção do sentido na aprendizagem.

Diferente do modelo tecnicista, na sociedade em rede, o ato de aprender “caracteriza-se por uma apropriação de conhecimento que se dá numa realidade concreta” Behar (2009, p. 15). Dessa forma, a aprendizagem é direcionada a modelos pedagógicos de educação que partem do contexto situacional vivido pelo educando, podendo influenciar na construção do significado atribuído ao conhecimento adquirido.

A partir dessa perspectiva, o conhecimento passa a se constituir em elemento resultante da relação do sujeito com a realidade. Nesse contexto, o aluno assume o lugar de “protagonista”, em que a aprendizagem pode ser construída de forma colaborativa por meio da interação estabelecida com os demais sujeitos do processo educativo. Isso se traduz em um

¹ Capítulo baseado na dissertação intitulada "Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em Cursos de Graduação à Distância: um estudo de caso no Polo de Teófilo Otoni EAD/UFVJM", defendida em 24/04/2015, no Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (MPICH/UFVJM).

domínio da educação em que a interação passa de “um-para-muitos” ou “um-para-todos” (*broadcasting*) para uma relação de “muitos-para-muitos” ou “todos-para-todos” (LIMA, 2011).

É válido evidenciar que essa interação na Educação a distância (EAD) depende da utilização de alguma tecnologia, conforme figura 01.

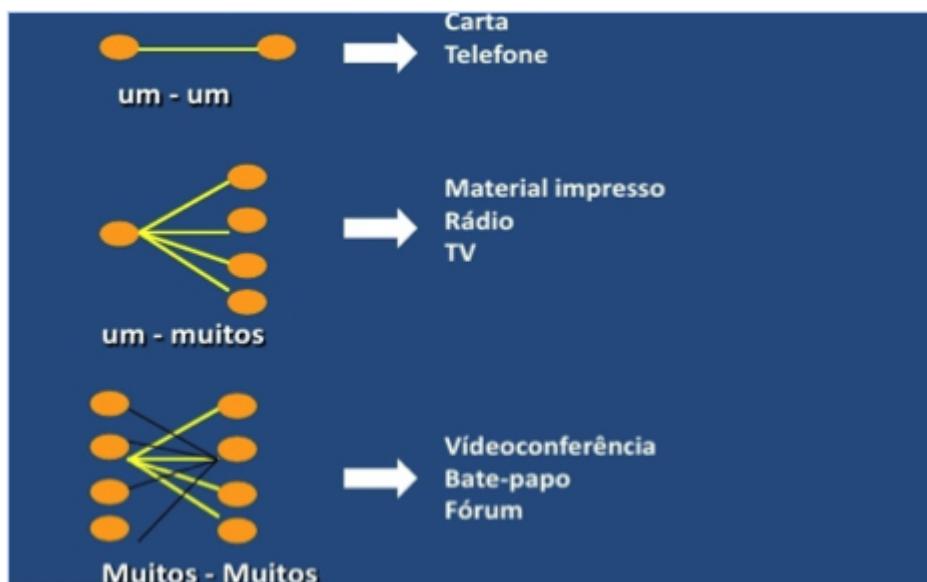


Figura 01: Interação na EAD
Fonte: Fonseca (2009)

Segundo Lima (2011, p. 6) “[...] a mídia de massa monopolizava a emissão num modelo um-para-todos (*broadcasting*), que foi incorporado à sala de aula no papel do professor (emissor) e do aluno (receptor)”. No entanto, com a utilização da *internet*, esse modelo de relação “emissor” e “receptor” se constitui numa dinâmica interativa com intuito de “(re)elaborar em conjunto aquilo que se transmite, ou seja: um processo de comunicação todos-para-todos” (LIMA, 2011 p. 6). Baseado na possibilidade da construção do conhecimento uma interface tecnológica multidirecional (todos-para-todos) coloca-se em evidência os AVAs, conforme abordagem no tópico seguinte.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs)

As abordagens que tratam de AVAs perpassam, necessariamente, pela discussão acerca do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação *online*. Além disso, remete à *cibercultura*, que é estruturada pelas TDICs e “vêm

promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo *ciberespaço* e no caso da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem” (SANTOS, 2010, p. 29).

Esse fenômeno da *cibercultura* baseado nas interfaces das TDICs está presente em diversas organizações da sociedade em que, segundo Almeida (2011, p. 203), “universidades, escolas, centros de ensino, organizações empresariais, grupos de profissionais de *design* e hipermídia, lançam-se ao desenvolvimento de portais educacionais ou a cursos a distância” por meio das TDICs.

Esse contexto se justifica pelas potencialidades das TDICs em estruturar novas sociabilidades e aprendizagens, conforme defende Santos (2011). Esta autora explica que a informação produzida e circulada ao longo do tempo por suportes atômicos (madeira, pedra, papiro, papel, corpo) passou a circular por meio de *bits*, códigos digitais universais, fazendo emergir a revolução digital. Segundo a autora isso significa que “as novas tecnologias digitais de informação e comunicação se caracterizam pela nova forma de materialização” (SANTOS 2011, p. 225). Nesse sentido, a informação digitalizada adquire novas formas de ser gerenciada, podendo ser reproduzida, modificada e atualizada nas diferentes interfaces, em que a *internet* passa a ocupar lugar de destaque.

Nesse contexto não se pode deixar de ressaltar as modificações ocorridas nas gerações da internet ou *web*. A primeira geração chamada de *web1.0* proporcionava ao usuário o acesso a uma fonte onde a informação era transmitida de maneira unidirecional. Segundo Silva (2013, p. 11) “os sites assemelhavam à televisão uma vez que serviam de fonte unidirecional de informação e devendo ser assistidos e copiados”. No entanto, a partir de 2004 na efervescência das experiências digitais, a *web2.0* trouxe aos seus usuários a possibilidade de “ser mais que expectadores”, pois além de sites, a *web 2.0* possibilitou crescentes atividades interativas por meio de *blogs* e redes sociais *online*, onde as interações são multidirecionais. Com característica multidirecional, na *web 2.0*, a comunicação é conduzida por pessoas ou grupo que colaboram com o conhecimento produzido, podendo realizar aprendizagem colaborativa.

Toda essa conjuntura favoreceu a incorporação de recursos digitais na prática educativa, o que vem despertando questionamentos e discussões entre estudiosos da temática quando se refere ao planejamento e aos objetivos do uso desses recursos. Behar (2009) realiza alguns apontamentos nesse sentido, apresentando que a utilização dos recursos digitais, inicialmente, não era dotada de planejamento quanto à maneira de aplicar o conteúdo nas plataformas, pois se realizava apenas a digitalização dos métodos tradicionais. Dessa

forma, havia ênfase para o uso da tecnologia, mas não necessariamente, para a sua contribuição no que tange aos aspectos cognitivos do uso e da aprendizagem.

No entanto, a utilização das TDICs vem possibilitando novos rumos à prática pedagógica na educação, em que a mera “digitalização” de métodos tradicionais se amplia para a “inovação”.

As mudanças viabilizadas pela comunicação digital fazem com que as práticas pedagógicas sejam constantemente repensadas, pois conhecimento e a aprendizagem passaram a acontecer em todo momento e por meio de inúmeras possibilidades, sobretudo em função da infinidade de mídias e tecnologias disponíveis (SILVA, 2013, p. 17).

Dada a diversidade de interfaces tecnológicas, a construção do conhecimento pode se realizar numa dimensão aberta e colaborativa por meio de AVAs. Nesse aspecto, Valentini; Fagundes (2010, p. 33) consideram que “as possibilidades dos ambientes virtuais de aprendizagem vão além da simples apropriação de conteúdos. Novas aprendizagens se constituem nesses contextos digitais de interação, reconstruindo conceitos e concepções”. Em razão disso, o estudo presente nesse trabalho acerca do uso da TDICs coloca em destaque o AVA, para o qual se adota a seguinte concepção:

[...] um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais sobre, ou em torno, de um objeto de conhecimento: um lugar na *Web*, ‘cenários onde as pessoas interagem’, mediadas pela linguagem da hipermídia, cujos fluxos de comunicação entre os interagentes são possibilitados pela interface gráfica (VALENTINI; SOARES, 2010, p. 15).

Segundo Silva (2013), os AVAs também são conhecidos como Sistema de Gerenciamento de Aprendizado ou *Learning Management System (LMS)* e consistem em softwares (programas), disponibilizados na *web*, que possuem recursos para a criação, acompanhamento e gestão de atividades. Esse autor defende ainda, que o uso desses ambientes constitui-se a partir de diversas mídias e linguagens e não se restringe à disponibilização de conteúdos, mas proporciona, principalmente, a interatividade entre pessoas, podendo viabilizar a construção de conhecimento.

Algumas características são associadas aos AVAs. A primeira delas se refere à concepção de “sala de aula *online*”, bem como a composição de interfaces ou recursos para construção de interatividade e da aprendizagem (SILVA, 2011). A “interatividade” tratada aqui considera os apontamentos de Silva (2011, p. 5) ao defender que esse termo “pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e

máquinas e entre usuário e serviço”. No entanto, o autor alerta que a interatividade existe quando há comunicação dialógica e intervenção do usuário ou receptor da mensagem no conteúdo ou programa aberto à modificação/ manipulação.

Assim, para realizar atividades interativas em um AVA é necessário que todos os usuários sejam cadastrados (docentes, alunos e outros). Com o cadastramento, cada usuário adquire um “perfil” em que constam as informações descritivas de cada pessoa; informa o nome, a função no ambiente, se é docente, aluno ou outro. O gerenciamento dessas informações é de responsabilidade de cada usuário.

Existem diversos AVAs comerciais e gratuitos disponíveis no mercado para atividades educacionais. Silva (2013) apresenta os principais: *Aulanet*, *Claroline*, *eFront*, *Atutor*, *OLAT*, *Docebo*, *Dokeos*, *Ilias*, *Openelms*, *Sakai* e *Moodle*. Segundo Silva (2013), o AVA mais difundido é o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*, que se trata de um *software* de código aberto, o que possibilita estudo, modificação e distribuição gratuita. Desde que foi criado, em 2001, o *Moodle* vem sendo utilizado para atendimento a diferentes necessidades e tipos de públicos.

Embora haja diversidade de ambientes disponíveis, é possível verificar características comuns entre eles:

Permitem acesso restrito a usuários previamente cadastrados; disponibilizam espaço para publicação de material do professor (material das aulas) e espaço destinado a envio/armazenamento de tarefas realizadas pelos alunos; possuem um conjunto de ferramentas de comunicação de forma síncrona e assíncrona, como *chat* (bate papo online) e fórum de discussões. Além disso, cada um deles apresenta ferramentas de comunicação específicas, como correio eletrônico (*e-mail*), mural de recados e sistemas de mensagens instantâneas entre participantes conectados simultaneamente (BASSANI *apud* BEHAR 2009, p. 93).

Cada aplicativo disponível nos ambientes possui funções cruciais para a realização das atividades, conforme for desenhado pelo “administrador” ou autor do curso. A seguir são apresentados alguns desses recursos comuns aos AVAs, tendo como exemplo o *Moodle*.

O mural, por exemplo, é uma espécie de quadro de avisos, onde são publicadas as notícias e informativos do curso. Normalmente esse espaço é muito utilizado pelo professor e pelas coordenações administrativas ou pedagógicas para as postagens de mensagens de acolhimento ou informações pertinentes ao andamento do curso. Neste sentido, os participantes devem acessá-lo para acompanhar a divulgação de informações.

O perfil pode apresentar mais que a informação do nome ou tipo de participante; cada usuário pode disponibilizar seus dados pessoais de telefone, cidade onde reside, fotografia, *e-mail*, instituição de origem, principais atividades de interesse. Segundo Moran (2011, p. 66) “tais informações potencializam os encontros e autorias coletivas a partir da alquimia das afinidades”. Com base nas informações é possível fazer um diagnóstico dos interesses dos usuários de forma a favorecer a tomada de decisão para a escolha de atividades individuais ou coletivas.

A figura 02 apresenta as informações básicas que compõem um perfil.

Cidade/Município* Porto Alegre
 Seleção de país* Brasil
 Zona de fuso horário América/São_Paulo
 Idioma preferido Português - Brasil (pt_br)
 Tema preferido Padrão
 Descrição

É no espaço denominado “descrição” que o usuário pode se apresentar por meio de texto escrito, podendo anexar imagens, expressar suas expectativas, objetivos, bem como se identificar com outras informações pessoais e profissionais numa dimensão mais aberta.

O recurso *chat* possibilita a interação síncrona por meio de mensagens escritas e ou na forma de ícones (*emoticons*), em que é possível comunicação individual ou coletiva, de maneira instantânea.

Diferente do *chat*, o correio eletrônico (*e-mail*) serve para a interação assíncrona, em que os participantes se fazem presentes em tempos distintos, ou seja, emissor e receptor da mensagem interagem em tempos diferentes quando acessam à internet para envio ou para leitura da mensagem. Outro recurso de interação assíncrona é o fórum de discussão, que permite atividade de comunicação coletiva, em que há possibilidade de postagens de mensagens de vários usuários.

O *chat* e fórum retratam um novo conceito de presença, que Tori (2010) defende ao considerar que as interatividades estabelecidas entre os participantes de um curso a distância possibilitam a “educação sem distância”. Na visão desse autor, os participantes podem se

fazer presentes por meio da interação realizada pelos meios de comunicação disponíveis. Nesse aspecto, Mendes (*apud* SILVA 2010, p. 264) afirmam que “a educação a distância não é essencialmente determinada pela separação geográfica entre professor e estudante, mas antes pela quantidade e pela qualidade de interação [...]. Assim, pode-se entender que esses recursos introduzem um redimensionamento de tempo e espaço em que a distância entre aluno e docente, por exemplo, não se mede em quilômetros, mas em minutos.

Embora os AVAs apresentem interfaces virtuais para o desenvolvimento de atividades diferentes da modalidade presencial, Santos (2011) revela que alguns recursos criados apresentam as mesmas funcionalidades da modalidade presencial. Ela cita os recursos: “cantina” e “café”, que servem para realizar interações informais; “sala de aula” para atividades do conteúdo do curso; “biblioteca” para o acesso a livros digitais, bem como o “mural” para acesso a avisos.

Essa observação apresentada pela autora não objetiva traçar uma oposição entre modalidade presencial e a distância. Porém, nos convida a repensar as possibilidades de adaptação à realidade virtual, pois os AVAs são constituídos de características diferentes da sala de aula física e requer habilidades para o uso das TDICs por apresentar novas linguagens (sons, imagens estáticas ou interativas).

Por outro lado, consideramos que esses ambientes podem propiciar o desenvolvimento de estratégias e condições para a aprendizagem colaborativa no espaço virtual, em que a interação entre docente, aluno e o objeto de conhecimento seja realizada. Daí a possibilidade de criar o caráter “inovador” no ensino por meio de ambientes virtuais, uma vez que pode ser estabelecida uma estreita relação entre o que é estudado e o cotidiano do aluno. Conforme sugestão por Moran (*apud* MASETTO, 2000, p. 61) nesse aspecto, “é importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações) pela multimídia pela interação *on-line* e *off-line*”.

Esses caminhos possíveis apontados por Moran podem ser construídos a partir da utilização de diferentes recursos digitais para realização de atividades individuais ou coletivas na forma síncrona ou assíncrona, pois os AVAs possuem interfaces que propiciam a produção de conteúdos, gerenciamento de dados, bem como acesso a canais de comunicação.

Nesse sentido, os recursos digitais utilizados em AVAs podem ser considerados elementos de suporte para objetos de aprendizagem, pois segundo Behar et.al (2009, p. 67) “entende-se por objeto de aprendizagem qualquer material digital, como por exemplo, textos, animação, vídeos, imagens, aplicações, páginas *web* de forma isolada ou em combinação,

com fins educacionais". As principais características dos objetos de aprendizagem é reusabilidade, devido à possibilidade de serem incorporados a diversos aplicativos.

Para exemplificação, apresentamos a figura abaixo, que faz combinação de texto com imagens indicando por meio de *links* as atividades para realização, sendo que o usuário é que interagirá com esses objetos ao clicar em cada recurso.

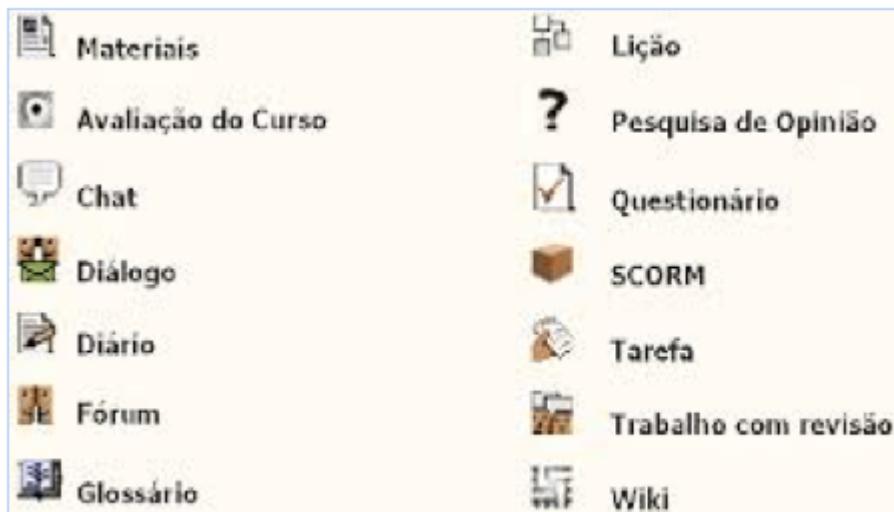


Figura 03: Recursos do Ambiente Virtual *moodle*.

Fonte: www.moodle.ufrgs.br

Por meio dessa imagem, podemos identificar os recursos como objetos de aprendizagem. Cada um deles é estruturado para atividades próprias de um curso na modalidade a distância, podendo ser gerenciados pelo administrador/autor do curso. Além disso, podem ser reutilizados em qualquer módulo ou fase do curso e atender a diferentes objetivos, desde os aspectos avaliativos até a interatividade entre os usuários. Nesse aspecto, é válido lembrar que a utilização desses recursos coloca em evidência novas linguagens, conforme abordagem a seguir.

Uso de Novas Linguagens nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Considerando o uso de TDICs na educação, é pertinente repensar interação em AVAs, o que indica uma associação à comunicação, textos e hipertextos. A partir dessa realidade virtual, nasce a *ciberescrita*, que trata da incorporação de novas linguagens audiovisuais por meio de uma “nova lógica de organização semântica” (NOVA; ALVES, 2011 p. 107). Na dimensão semântica da *ciberescrita* novas formas de representações simbólicas imagéticas podem ser utilizadas na interação. Para evidenciar essas representações imagéticas,

apresentamos alguns ícones comuns em AVAs e que expressam mensagens apenas por meio de imagens e símbolos tais como: - sugere uma conotação de indivíduo pensando, estudando; já o sinal com o polegar para cima dá ideia de “positividade” aprovação, ou concordância; indica o comando de voltar alguma ação; denota a ação de cancelar ou fechar uma aba ou janela.

Com base nesse contexto, é possível ressignificar as aulas em um AVA uma vez que no ato de organizar um curso é possível criar estratégias, agregando os *links* necessários que fazem de cada clique a entrada em novos portais, onde as leituras podem ser não lineares, de acordo com o interesse do usuário. Nas telas interativas do computador ou de um *tablet* conectados à internet, a leitura se desvela por meio de dos hipertextos. Na dimensão técnica, Levy (1994, p. 20) define o hipertexto como “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos”.

Dada a potencialidade desses recursos disponíveis no meio virtual, Koch (2005, p. 64) enumera as principais características dos hipertextos:

1. Não-linearidade (geralmente considerada a característica central)
2. Volatilidade, devida à própria natureza (virtual) do suporte;
3. Espacialidade topográfica, por se tratar de um espaço de escritura/leitura sem
Limites definidos, não hierárquico, nem tópico;
4. Fragmentariedade, visto que não possui um centro regulador imanente;
5. Multisemiose, por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos e sensoriais
numa mesma superfície de leitura (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais);
6. Interatividade, devido à relação contínua do leitor com múltiplos autores praticamente em superposição em tempo real;
7. Interatividade, em decorrência de sua natureza intrinsecamente polifônica e intertextual;
8. Descentração, em virtude de um deslocamento indefinido de tópicos, embora não
se trate, é claro, de um agregado aleatório de fragmentos textuais.

O cenário de qualquer AVA é, normalmente, revestido dessas características; desde a própria disposição e organização dos *links* até as interfaces de imagens, sons ou vídeos que podem ser agregados para acesso a novas páginas. Nesse cenário se evidenciam a não-linearidade e a fragmentariedade, pois o usuário é quem escolhe o caminho a ser percorrido

no ambiente. Seu acesso pode iniciar por qualquer *link* disposto na página; não necessitando seguir uma ordem específica.

O AVA se reveste também da multissemiose ao oferecer interfaces dotadas de elementos sígnicos diversos: imagens estáticas ou animadas, textos, sons e *web*-vídeo. Todas as interfaces dispostas em um ambiente podem atender a diferentes objetivos numa atividade, seja de comunicação ou a própria construção do conhecimento, a qual pode ser individual ou coletiva.

A partir de recursos que possibilitam comunicação, tais como o *chat* e fórum, os participantes de um curso no AVA podem compartilhar ideias e experiências numa perspectiva para a aprendizagem colaborativa. Para isso, considera-se importante criar modelos pedagógicos a serem inseridos nesse contexto de aprendizagem, conforme abordagem no próximo tópico.

Modelos Pedagógicos Educacionais

A criação de um modelo pedagógico na perspectiva de uma relação Multidirecional (muitos-para-muitos) pode proporcionar a construção do conhecimento de forma diferente do modelo de educação tradicional. Considera-se que em tempos de ênfase tecnológica digital em que as informações veiculam de forma rápida, é necessário saber gerenciar o conhecimento de forma sistêmica. Nessa visão sistêmica, Moran (*apud* MASETTO, 2000) defende que o ato de conhecer não se restringe à obtenção ou acúmulo de informações, pois é necessário compreender as dimensões e interligações existentes numa totalidade informacional.

Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais integral. Conhecemos mais e melhor, conectando, juntando, relacionando, acessando o nosso objeto de todos os pontos de vista, por todos os caminhos, integrando-os da forma mais rica possível (MORAN *apud* MASETTO, 2000, p. 18).

Esse mesmo autor acrescenta ainda, que a construção do conhecimento na perspectiva do uso de TDICs, é mais “livre”, menos “rígida”, em que há conexões mais abertas que podem passar inclusive pelos aspectos sensorial, emocional e racional. Nas interações, convergências e divergências podem ser criadas de forma instantânea, necessitando de respostas imediatas.

Para desenvolver no âmbito educativo essa forma de “conhecer”, defendida por Moran (*apud* MASSETO, 2000), é necessária a construção de um modelo pedagógico, que na concepção de Behar (2009, p. 24) trata-se de um “sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo”. Essas interações podem ser relacionadas ao triângulo didático proposto por Houssaye (*apud* BRAGA, p. 03 2012) constituído polos elementos professor, conteúdo e aluno, inseridos em contexto, conforme figura a seguir.

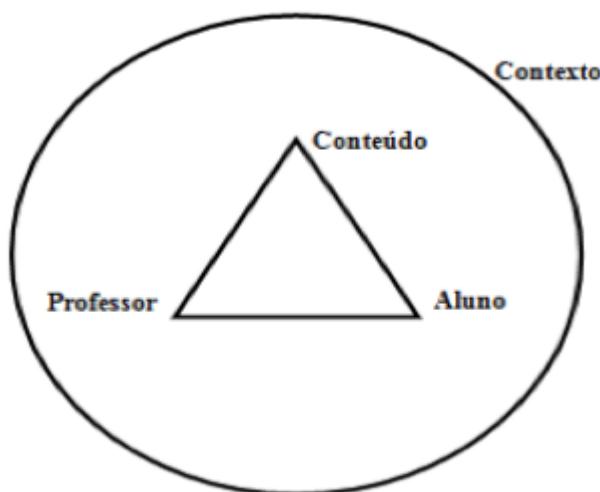


Figura 04: Representação do Triângulo Pedagógico de Houssaye
Fonte: Braga, 2012 p.03

As interações na perspectiva apresentada por Hossaye compreendem ações no aspecto de ensinar, que consiste na elaboração didática; formar, que trata das elaborações pedagógicas e aprender, que se refere às estratégias de aprendizagem. O professor ocupa lugar de mediador ao integrar o aluno ao processo de formação, que perpassa pela relação entre o saber e o aprender. Nesse sentido, o professor organiza e viabiliza a estratégia de aprendizagem.

A incorporação das TDICs como mais um elemento presente na aprendizagem nos leva a considerar a perspectiva apresentada por Lombard (*apud* BRAGA, 2012, p. 03) em que o triângulo passa ser um tetraedro, conforme figura 05. Com base nessa proposição, as TDICs passam a ocupar um quarto elemento no processo de mediação. Esse quarto elemento corresponde ao “*Dispositif Cyber Prof*”.

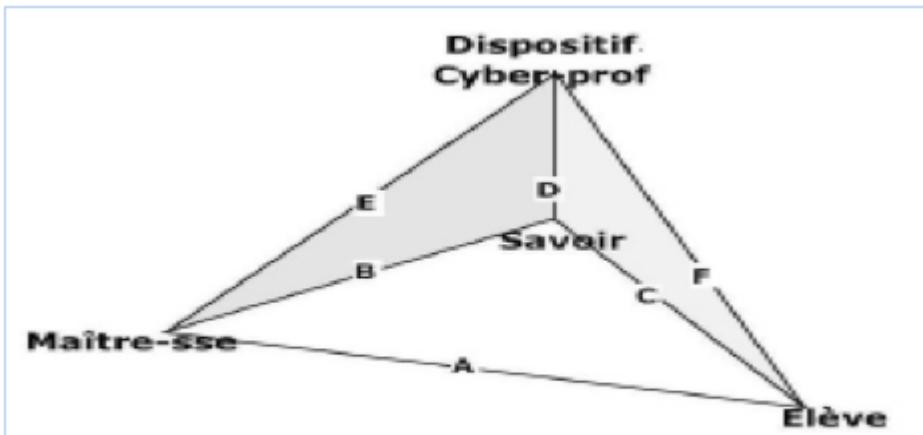


Figura 05: Representação do Tetraedro de Lombard
 Fonte: BRAGA, 2012 p.09

Segundo a proposição de (LOMBARD apud BRAGA, 2012) três novos triângulos são formados a partir da incorporação do “*Dispositif Cyber Prof*”. O primeiro triângulo é o “Triângulo Ciberpuro”(C, D e F), correspondendo às relações “saber – aluno - dispositivo *cyberprof*”. Nesse triângulo o enfoque é direcionado ao uso de CD-Rom, sites e outros ambientes, onde o papel do professor é atenuado. O segundo, é o “Triângulo Social” (A, E e F), que consiste nas relações “aluno - dispositivo cyberprof – professor. As relações construídas nesse triângulo enfatiza as interações interpessoais, onde são destacados os aspectos emocionais, das diferenças, afinidades e motivações dos estudantes, em que o elemento 'saber' não aparece” . O outro triângulo formado é o “Triângulo Científico” (B, D e E), que consiste na relação “saber - dispositivo *cyberprof* – professor”. Esse triângulo enfatiza a utilização das TDICs pelo professor na mediação do conhecimento, ou seja, na expressão do *savoir-faire* (conhecimento). Dessa forma, a mediação é estabelecida com uso das TDICs para que o aluno construa o saber .

A partir dos estudos apresentados na perspectiva do Tetraedro, é evidenciada a interação redimensionada entre professor, aluno e TDICs na mediação do conhecimento. Em razão disso, destacamos os modelos pedagógicos de base construtivista e sociointeracionista.

Em se tratando da base construtivista, é pertinente recorrer a Piaget (1980) quando mostra que o processo de ensino e aprendizagem é um processo social em que o conhecimento é resultado da construção individual feita pelo aluno. Ainda segundo Piaget (1972), o conhecimento é fruto da interação ativa do indivíduo com os objetos externos.

Esse construtivismo individual é descrito com base na teoria de Piaget (1980) acerca do desenvolvimento cognitivo. Seus estudos buscaram compreender como as pessoas aprendem e resolvem problemas e como a inteligência humana se desenvolve.

Essa visão construtivista pode oferecer elementos para o desenvolvimento de uma prática que facilite a aprendizagem pela mediação:

- a aprendizagem, de acordo com a versão construtivista, não deve ser compreendida como o resultado do desenvolvimento do aluno, mas deve ser entendida como o próprio desenvolvimento.
- o professor deve criar situações desafiadoras ao aluno, em contextos que façam e/ou tenham sentido para ele (aluno), estimulando o pensar crítico, a pesquisa, a discussão, o debate (FOSSILE, 2010, p. 110).

Esse construtivismo individual pode ser relacionado à condição de autonomia necessária ao estudante, com maior enfoque quando se trata de educação a distância. A postura acadêmica, nesse sentido, se coloca em posição ativa e não passiva. Dessa forma, o estudante pode construir conhecimento de maneira autônoma, a partir da sua interação com os conteúdos dentro do ambiente virtual.

Para além da visão construtivista individual na construção do conhecimento, convém verificar ainda a abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1989), pautada no construtivismo social, também denominado abordagem sociocultural ou histórico-cultural da aprendizagem. Essa perspectiva também busca compreender os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento da inteligência, mas prioriza a influência dos fatores socioculturais sobre esse desenvolvimento.

No aspecto técnico, Vygotsky (1989) defende que o ser humano é herdeiro da cultura (sociogênese); ou seja, o desenvolvimento humano é construído a partir da contínua interação com o meio social em que vive, sendo essa interação sempre mediada.

Assim, a interatividade por meio das TDICs pode ser associada à mediação colaborativa para a aprendizagem, que segundo Dias (2010) tem como referência a perspectiva de interação social de Vygotsky. A partir da interação social, Dias (*apud* SILVA 2010, p. 239) apresenta a concepção de que “a atividade mediada é meio para o desenvolvimento e o acesso aos objetos de conhecimento” [...], pois o “sistema mediador, para além da linguagem, é constituído pelo universo das interações sociais que desenvolvem igualmente na comunidade *online* uma função particular de integração no grupo”.

Segundo esse autor a integração está associada à *e-moderação*, que se constitui de fases sucessivas na interatividade: o acesso e motivação > socialização *online* > troca de informação > construção do conhecimento e desenvolvimento. A função de moderação é realizada pelo mediador, seja professor ou tutor, que utiliza as TDICs para propor atividades

que levem a essas fases descritas. Cada fase favorece o surgimento de situações para aprendizagem colaborativa, pois a interatividade é permanente.

A capacidade de resolver situações por meio da interação pode ser fundamentada a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) definida por Vygotsky "[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio de da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio de da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Nesse sentido, um nível de desenvolvimento atual possibilita resolver problemas de modo independente; e um nível de desenvolvimento alcançável, com o apoio de outros – colegas. A distância entre esses dois níveis constitui a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, onde se dá a aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, a interação é relevante para que o professor ocupe lugar de mediador, na medida em que cria oportunidades de reflexão coletiva, de compartilhamento de experiências, de resolução coletiva de problemas, baseadas no diálogo, na troca e na colaboração. No entanto, Almeida (2011) alerta:

De acordo com as teorias sociointeracionistas a produção de conhecimento individual e coletiva não se esgota na experiência comunicativa, sendo o conhecimento construído em um processo negociado que envolve mediação, representação mental e a construção ativa da realidade em contexto histórico e cultural, evidenciando um sistema mais amplo de produção (ALMEIDA, 2011, p. 210).

A partir das palavras da autora, a interação estabelecida em ambientes virtuais possibilita o desenvolvimento dos participantes por meio de mediações entre estes participantes, o meio social e próprio ambiente. A influência da interação na aprendizagem não refere apenas às informações ou à forma de realização, mas enfatiza as articulações estabelecidas na experiência social.

Metodologia

A metodologia na visão (RODRIGUES, 2007, p. 2) trata-se de um “conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de uma maneira sistemática”.

Dessa forma, a presente proposta se constitui de modalidade exploratória, a partir de estudos bibliográficos do tema em questão, coleta de dados no ambiente virtual *Moodle*, sendo necessária abordagem do tipo qualitativa.

De acordo com ALVES-MAZZOTTI (1991), as pesquisas qualitativas podem assumir um menor ou maior grau de estruturação prévia. O presente estudo se caracteriza como de menor grau de estruturação, pois possui um foco bem específico (Interface das TDIC'S e o uso de novas linguagens em AVA's).

A partir da sugestão de ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER (1998, p. 148) para pesquisas qualitativas, antes de proceder à coleta sistemática dos dados, é necessário realizar estudo do contexto da pesquisa, objetivando definir algumas questões de base e os procedimentos adequados para investigá-las. Como é característico das pesquisas qualitativas, a presente proposta se propõe a preencher lacunas existentes no conhecimento sobre o uso de TDIC's na educação e as novas linguagens em AVAs.

Resultados e Discussão

Tendo em vista a abordagem realizada acerca das TDICs e o uso de novas linguagens em AVAs, considera-se que não é somente o uso de recursos que viabilizam a aprendizagem mediada, mas também a interatividade entre os usuários que favorece a mediação.

A interação pode acontecer entre as pessoas envolvidas no processo educacional, mediada pelas TDIC's. Nesse sentido, as possibilidades de utilização em AVAs são diversas, em que a linguagem utilizada assume diferentes sentidos, por meio de imagens e outros signos

Foi possível identificar que AVAs possibilitam aos seus usuários (docentes, tutores e alunos) construir conhecimentos de forma dinâmica e interativa, pois dispõe de diversos recursos para propor atividades que possam viabilizar a mediação do conhecimento.

Ao considerar a dinâmica e diversidade de recursos em AVAs, entende-se que é importante refletir sobre o uso de novas linguagens, uma vez que esses ambientes são revestidos de multissemiose contida nos elementos sígnicos dispostos nas formas imagéticas e hipertextuais. Além disso, entende-se que, para a utilização da diversidade de recursos, é necessário que seus usuários possuam habilidades e competências tecnológicas para propor as atividades nos cursos.

Para melhor aproveitamento de TDICs em ambientes virtuais é importante que o docente se coloque como mediador no processo de aprendizagem em que se faz necessária a

transposição didática para articular a construção de conhecimento no AVA. Nesse sentido, a utilização de AVAs requer adaptação de linguagem ao contexto virtual para que não haja apenas digitalização de conteúdos, mas seja possível construção de conhecimento na perspectiva de aprendizagens colaborativas.

A partir dessa conjuntura, a reflexão acerca dos modelos pedagógicos pode ser considerada essencial, uma vez que cursos viabilizados pelo AVA *Moodle* podem possuir público diversificado. Em razão disso, é importante a articulação entre as teorias de aprendizagem construtivista e sociointeracionista por considerar o aspecto mediador na interatividade.

Assim, a aprendizagem mediada se constitui de forma individual por meio da interação do aluno com o conteúdo; como também com interação do aluno com outros colegas, tornando o aprendizado significativo com a utilização das TDICs no AVA.

Considerações Finais

A partir da discussão acerca das interfaces das TDICs na educação e o uso de novas linguagens em AVAs, considera-se importante a interatividade para a aprendizagem mediada.

Para desenvolver esse tipo de aprendizagem, a interatividade acontece entre as pessoas envolvidas no processo educacional, por meio de TDICs. Nesse aspecto, as possibilidades de utilização em AVAs são diversas, em que a linguagem pode assumir diferentes sentidos, por meio de imagens, sons e outras formas sígnicas.

No entanto, alguns desafios podem surgir na prática educativa em essas tecnologias são utilizadas, sobretudo, quanto ao uso dos recursos do AVA, tendo em vista a evidência de novas linguagens em que é necessário transpor didaticamente o conhecimento para o contexto virtual.

Desafios podem surgir, também, na forma de gerenciar as atividades no AVA *Moodle*, em que cabe ao professor/mediador a tomada de decisão quanto ao uso de cada recurso, conforme seus objetivos didáticos e especificidades das dos alunos.

Assim, convém destacar que o uso de TDICs impõe aos profissionais da educação a necessidade de adaptar-se às exigências para construção do conhecimento no contexto digital.

Todavia, é importante considerar que para aprendizagem mediada na perspectiva multidirecional (todos-para-todos) é fundamental o uso das TDICs como forma de possibilitar a construção do conhecimento a pessoas que estão geograficamente distantes.

Portanto, é de grande relevância que as instituições educacionais possibilitem a aprendizagem mediada por meio de TDICs para além de seus muros.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (Org). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira. 1998. 203p.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n.77, p.53-61, 1991.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- BRAGA, Elayne de Moura. Os elementos do processo de ensino-aprendizagem: Da sala de aula à educação mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**. Nº. 02 – Ano I – 10/2012. Disponível em <<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>> Acesso em 27 de outubro de 2014.
- DIAS, Paulo. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. In: SILVA, Marco. PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Orgs). **Educação online:** Cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Evolução Pedagógica da EAD**. Março, 2009. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/joaojosefonseca/educacao-a-distancia-proposta-pedagogica>> Acesso em 20 de fevereiro de 2015.
- LÉVY, Pierry. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Editora 34, Nova Fronteira, RJ, 1994.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da Educação Superior do Governo Lula e Educação a Distância:** Democratização ou Subordinação das Instituições de Ensino Superior a Ordem do Capital. São Paulo: Andep, 2004.
- LIMA, Márcio Roberto de. Educação na cibercultura: novas possibilidades para o ensino-aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Vol. 8, Nº 16, 2011. Disponível em <<http://www.marcinholima.com.br/artigos/educacaociber.pdf>> Acesso em 26 de novembro de 2014.
- MASETTO, Marcos. Tarciso. BEHRENS, Marilda. Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8ed, São Paulo: Papirus, 2000.
- MORAN, José Manuel. Novos caminhos do ensino a distância, **CEAD - Centro de Educação a Distância**. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, p 1-3.
- _____. Contribuições para uma pedagogia da educação online. RODRIGUES, William Costa. Metodologia Científica. Paracambi, 2007. In: SILVA, Marco (Org). **Educação online**. Edições Loyola, São Paulo, 2011.
- PIAGET, Jean. **Para aonde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1980
- _____. **Epistemologia Genética**. Petrópolis, Vozes, 1972.
- NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a ciberescrita, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- SANTOS, Edmáea. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- _____. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco. et al **Educação online:** Cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.
- SILVA, Robson Santos da. **Moodle para autores e tutores**. 3.ed. São Paulo: Novatec, 2013.

TORI, Romero. **Educação sem distância:** as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. **Aprendizagem em ambientes virtuais [recurso eletrônico]:** compartilhando ideias e construindo cenários – Dados eletrônicos. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2010. Acesso em 18 de agosto de 2014. Disponível em<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/index>>.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____.**Formação Social da Mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A Formação de Professores para o Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no Norte de Minas Gerais

Joiciele Rezende Costa¹

Elayne de Moura Braga

Tecnologias

O termo tecnologia vem do grego “tekhne” que significa “técnica, arte, ofício”, juntamente com o sufixo “logia” que significa “estudo” (ABBAGNANO, 2000). Tecnologia é deste modo, um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam à resolução de problemas. É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa.

De acordo com Sampaio; Leite (2002, p. 28), “o conceito de Tecnologia vem da maneira como utilizamos determinada ferramenta e do uso que fazemos dela a cada época da evolução humana”. Ou seja, tecnologias são conhecimentos aplicados a produção e a cultura. Para Kenski (2007, p. 22) tecnologias vão muito além do que máquinas. Seria “a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas”. Conhecimentos, princípios científicos e planejamento, mobilizados para a construção de qualquer equipamento em qualquer atividade, são denominados de Tecnologia (KENSKI, 2007).

É notório que o homem começou a diferenciar-se dos demais animais a partir do momento em que passou a utilizar os recursos existentes na natureza de maneira inventiva e direta em benefício próprio. Mesmo sendo um animal mais frágil, em relação a alguns outros animais, o homem primitivo ampliou suas capacidades valendo-se de habilidades racionais e manuais. Pedras, ossos e pedaços de madeira foram manipulados de maneira a tornarem-se ferramentas de superação da fragilidade física, sendo possível caçar, pescar e se vestir de maneira satisfatória para o momento. Destaca-se ainda como um grande avanço, o domínio do fogo (KENSKI, 2007).

¹ Capítulo baseado na dissertação intitulada "Aporte Curricular da Formação de Professores sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: um panorama envolvendo instituições de ensino superior do Norte de Minas Gerais", defendida em 25/11/16, no Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (MPICH/UFVJM).

Posteriormente o homem se sedentariza, com o advento da agricultura, não mais era necessário ser nômade. Fundam-se então as cidades, desenvolve-se a metalurgia, a roda, arados e moinhos, transportes de tração animal, mais adiante surgem fábricas e comércios (APOLINÁRIO, 2007).

Pode-se afirmar, portanto, que o desenvolvimento social da humanidade está intimamente atrelado a manipulação do conhecimento e da técnica de cada época.

Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. Idades da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas “novas tecnologias”. O avanço científico da humanidade [...] cria permanentemente “novas tecnologias” cada vez mais sofisticadas (KENSKI, 2007, p. 21).

Os avanços da tecnologia provocam grande impacto na sociedade. “Mudança é a palavra de ordem na sociedade atual. Os meios de produção e de serviço passam por profundas mudanças, caracterizadas como uma mudança de paradigma” (VALENTE, 1999, p. 29). Estas mudanças vão desde inovações que proporcionam melhor qualidade de vida ao homem, ao surgimento de questões sociais preocupantes como o desemprego ou a poluição ambiental.

As tecnologias podem se mostrar exacerbadas no cotidiano atual, personificadas nos *Tablets*, Smartphones, Whatsapp, entre outras novidades, o que pode dar a impressão de robotização dos homens e substituição paulatina das relações pessoais. Por outro lado, as tecnologias podem também mostrar-se sutis e demasiado úteis. Por vezes esquecemo-nos que até os óculos que nos permitem melhor enxergar e estudar são um aparato tecnológico, juntamente com outras benesses utilizadas na área da saúde, e demais áreas que tanto nos facilitam a vida.

Nas últimas décadas, o avanço na comunicação trouxe consigo facilidade nas relações interpessoais, tanto em questões afetivas quanto profissionais, a presença física deixou de ser totalmente imprescindível. De acordo com Bastos (2015), hoje consegue-se família, amor, sexo, trabalho e estudo de uma forma mais ágil, econômica e sem sair de casa ou da frente do computador.

Porém, para esse autor tal fato estaria desqualificando as relações interpessoais, “cujo nível de intimidade exige olho no olho, toque físico, diálogo e demais sensações da natureza humana que necessitam da presença física para se manifestarem livremente” (BASTOS, 2015, p.1).

Já Moran (2002) acredita que equilibrando o presencial e o virtual podemos obter grandes resultados no campo educativo. Partilhamos dessa ideia não apenas no campo educativo, já que o contato virtual muitas vezes é mais frequente que o presencial. Cremos que aplicativos como *whatsapp*² e *facebook*³ possibilitam a comunicação de ponta a ponta com a velocidade incrível que o tempo contemporâneo requer.

A maioria das pessoas que vivem no mundo tecnologicamente desenvolvido tem um acesso sem precedentes à informação. Isso não significa que disponha de habilidades e saberes necessários para convertê-los em conhecimento. O campo da educação, com suas peculiaridades, não se difere dos demais sistemas sociais no que se refere à influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2006).

As tecnologias da informação e comunicação estão aí e ficarão por muito tempo, estão transformando o mundo e não são neutras. Estão sendo desenvolvidas e utilizadas em um mundo cheio de valores e interesses que, infelizmente, não favorecem a toda população.

Como afirma Dertouzos (1997), “a tecnologia está alterando os aspectos mais profundos de nossa vida e condição humana: como tratamos a saúde, como nossos filhos estudam [...] quais vozes serão ouvidas e até como as nações vão se formando” (DERTOUZOS, 1997, p.26). Essa nova sociedade pode ser muito controladora e abafar nossa privacidade, além de fazer com que o espaço público seja análogo a vigilância e averiguação.

Por outra perspectiva, temos a tecnologia como aliada da democracia e liberdade de expressão. Por exemplo, em países como a China, Afeganistão, Cuba, Irã entre outros que vivem regimes autoritários, a internet tem se tornado uma arma contra a opressão. Receber informações de outras localidades, transmitir notícias para outras culturas, ter contato com outras concepções, têm surtido um efeito enorme. A questão da crise migratória na Europa tem se tornado notícia em tempo real para todo o globo levando a opinião pública a se manifestar e, de alguma forma, conseguir mudanças em benefício das populações que tentam sobreviver as mazelas de seus locais de origem.

² Whatsapp é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a internet.

³ Facebook é uma rede social lançada em 2004. O Facebook foi fundado por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, estudantes da Universidade Harvard.

Tecnologias e Educação

Vivemos uma época de grandes desafios impelidos pelo avanço das tecnologias. O desenvolvimento das tecnologias tem permitido que o acesso à informação torne-se mais rápido e fácil.

No entanto, seria ingênuo pensar que todas as sociedades estão sendo abarcadas pela onda tecnológica. De acordo com Pereira; Biondi (2012), apesar do aumento progressivo do número de indivíduos com acesso à Internet em diversos continentes, a exclusão digital ainda é um problema sólido neste início de século. Porém, essa assimetria é bem mais marcante em nações subdesenvolvidas ou emergentes, como o Brasil.

Segundo pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, envolvendo cinco países emergentes, Brasil, Argentina, México, África do Sul e Índia, concluída em 2012, cerca de 70% dos lares urbanos brasileiros até 2010 não possuíam qualquer tipo de acesso à internet. Neste indicador, o desempenho brasileiro ficou atrás da Argentina que, em 2010, tinha 32% dos lares com banda larga, e relativamente próximo do México, com 21%. Quanto ao número de computadores nos domicílios, cerca de 35% dos domicílios brasileiros tinham computador, perdendo para a Argentina, com 40% de domicílios com computadores. Um dos fatores que impelem os índices brasileiros para baixo é o alto custo do serviço no país, em comparação à média internacional e à renda média do cidadão brasileiro (PEREIRA; BIONDI, 2012). Vale salientar ainda, que a exclusão vai além do material:

É praticamente consensual a percepção da exclusão digital como uma lacuna que vai além do acesso material: não pode ser resolvida apenas com a viabilização de infraestrutura de acesso. É preciso dar instrumentos para garantir o desenvolvimento da capacidade comunicativa, da construção de argumentos lógicos, pensamento crítico e resolução de problemas associados às possibilidades permitidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (HINOSTROZA; LABBÉ, 2011 *apud* PEREIRA; BIONDI, 2012, p.199).

Temos em vista que a educação enquanto um processo, é um caminho para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Também se espera que os conhecimentos adquiridos levem o educando a pensar sobre si e o mundo de modo crítico, contribuindo para a aquisição de um conhecimento hermenêutico e plural, especialmente em um país que deseja atingir níveis educacionais semelhantes aos dos países desenvolvidos. Assim, toda essa circunstância torna-se mais delicada, exigindo ainda mais contribuições por parte dos professores/educadores.

Neste sentido, dentre os novos desafios que a escola é chamada a responder na contemporaneidade, está o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), demanda urgente e necessária do mundo moderno em todos os campos. Entretanto, a escola tem encontrado barreiras, já que na maioria das vezes o próprio professor não foi formado para o uso das TDIC em sua prática de ensino, e as universidades/faculdades formadoras não tem ainda capacitado seus acadêmicos e futuros profissionais para atender a tais pleitos (MARQUES; DE JESUS, 2011). Estamos cônscios que a mera introdução das tecnologias nas escolas não promove formas alternativas de ensino e que deve haver uma mudança na cultura pedagógica, mas acredita-se que elas podem sim se converter em recursos educativos significativos.

Essas tecnologias que estão alterando os cenários e as rotinas abarcam toda a sociedade e, portanto os espaços escolares também. A inserção das mesmas no ambiente educacional pode ser desafiadora: por um lado pode ser vista numa perspectiva do quanto ela pode auxiliar o ensino e a sociedade em geral e por outro lado, ela pode ser vista numa perspectiva de geradora de outros tantos problemas, trazendo assim prós e contras para a conjuntura contemporânea.

Falar de ciência e tecnologia nas escolas é algo corriqueiro nos últimos anos. O que não deve ser perdido de vista é que a tecnologia é um processo humano. Portanto, cabe à escola, em conjunto com a sociedade, trabalhar as tecnologias de forma interdisciplinar, de forma a orientar sobre a capacidade que ela tem de auxiliar a humanidade na superação de diversos problemas e também discutir outros tantos problemas que ela pode gerar.

Mas cabe a escola essa tarefa? A escola é “formadora de opinião”, e muitas vezes a única fonte de conhecimento e informação problematizados de que dispõe o educando. A própria escola é uma tecnologia, é uma busca de solução para a demanda da aprendizagem.

A escola é uma tecnologia da educação, no mesmo sentido em que os carros são uma tecnologia do transporte [...] as salas de aula são uma invenção tecnológica, criadas com a finalidade de realizarem uma tarefa educacional. São um meio de organizar uma grande quantidade de pessoas para que possam aprender determinadas coisas (MECKLENBURGER, 1990, p. 106-107 *apud* TAJRA, 2000 p. 32).

Quando empregamos o termo “tecnologia educacional”, muitas vezes as pessoas em geral, incluindo os próprios educadores consideram um paradigma do futuro. Mas de fato, as tecnologias já estão incorporadas a educação há anos. O livro, o giz, a lousa, o retroprojetor,

o vídeo, a televisão, o jornal impresso, o aparelho de som, são todos elementos tecnológicos (TAJRA, 2000).

Tecnologias educacionais são, neste sentido, a utilização pedagógica das tecnologias existentes na sociedade. De acordo com Leite (2004), a introdução das tecnologias na educação no Brasil, nos anos 1960, veio impregnada de preconceito, porque as inserções de equipamentos tecnológicos na sala remetiam a sociedade industrial, cujos objetivos eram inserir o país no mercado econômico mundial como produtor e consumidor dos bens, em uma perspectiva de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro. Na educação, a tendência tecnicista estava em voga, e criou-se o termo “TE” (Tecnologia Educacional), com vistas a empreender o desenvolvimento almejado pelo país sem muitos questionamentos. Desse modo, a utilização de tecnologias na escola foi associada a uma visão limitada de educação, baseada em fundamentos teóricos e pedagógicos extremos. Com o crescimento de um pensamento educacional mais crítico a partir dos anos 80, as tecnologias educacionais passaram a ser compreendidas como uma opção de se fazer educação contextualizada com as questões sociais e suas contradições, visando o desenvolvimento integral do homem e sua inserção crítica no mundo em que vive, apontando que não basta utilizar tecnologias, é necessário inovar em termos de prática pedagógica (LEITE, 2004, p. 02).

Segundo Kenski (2007, p. 17) “Os vínculos entre conhecimento, poder e tecnologia estão presentes em todas as épocas e em todos os tipos de relações sociais”. A autora reitera ainda que: “a educação é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias” (KENSKI, 2007, p.18). Neste sentido, a escola é responsável pela formação em uma época, onde as pessoas atribuem à educação melhoria de qualidade de vida e por vezes equalização social. A presença das tecnologias na sociedade é a maior justificativa para que ela esteja também na sala de aula. Portanto, a escola (através da educação) precisa dominar o potencial educativo das tecnologias para aplicá-lo em projetos pedagógicos democráticos (LEITE, 2004).

Porém, o papel da escola nesta nova configuração não se resume a tornar familiar as tecnologias, mas sim de possibilitar a apropriação crítica das tecnologias e a oportunidade de acesso a ela: “o papel da educação deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências”. (SAMPAIO; LEITE, 2002, p. 15).

O computador, data show, televisor, aparelho de som, entre outros, como ferramentas educacionais não são instrumentos que ensinam, mas ferramentas com as quais o aprendiz desenvolve algo. São equipamentos capazes de facilitar a veiculação e transmissão de

informações com possibilidades grandiosas de criação independente, o que se acredita ser preponderante na formação de sujeitos autônomos e críticos. Bello (2001, p.1) defende que: “o computador é uma ferramenta para aprendizagem, desenvolvendo habilidades intelectuais e cognitivas, levando o indivíduo a desenvolver suas potencialidades, sua criatividade, sua inventividade”.

Na Educação Especial, por exemplo, temos visto as tecnologias colaborarem para a melhoria de vida dos indivíduos, por exemplo, com as próteses computadorizadas e facilidade na escrita e comunicação (CARNEIRO, 2002). Isso tem contribuído significativamente na inserção de alunos com deficiência na escola, no trabalho, na sociedade em geral. Há também facilidades do funcionamento das instituições escolas, por exemplo, com a otimização do tempo das aulas e maior interesse dos alunos pelas aulas mais dinâmicas, auxiliadas por alguma tecnologia. Sem falar da Educação a Distância (EAD), que alcança e beneficia pessoas que às vezes não teriam outra forma de acesso ao ensino (MORAN, 2002).

Muitas questões acerca dessa temática, a história do tempo presente responderá. Cremos que uma transição na forma de se pensar a escola e a educação está acontecendo. Kenski (2007) analisa o futuro próximo das instituições educacionais:

A escola não se acaba por conta das tecnologias. As tecnologias são oportunidades aproveitadas pela escola para impulsionar a educação, de acordo com as necessidades sociais de cada época. As tecnologias se transformam, muitas caem em desuso, e a escola permanece. A escola transforma suas ações, formas de interação entre pessoas e conteúdos, mas é sempre essencial para a viabilização de qualquer proposta de sociedade (KENSKI, 2007, p. 101).

Para que as tecnologias não sejam apenas um modismo, e tão pouco vilãs que furtam a privacidade e a individualidade das pessoas, para que tenham um poder educacional transformador, e que a sociedade em outras áreas, não somente a educacional, usufruam dos lucros da modernidade, é necessário que todos estejam conscientes e preparados para a definição de uma nova perspectiva filosófica (KENSKI, 2007).

A passagem do mundo antigo para o mundo moderno traz consigo uma série de alterações, não apenas na “vida material” dos indivíduos, mas, sobretudo, em sua subjetividade: com a vinda da modernidade, as crenças, os símbolos e as tradições que davam sentido ao pensar e agir dos homens são dissolvidos dando lugar a uma nova subjetividade caracterizada pelo uso da razão (SANTOS, 1994). Neste sentido, uma nova realidade da

profissão docente se apresenta e necessário se faz refletir sobre a construção de uma sociedade educativa.

O saber está em constante progresso, como podemos observar até aqui. A relação entre educação e tecnologia em seus primórdios não tinha os mesmos objetivos que tem agora. Na atual conjuntura, a informação deve ser convertida em conhecimento, exigindo alfabetização tecnológica da população e consciência de que as novas ferramentas encontram também dificuldades para se firmarem no cenário educacional (CYSNEIROS, 1998).

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir de 1997, visa adequar a formação de profissionais observando as questões de um mercado globalizado (MURTA, 2006). Considerando-se os objetivos postos pelas reformas da educação básica no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passaram a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está demandada. O campo da formação de professores adquiriu caráter central, devendo responder a questões como as que Freitas (2002) levanta: quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens? Como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos? Como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa? Quais as instituições mais adequadas? E, por último, como avaliá-los nessas tarefas educativas?

As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto das tecnologias da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio⁴.

Considerando que os cursos formadores de professores passaram a ser oferecidos predominantemente em nível superior, pela Lei 9.394/96, e que correspondem a recentes orientações de Diretrizes Curriculares Nacionais, a tarefa de transformar o implexo sistema educacional do país exige uma série de ações relacionadas à formação e à prática do professor (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA-MEC, 2013).

⁴ Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior (MEC, 2000).

De acordo com a Secretaria de Educação a Distância (2000), é nesse sentido que o MEC tem trabalhado nos últimos anos, com empenho em melhorar a formação inicial e continuada de professores, reforçando as parcerias dos programas com governos estaduais e municipais, por exemplo: TvEscola, Proformação e o ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação).

Como podemos observar, “a adequada preparação do professor é o componente fundamental para o uso das tecnologias em educação, segundo uma perspectiva crítico-reflexiva”. (ALMEIDA, 2000, p.11). A ação do professor está sempre impregnada de teoria, principalmente dos recém saídos de uma graduação. Mas estaria havendo um movimento dialético entre essa teoria e a prática, na educação básica?

As universidades têm o papel de formar profissionais devidamente qualificados para o mercado de trabalho e, acima de tudo, cidadãos conscientes e críticos para a sociedade. Tornar-se um bom profissional da educação requer muito mais do que o domínio sobre o conteúdo ministrado, visto que as práticas profissionais do professor influenciarão diretamente na vida de inúmeras pessoas. Não basta saber o conteúdo, mas também saber aplicá-lo com sensibilidade social (GAUTHIER, 2006).

Esta pesquisa versou sobre o processo educacional contemporâneo, a formação de professores nas instituições de ensino superior no norte de Minas Gerais para o uso das tecnologias como mediadoras do processo ensino-aprendizagem, bem como sua disponibilidade e adequação ao cotidiano. Uma nova realidade da profissão docente se apresenta e necessário se faz refletir sobre a construção da identidade docente numa sociedade educativa digital. A emergência do tempo contemporâneo reclama um profissional capaz de compreender, de intervir e contribuir para as transformações positivas diante da imprevisibilidade do futuro. Espera-se que este seja capaz de mediar uma educação onde a informação é convertida em conhecimento e sabedoria, de forma crítica e plural.

A Pesquisa

A coleta e análise de dados da pesquisa aqui retratada parte da consulta a documentos oficiais do Ministério da Educação referentes a diretrizes para os cursos de Licenciatura, especificamente quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, bem como de ementário de cursos de licenciatura das instituições de ensino superior (IES). Esses documentos agregam uma base de referência para o estudo de campo, configurando uma pesquisa documental. Por esse meio, pretendeu-se promover um contraste entre o que está

posto na forma da legislação e o ementário das estruturas curriculares oportunizadas aos futuros professores das Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas.

O lócus é especificamente a cidade de Montes Claros, cidade representativa do norte de Minas Gerais. Segundo Pádua (2007, p. 67), “amostra é a representação menor de um todo maior, a fim de que o pesquisador possa analisar um dado universo”, ou seja, para que possa analisar um todo. O autor acrescenta que a amostra deve ser representativa para que os resultados sejam considerados legítimos. Para isso, o pesquisador precisa organizar um plano de amostragem que possa garantir a representatividade, a significância e os limites de exatidão (margem de erro) que a pesquisa comporta. Neste caso, nossa pesquisa foi representativa na medida em que analisou todos os cursos de licenciatura da cidade de Montes Claros.

A partir da perspectiva de que a formação dos docentes reflete na sua atuação profissional, foi averiguado: Qual o aporte curricular propiciado aos acadêmicos dos cursos de licenciatura das instituições, com vistas a aproximar suas formações das particularidades envolvidas na utilização das TDIC em ações pedagógicas?

As instituições investigadas nessa pesquisa foram: Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), que oferece dezesseis licenciaturas: Artes Música, Artes Teatro, Artes Visuais, Ciências da Religião, Filosofia, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Pedagogia, Ciências Biológicas Licenciatura, Educação Física licenciatura, Matemática, Química e Física. Também foram investigadas: Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB) e Faculdades de Ciências Gerenciais e Empreendedorismo (FACIGE), que contam com três cursos de licenciatura: Matemática, Pedagogia e Ciências Biológicas; a Fundação Presidente Antônio Carlos (FUPAC) e Faculdades Integradas Pitágoras (FIP), que contam ambas com uma licenciatura: Pedagogia; Faculdade Prisma que oferece licenciatura em Química e Universidade norte do Paraná (UNOPAR), que na modalidade Educação a Distância (EaD) oferece licenciaturas em: Artes visuais, Educação física, Geografia, História, Letras Português, Matemática, Pedagogia e Sociologia.

Foram consultados documentos do Ministério da Educação (MEC), sobretudo suas orientações para os cursos de licenciaturas no país. Em seguida, nas instituições envolvidas, tivemos acesso às estruturas curriculares e ementas, por meio de requerimento à instituição ou pelos sites das mesmas que em sua maioria disponibilizam tais documentos. Assim foi possível detectar quais instituições e cursos estão de acordo com as diretrizes do MEC, no que diz respeito ao uso das TDIC na prática docente cotidiana, ou seja, quais e quantos cursos

e de qual instituição tem alguma disciplina com vistas a capacitar os egressos para o uso das TDIC.

Também foi investigado o Núcleo Interdisciplinar de Tecnologias Digitais da Unimontes, vinculado ao departamento de métodos e técnicas, batizado de Núcleo Educar. De acordo com sua documentação, disponível na página eletrônica da universidade, bem como sua página da rede social, este Núcleo pretende ser, não apenas para a Unimontes, mas para toda cidade, um suporte no uso das TDIC na educação, oferecendo cursos gratuitos de capacitação e fomentando o debate na região, promovendo eventos relacionados ao tema, de extensão nacional, abertos à comunidade em geral.

Os egressos dessas licenciaturas constituem a maior parte do corpo docente das escolas de educação básica da região. Essa relação, acadêmico x universidade reflete na educação básica local, sendo que as vagas de professores da educação básica são ocupadas em sua maioria por egressos dessas instituições.

Resultados

UNIMONTES

Em visita aos departamentos dos cursos de Licenciaturas da UNIMONTES, bem como acessando o site da instituição, tivemos acesso às estruturas curriculares e ementas, o que nos permitiu verificar que: das 33 graduações oferecidas, em 2015, dezesseis são licenciaturas: Artes Música, Artes Teatro, Artes Visuais, Ciências da Religião, Filosofia, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Pedagogia, Ciências Biológicas Licenciatura, Educação Física licenciatura, Matemática, Química e Física (UNIMONTES, 2015). Das Dezesseis licenciaturas, apenas cinco (Artes Visuais, Artes Música, Artes Teatro, Matemática e Pedagogia) contém disciplinas que discutem e de alguma maneira visam preparar os acadêmicos para o uso das tecnologias em sua prática profissional. Portanto, somente 31% das licenciaturas oferecidas pela UNIMONTES, inserem as tecnologias e seus usos na prática docente, na formação acadêmica em cunho teórico e prático.

ISEIB e FACIGE

O mesmo processo metodológico foi feito nas demais instituições que oferecem licenciaturas: Estruturas Curriculares e Ementas das disciplinas foram analisadas e

comparadas, procurando por disciplinas que trabalhem com o uso das TDIC no cotidiano profissional dos egressos.

No Instituto Superior de Educação Ibituruna e Faculdades de Ciências Gerenciais e Empreendedorismo (ISEIB/FACIGE), dos três cursos de licenciatura, Matemática, Pedagogia e Ciências Biológicas, dois possuem disciplinas que visam discutir Tecnologias na educação.

FUPAC

No curso de Pedagogia, da Fundação Presidente Antônio Carlos (FUPAC), há a disciplina “Tecnologias de Comunicação e Informação Aplicadas à Educação”, com carga horária de 60 horas, com vistas a discutir o uso das tecnologias em sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem.

FIP/MOC

As Faculdades Integradas Pitágoras (FIP/MOC), oferecem apenas um curso de licenciatura: Pedagogia. Em observação a estrutura curricular, aparentemente não há nenhuma disciplina que deixe claro a discussão do uso das tecnologias (TDIC). Porém, após observação das ementas disciplinares, constatou-se que as disciplinas: Prática Pedagógica I Educação Física, Prática Pedagógica II Ciências Sociais, Prática Pedagógica III Alfabetização, Prática Pedagógica IV Português, Prática Pedagógica V Matemática, Prática Pedagógica VI Ciências Naturais e Prática Pedagógica VII Artes, todas com carga horária de 80 horas ofertadas do primeiro ao sétimo períodos, visam trabalhar: “práticas pedagógicas com os alunos [...], a metodologia científica e utilização de *softwares* educacionais aplicados às respectivas disciplina”.

FACULDADE PRISMA

No 4º período de Química Licenciatura da Faculdade Prisma, há a disciplina “Química computacional”, onde 36 horas são práticas e 36 horas são teóricas, totalizando 72 horas. De acordo com a ementa do curso, a disciplina visa:

Fornecer noções básicas sobre sistema de computação. Funcionalidade e operatividade. Editores de texto. Planilhas eletrônicas. Banco de dados. Redes de computadores. Conceitos e serviços. Uso da Internet. Noções sobre edição de textos de Química. Produção de textos. Utilização de Softwares aplicados às disciplinas básicas de química. Uso da Internet. Noções sobre a linguagem de programação. Simulação de modelos químicos e desenvolvimento de rotinas na química.

Não fica evidente o uso pedagógico das TDIC em salas de educação básica, entretanto a frase: “utilização de Softwares aplicados às disciplinas básicas de química”, deixa margem para entendermos que essas disciplinas básicas que serão trabalhadas em softwares serão as disciplinas do ensino médio. De toda maneira, os estudantes do curso de Química Prisma têm contato com as ferramentas tecnológicas.

UNOPAR

A Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), na modalidade EAD, oferece oito licenciaturas: Artes visuais, Educação Física, Geografia, História, Letras Português, Matemática, Pedagogia e Sociologia.

Todas as licenciaturas contam com a disciplina “Educação a Distância Fundamentos de EaD”, com carga horária de 20 horas. A disciplina visa:

Organização de sistemas de EaD: processo de comunicação, processo de tutoria, avaliação. Relação dos sujeitos da prática pedagógica no contexto de EaD. Ambientes virtuais de aprendizagem. Apropriação do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Assim sendo, as oito licenciaturas oferecidas pela UNOPAR, possuem disciplinas que discutem a inserção e utilização das TDIC no cotidiano escolar.

Considerações Finais

Nas orientações do MEC para os cursos de licenciaturas, as tecnologias devem ser incorporadas ao cotidiano escolar com vistas a elevar a qualidade do ensino. Para tanto, as universidades formadoras devem prover tal cognição a seus acadêmicos aspirantes a docentes.

Mas se os documentos oficiais prevêem a incorporação das TDIC na formação dos licenciados, porque esta investigação? Por que o não cumprimento da premissa oficialmente estabelecida pelo órgão regente da educação no país? Acreditamos que, de algum modo, esta pesquisa pode contribuir para chamar a atenção para a formação apoiada no uso das TDIC nas licenciaturas, cuja necessidade vem sendo apontada desde o final da década de 1990 (ANDRÉ *et al*, 1999).

A presença de disciplinas curriculares que, de alguma forma, discutem o uso educacional das TDIC nos projetos de curso seria suficiente para afirmar que a formação dos

professores é satisfatória para a atuação pedagógica na cibercultura? É sabido que a simples menção ao uso pedagógico das TDIC nas ementas, não é garantia do sucesso e usufruto por parte da comunidade escolar. Porém, ao inquirir sobre a formação para o uso das TDIC, defende-se que, além de existir no curso, seja contínua e perseverante, ocorrendo do início ao final do mesmo, sem se restringir a uma ou outra disciplina. Defende-se uma formação que leve o professor a incorporar as TDIC à sua prática pedagógica, visando à aprendizagem do discente, não apenas em termos de aquisição do conteúdo, mas também de sua formação plena enquanto cidadão.

Desejamos ampliar a visão sobre a formação oferecida pelas licenciaturas aos professores em porvir, para o exercício da profissão em um contexto assinalado pela presença das tecnologias, e de educandos nascidos na Era Digital, que tendem a aprender de modo diferenciado, por desenvolverem, no contato diário com tecnologias e mídias, conhecimentos e habilidades cognitivas distintos (PALFREY, 2011).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) trazem aportes à produção escrita e à leitura prazerosa apontando novos horizontes para a formação de uma sociedade de leitores e escritores. Por trata-se de uma nova forma de expressão do pensamento e interação, a incorporação desses recursos à educação é objeto de investigação não apenas como um meio para instruir conteúdos específicos de disciplinas, mas principalmente pelos processos cognitivos, sociais e afetivos que promovem (ALMEIDA, 2002).

Dos trinta cursos de licenciatura oferecidas na cidade de Montes Claros, em instituições públicas e privadas, que foram objetos de estudo da nossa pesquisa, dezoito deles contam com disciplinas que visam discutir a inserção das TDIC no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que os recursos advindos das tecnologias e seu potencial educativo não têm ainda a notoriedade necessária para que todos os cursos de licenciatura possam implementar em suas estruturas curriculares, disciplinas que tratem do assunto. Conforme apontam autores e estudos aqui discutidos, existem obstáculos ao uso das tecnologias na educação, ainda que haja simultaneamente um uso indiscriminado das TDIC em outras esferas sociais.

Entendemos que uma nova realidade educacional se apresenta, envolvendo a construção da identidade docente numa sociedade educativa digital. Fazem parte de uma transição paradigmática, as tecnologias em um contexto contemporâneo que implica rompimento ou coexistência com modelos tradicionais de ensino. No ciberespaço, professores, discentes e gestores interagem, por intermédio de computadores e dispositivos

móveis. Para tanto, o letramento digital é necessário, além da modernização da estrutura escolar e de políticas públicas de formação e inclusão digital.

Nossa pesquisa buscou entender de certa forma como os professores estão sendo formados para o uso das TDIC em sua prática de ensino, na medida em que investigou se as instituições oferecem disciplinas relacionadas à temática, em uma sociedade que reclama por inserção tecnológica. No entanto, ao abordar os cursos de licenciatura da cidade de Montes Claros, cidade referência na região, constatamos que 60% dos cursos de licenciatura em Montes Claros, discutem o uso das TDIC na formação dos novos professores.

De acordo com Pinsky (2003), é possível desenvolver uma prática de ensino adequada aos novos tempos: rica em conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia. Entretanto, conforme verifica Valente (1999 p.31), “mudança é a palavra de ordem na sociedade atual”.

Para Lévy (1999), estamos assistindo ao surgimento de uma nova configuração de mundo, onde a construção do conhecimento cresce a cada dia, o conhecimento está em constante evolução e não pronto e acabado. As tecnologias da informação ampliam o potencial de inteligência coletiva⁵, o que nos leva a pensar que em menos tempo do que imaginamos 100% dos cursos estejam bem equipados, bem estruturados e dispostos a trazer o uso da TDIC para a formação docente. Esse professor será agente de um momento privilegiado para o pensamento, abrindo possibilidades inéditas para a reflexão sobre a história, conforme afirmou Koselleck (2006).

Moran (2002) acredita que equilibrando o presencial e o virtual podemos obter grandes resultados no campo educativo, exatamente o que é proposto pela UNOPAR, que tem 100% dos cursos de licenciaturas com disciplinas que discutem sobre tecnologias.

Oliveira (1988) assegura que o conteúdo do saber está em constante progresso, devendo o professor atualizar-se e renovar constantemente o seu ensino. O Núcleo Educar da UNIMONTES, que pretende ser não apenas para a Unimontes, mas para toda cidade, um suporte no uso das TDIC na educação, oferecendo cursos gratuitos de capacitação e fomentando o debate na região, promovendo eventos relacionados ao tema, de extensão nacional, abertos à comunidade em geral, atua na perspectiva defendida por Oliveira (1988), por Belloni (2009), Gomez (2004), Melo (2011) e tantos outros autores aqui discutidos, de que não basta que aparelhos cheguem às escolas, tem que haver o letramento e toda

⁵ Inteligência Coletiva: conceito desenvolvido por Levy (1999) ao referir-se às produções coletivas (materiais ou intelectuais) decorrentes das interações na rede digital de computadores.

preparação para que os conteúdos sejam selecionados e ministrados de forma atraente, educativa, crítica e enriquecedora.

Transformar a educação em comunicação, mediação, interatividade e acompanhamento é um desafio e portanto, a democratização da informática e a inclusão digital são urgentes. Ainda assim, como constata Belloni (2009), muito ainda tem que ser feito no país no que se refere à inserção das tecnologias e mídias no cotidiano escolar. Porém acreditamos que passos muito importantes têm ocorrido na cidade de Montes Claros, cujos efeitos são sentidos em toda região norte mineira, haja vista que os egressos das instituições são provenientes também de outras localidades adjacentes. Apesar da expectativa de um número cada vez maior, cremos que 60% dos cursos de licenciatura abordando as TDIC é um número animador, em uma região que sempre foi conhecida por suas carências socioeconômicas e baixos IDH (GOMES, 2007).

As perspectivas para o futuro da educação norte mineira em relação ao uso das TDIC são otimistas e é neste sentido que esse trabalho almeja ter contribuído. Acreditamos que esforços têm sido empreendidos no sentido de efetivar a alfabetização tecnológica por parte das universidades. O Núcleo Educar da UNIMONTES é um grande exemplo de como a discussão sobre TDIC tem melhorado na região. Muito já foi oferecido por ele à comunidade acadêmica e escolar.

Necessário é que políticas públicas sejam mais notáveis na região, no sentido de melhor aparelhar as escolas públicas, de fazer parcerias com instituições para oferecerem cursos aos docentes em maior número, e para dar suporte e manutenção tecnológica, por que “não basta distribuir tecnologia sem ideologia” (GOMEZ, 2004).

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi, 4^a ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **ProInfo: Informática e formação de professores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED. Vol. 1, 2000.
- _____. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: novos horizontes na produção escrita**. Unicamp, 2002.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação; Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel. **História ensino fundamental**. São Paulo: Moderna, 2007.
- BASTOS, Flávio. Relação presencial ou virtual: eis a questão. 2015. Disponível em: <http://somostodosum.ig.com.br/p.asp?i=4651&s=1>. Acesso em 09/10/15.
- BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Petrópolis, 2001.

- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia educação**. Campinas: Autores associados, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC: Brasília, 2013.
- CARNEIRO, Roberto. **Fundamentos da educação e da aprendizagem- 21 ensaios para o século 21**. Portugal: Fundação Manuel Leão, 2003.
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora. **ANAIAS DO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, p. 199-216. 1998.
- DERTOUZOS, M. L. **O que será:** como o novo mundo da informação transformará as nossas vidas. Trad. Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 11/05/15
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. (2ª edição) Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.
- GARCÍA, F. G.; MEDINA, A. R. (Org.). **Aplicaciones educativas y nuevos linguajes de las TIC**. Campinas: Graf. FE, 2008.
- GOMES, Fernanda Silva. **Discursos contemporâneos sobre Montes Claros (re)estruturação urbana e novas articulações urbano-regionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede:** uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007.
- KOSELLECK, R. **Futuro Passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução: César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.
- LEITE, L. et al **Tecnologia Educacional, descubra suas possibilidades na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARQUES. Antônio; DE JESUS. Andréia. O Analfabetismo Tecnológico e a Formação de Professores. Disponível em: <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt006-oanalfabetismo.pdf> - Acesso em: 29/08/12.
- MELO, Nicéia Maria de Figueiredo Souza. **Práticas de Letramento Digital na formação de professores:** avanços e limites do uso das mídias digitais na sala de aula. Universidade de Sorocaba, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: [>>](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681) Acesso em 11/06/15
- MORAN, José Manoel (2002). Pedagogia integradora do presencial-virtual. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/pedagogia>. Acesso em 09/10/15.
- MURTA, Marinez Fulgêncio. Tendências pedagógicas. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Dicionário do Professor – Currículo. Belo Horizonte: SEE/MG; SIAPE, 2006.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **O conteúdo da didática:** um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte: UFMG, 1988.
- PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa:** abordagem teórico-prática. São Paulo Papirus, 2007.
- PALFREY, J. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PEREIRA, Sivaldo; BIONDI, Antônio. (Org) **Caminhos para a universalização da internet banda larga:** experiências internacionais e desafios brasileiros. São Paulo: Intervozes, 2012.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. KARNAL, Leandro (org) São Paulo, Contexto, 2003.
- SAMPAIO, Mariza Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Aramed, 2006.

TAJRA, Sanmyra Feitosa. **Informática na educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade. São Paulo: Érica, 2000.

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Unicamp, 1999.

Jogos Digitais Enquanto Recursos Pedagógicos: análise dos jogos "Age Of Empires II the age of kings" e o "Simcity", a partir da Taxonomia de Bloom

*Douglas Geraldo Costa*¹

Elayne de Moura Braga

Educação e Sociedade Tecnológica

Observa-se que grande parte dos educadores visa aperfeiçoar as práticas pedagógicas no processo educacional e propiciar uma relação dialogal na aprendizagem e na aquisição do conhecimento. Para construir um trabalho voltado a esses preceitos, é interessante que o educador não se prenda apenas à área de conhecimento a qual se especializou. É preciso integrar e contextualizar disciplinas, instigar o fazer, experimentar novidades, promover a interação (movimentação dialógica do saber), valorizar a ética e a coletividade, instaurar proposições importantes para o consenso/dissenso. Essas ações são significativas para a vida de um aluno e são ainda o pontapé inicial para a formação do sujeito capaz de provocar mudanças na sociedade de forma proativa e sair de sua zona de conforto.

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) fazem parte do cotidiano da maioria das sociedades atuais, mas não possuem a mesma dinâmica nos espaços escolares. Em algumas referências como Santos (2012) e Lima (2001), pode-se encontrar os termos “Tecnologias da Informação e Comunicação” (TIC) ou “Novas Tecnologias da Informação e Comunicação”. No presente trabalho, será utilizado o termo “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” (TDIC), com destaque para o termo digital, o qual também é considerado uma tecnologia assim como outras e já não é considerada uma novidade, referindo-se a computadores, *tablets*, *smartphones*, etc.

As TDIC poderiam assumir uma das posições de destaque no projeto político pedagógico das escolas ao passo que podem se tornar bastante úteis e importantes para o educador. Isso porque, com esses recursos, o educador possui a sua frente um leque de

¹ Capítulo baseado na dissertação intitulada "Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação: análise pedagógica de jogos digitais", defendida em 29/02/16, no Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (MPICH/UFVJM).

possibilidades para articular aulas bem elaboradas que realmente impliquem em formar cidadãos críticos e capazes de interferir na sociedade em que estão inseridos.

Há uma crescente preocupação por parte das escolas em equipar suas estruturas com o maior número de computadores possíveis na busca de inserir professores e alunos no mundo digital. Espera-se que as aulas fiquem mais dinâmicas, os professores tenham mais possibilidades para estruturar suas aulas com as tecnologias, os alunos participem de aulas de qualidade e, dessa forma, o ensino seja proficiente. Contudo, há uma ideia errônea dos gestores educacionais que investem em uma reestruturação no quesito equipamento, deixando de lado o que realmente importa para formação cultural e social: o material humano. O educador precisa ser preparado para ensinar e não apenas manejá-los os equipamentos, é necessário utilizá-los para desenvolver seus trabalhos e de colegas.

O uso das TDIC de forma proficiente possibilitaria uma revolução no processo de ensino e aprendizagem. Porém, a maioria dos professores não possui conhecimento sobre os possíveis benefícios propiciados pelo uso destes recursos em suas aulas.

[...] muitos educadores ainda não sabem o que fazer com os recursos que a informática oferece. E, nesse sentido, a chave do problema é a questão da formação, da preparação dos educadores para saberem como utilizar esta ferramenta como parte das atividades que realizam na escola (VALENTE, 2003, p. 15).

A formação de professores em TDIC necessita ser tratada como uma Metodologia de Ensino Superior. Novas metodologias devem ser implantadas à Educação na atualidade para que a formação dos alunos seja para a vida social, a vida no mundo pós-moderno.

A Secretaria de Informática do Governo Federal (SEI) propôs a introdução da informática na Educação brasileira no início da década de 80 (MORAES, 2010). Entretanto, as TDIC alcançaram popularização na Educação na década de 90, juntamente com o advento dos computadores pessoais e a internet. Segundo Santos (2012),

Esse período marca profundamente todas as sociedades, pois opera transformações responsáveis por uma configuração social antes nunca vista em que a informação e o conhecimento são elementos centrais no estabelecimento de uma nova era que está longe de ser considerada estável (SANTOS, 2012, p 36).

Essa instabilidade representa um impacto positivo na área educacional visto que ela pode ser revertida para este espaço em forma de novas metodologias. A educação insere-se na sociedade influenciada por esse processo. Nela, as TDIC vêm impulsionando mudanças

significativas vinculadas às ações de ensino e aprendizagem, implicando o surgimento de novas teorias e metodologias que ampliam as possibilidades de um ensino interessante e estimulante. Para Braga (2013), “as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) podem ser um dos suportes mais interessantes na Educação quanto aos recursos que disponibilizam e às possíveis adaptações aos usuários” (BRAGA, 2013, p. 02).

As transformações geradas pelas TDIC fazem com que a trajetória da evolução humana chegue à era da informatização seguindo a tendência das mudanças da pós-modernidade, tendo na cultura a ferramenta fundamental do rompimento ou continuidade de tradições e evoluções. Essa cultura, associada à pós-modernidade, passa por um processo similar ao da invenção da escrita, a qual modificou a estrutura cognitiva da humanidade e fez com que os rumos da história tomassem novos impulsos (COSTA, 2011). A cultura vigente incorpora a tecnologia digital pautada em uma estrutura de signos e diversos discursos. Assim, torna-se indispensável uma educação diferenciada seguidora da fluidez do conhecimento que valorize as competências sociais, o multiculturalismo e o hibridismo. Desta forma, os agentes humanos podem, de forma independente, criar sua identidade e desenvolver suas habilidades sem a existência de ações padronizadoras geradoras de indivíduos culturalmente homogêneos.

Vivemos um momento de transformação social em que o fluxo de informações é intensificado pela globalização e pelas tecnologias digitais,

Dentre vários momentos de transformação, ao longo da História, estamos vivendo um desses momentos cuja característica é a transformação de nossa cultura material pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação (CASTELLS, 1999, p.49).

Dessa forma, em consonância com a assertiva de Castells (1999), considera-se a necessidade de práticas pedagógicas que propiciem diversos meios de interação e estimulem o processo cognitivo de aprendizagem. O fornecimento de subsídios para a criação de uma pedagogia mais dinâmica, baseada na criatividade, é fundamental para a escola. Para isso, as tecnologias digitais são elementos muito importantes, pois levam os discentes a um espaço virtual globalizado e de intensas relações socioculturais.

Dentre as tecnologias digitais, o computador destaca-se e, voltado às práticas pedagógicas, é uma máquina de ensino e uma ferramenta a ser utilizada de diversas formas. Prensk (2012) retrata diversos experimentos demonstrando que as estruturas cerebrais modificam-se devido à variação de estímulos, afetando o modo de pensar das pessoas e

consequentemente o modo de ensinar. Neste sentido, a variação de estímulos pode ser incorporada a metodologias educacionais para uma construção efetiva de conhecimentos.

Cibercultura, Ciberespaço e Gamecultura

Cibercultura, segundo Levy (2011), relaciona as tecnologias de comunicação e informação e a cultura, emergentes a partir do desenvolvimento tecnológico das redes de computadores. É um processo pelo qual a evolução tecnológica mais uma vez modifica a estrutura social e, consequentemente, os agentes sociais.

Esse processo está relacionado a diversas especificações, como por exemplo, a explicitada por Lima (2012):

Percebe-se que a cibercultura é caracterizada pelo uso conveniente das funcionalidades das tecnologias digitais, o que pode ser constatado não apenas com os computadores – seu principal ícone – mas também com os celulares, smartphones, tablets, jogos eletrônicos, cartões magnéticos, códigos de barras, processos automatizados (comunicação mediada por computador, imposto de renda, aposentadoria, votação eletrônica etc.), comércio eletrônico, acervos digitais, Educação online, entre muitos outros elementos (LIMA, 2012, p.19).

Nota-se que o autor descreve funcionalidades encontradas na cibercultura sinalizando uma reconfiguração no modo de vida da sociedade humana, a qual passa a utilizar as TDIC como ferramentas cotidianas para facilitação de trocas de informação.

O uso frequente de TDIC é parte dos resultados do desenvolvimento das tecnologias computacionais e das relações sociais no ciberespaço. Lemos (2008) define:

O ciberespaço é um ecossistema complexo onde reina a interdependência entre o macro sistema tecnológico (a rede de máquinas interligadas) e o microssistema social (a dinâmica dos usuários), construindo-se pela disseminação da informação, pelo fluxo de dados e pelas relações sociais aí criadas (LEMOS, 2008, p. 137).

Contudo, essa dinâmica entre usuários propiciada pela conexão interligada das máquinas não atinge a todos. Fernandes (2006) elucida que o ciberespaço é uma ferramenta bastante viável para o ensino, todavia ainda assim contribui para desigualdade de acesso à cultura. "O ciberespaço não é um universo frio e distante dos conflitos dos humanos. Pelo contrário, é uma criação deles, do mesmo modo que foram criadas, pelos humanos, desiguais as condições de acesso ao mundo da cultura" (FERNANDES, 2006, p.37).

O ciberespaço para Levy (2011) suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas. Essas tecnologias intelectuais favorecem

- novas formas de acesso à informação: navegação por hiper-documentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, *knowbots* ou agentes de softwares, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados;
- novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização de experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência (LEVY, 2011, p. 159).

Assim, o ciberespaço propicia diversas possibilidades à educação para que esta incentive a produção de conhecimento e criatividade, tanto dentro do espaço escolar como fora dele.

Além do termo cibercultura e ciberespaço, surge nos anos 2000 o termo *gamecultura*. A partir da percepção da influência dos jogos nas relações culturais dos jogadores, esse termo designa todas as relações culturais presentes nos jogos digitais. Os jogos digitais ou *games* são estudados na atualidade como mídias interativas complexas que fazem parte de um conjunto de resultantes do processo histórico cultural da humanidade e eles criam uma nova relação com o ciberespaço (SOUZA; MAGALHÃES, 2008). Surgem ainda, signos de uma nova cultura relacionando diferentes segmentos midiáticos como as artes visuais e musicais. O símbolo *game* resulta em uma série de significados que modificam as relações sociais além de representarem significados da cultura nas quais se inserem. Nos *games* há uma série de narrativas ou metanarrativas representantes de simulações humanas, não sendo apenas ferramentas de entretenimento para serem modelos representativos da sociedade.

Dentre os benefícios trazidos pelos jogos digitais para a educação, destacamos a simulação. Para Levy (2011),

Entre os novos conhecimentos trazidos pela cibercultura, a simulação ocupa um lugar central. As técnicas de simulação, em particular aquelas que utilizam imagens interativas, não substituem os raciocínios humanos, mas prolongam e transformam a capacidade de imaginação e pensamento (LEVY, 2011, p 167).

Existem hoje centenas de jogos digitais de simulação como o *The Sims*, *Age of Empires*, *Euro Truck Simulator* que permitem experiências difíceis, ou mesmo impossíveis de serem realizadas em situações reais para estudos.

Jogos Digitais e Educação

As TDIC vêm crescendo nos últimos anos e a geração dos nativos digitais² utilizam grande parte de seu tempo na utilização das Tecnologias Digitais. Segundo Schwartz (2013),

Crianças e adolescentes são os principais portadores dessa vida digital anterior à escola e, cada vez mais, interpondo-se às relações familiares e sociais. O consumo de eletrônicos, basicamente computador e telefone celular, é o que mais cresce no Brasil. Em 2011, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE, os dados mostram que esse tipo de bem cresceu entre todas as idades e em todas as regiões do país. Nesse contexto, 41,9% das crianças e jovens entre 10 e 14 anos têm celular, um “país” com 10,9 milhões, crescendo a uma taxa de 43%. Os jovens adultos, entre 25 e 29 anos, são os maiores consumidores de celulares (83,1%). O computador com acesso à Internet foi o bem durável que mais ganhou presença nos lares brasileiros (Schwartz, 2013, p.87).

Essa realidade propicia uma interação cada vez maior entre o ser humano e as possibilidades geradas pelas tecnologias, oferecendo um processo de ensino que facilita o acesso à informação e modifica a essência da aprendizagem. Uma das instâncias das tecnologias digitais com grandes possibilidades de contribuição para a aprendizagem são os Jogos Digitais.

Segundo Huizinga (2012), os jogos são um fenômeno cultural, portanto, “mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico” (HUIZINGA, 2012, p. 03). Existe nos jogos um objetivo, há uma natureza, um significado. O jogo é um “elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (HUIZINGA, 2012, p. 06). Dessa forma, ele é um elemento fundamental para o entendimento da sociedade humana e seus processos de evolução, uma atividade cultural de importante função social.

O autor descreve cinco características para identificação de um jogo: uma atividade, para ser considerada um jogo tem que ser livre, ou seja, partir da vontade do jogador e não ser imposta; é uma fuga da realidade; o jogo é realizado em um determinado espaço e possui duração limitada; é um fenômeno cultural fixado em memória transmitido às gerações seguintes, tornando-se tradição cultural; possui regras a serem respeitadas e obedecidas, caso contrário implicará a destruição do jogo.

² Nativos Digitais: termo usado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2012) para se referir aos indivíduos que nasceram em uma sociedade que já utilizava as tecnologias digitais com acesso a *World Wide Web (www)* e sua disponibilidade e acessibilidade de informações.

Segundo Canuto e Moita (2011), os jogos digitais derivam das consequências do avanço tecnológico e convergência dos recursos midiáticos para as telecomunicações. Ainda segundo Moita (2007), são ferramentas híbridas visto que a sua preparação envolve várias instâncias como programação, roteiro, *designer*, usabilidade e também são poli e metamórficos mediante a modificação em uma velocidade surpreendente desvinculada de categorias e classificações fixas. Segundo Arruda (2011, p. 25), “jogos digitais configuram-se como artefatos culturais contemporâneos, baseados em tecnologias de microinformática que ultrapassam o aspecto binário e provocam mudanças no âmbito cultural e social”.

O número de jogadores virtuais é crescente. Segundo pesquisa realizada pelo Jornal Folha de São Paulo em 2011, o Brasil é o quarto país em número de jogadores, com cerca de 35 milhões de usuários só de *videogames*, sem incluir jogos de celular ou de computadores que provavelmente elevaria este número. Essa situação já se reflete na educação e o uso desses jogos digitais nas aulas é tanto uma realidade quanto necessidade. Os jogos digitais possuem características que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem devido a seu aspecto lúdico e suas possibilidades de simulação.

Os jogos digitais possibilitam então um ambiente que permite formas distintas de interação. Apesar de terem essas potencialidades muito úteis ao processo educativo e possuírem uma história iniciada em 1947, os jogos digitais só começaram a ser introduzidos como ferramentas pedagógicas (COSTA, 2011). São utilizados pela maioria de seus usuários como ferramentas de entretenimento, porém percebe-se que, apesar de serem feitos com esse propósito, os jogos trazem em suas estruturas diversos aspectos úteis ao processo educativos aos quais podem ser utilizados em sala de aula para auxílio no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental que o educador trace objetivos educacionais claros e compactuados ao sistema atual de ensino.

Para Moita (2006),

Os games, embora com algumas semelhanças em sua elaboração com os jogos tradicionais, possibilitam para além da possibilidade de simulação, movimento, efeitos sonoros em sua utilização corriqueira, uma interação com uma nova linguagem oriunda do surgimento e do desenvolvimento das tecnologias digitais, da transformação do computador em aparato de comunicação e da convergência das mídias. Proporciona assim novas formas de sensibilidade, de sentir, pensar, de agir e interagir (MOITA, 2006, p. 29).

Prensk (2012) acredita que a aprendizagem baseada em jogos digitais será, num futuro próximo, considerada uma forma de aprender bastante corriqueira. O autor cita três motivos para acreditar em tal fundamento.

1. A aprendizagem baseada em jogos digitais está de acordo com as necessidades e os estilos de aprendizagem da geração atual e das futuras gerações; 2. A aprendizagem baseada em jogos digitais motiva porque é divertida; e 3. A aprendizagem baseada em jogos digitais é inicialmente versátil, possível de ser adaptada a quase todas as disciplinas, informações ou Habilidades a serem aprendidas e, quando usada de forma correta, é extremamente eficaz (PRENSKY, 2012, p.22).

A integração do jogo de simulação, personagens e ambientes aos processos de ensino e aprendizagem, nosso ponto de discussão neste trabalho, auxiliaria na relação entre professor, aluno e conteúdo. Diante dessa nova configuração, surgem atribuições para desfazer o tradicional conceito que traz a relação de oposição entre sujeito professor e sujeito aluno. Cabe ao professor, em conjunto com o aluno, estabelecer um referencial, as condições de críticas a serem abordadas no jogo, além da negociação de um tema entre aluno, professor e “jogadores”. Surge então a possibilidade de ocorrência de um processo de aprendizagem fundamentado na relação dialógica entre os sujeitos participantes do ambiente educativo.

Diante de tais afirmativas, é fundamental repensar o processo de ensino e transformar as metodologias para que as escolas tornem-se espaço de construção efetiva de conhecimentos pautados no prazer de conhecer e aprender. Uma das formas de realizá-las é propiciar a participação mais efetiva e autônoma dos alunos em relação ao acesso à informação e a facilitação de experimentações de uso das informações recebidas a partir dos jogos digitais.

Taxonomia dos Objetivos Educacionais: a metodologia de Bloom

A educação, assim como qualquer ação da sociedade humana, embasa-se em objetivos. Segundo Haydt (2002, p.112), "Educação, sendo uma atividade humana, também se realiza em função de propósitos e metas. Assim, no processo pedagógico, a atuação de educadores e educandos está voltada para a consecução de objetivos".

A formulação clara dos objetivos educacionais, segundo a autora supracitada, oferece segurança ao educador pois orienta ações pedagógicas e a seleção de recursos necessários para melhor execução de seu trabalho. É fundamental para o processo de ensino e aprendizagem a definição clara dos objetivos educacionais propostos. Em se tratando de uso de TDIC, uma metodologia educacional diferenciada torna-se essencial para que a proposta de ensino não se esvaneça ou para que não haja desvio dos esforços e atenção dos alunos para atividades que não estejam relacionadas à proposta de ensino.

Quanto às metodologias educacionais, é importante determinar e definir os objetivos de aprendizagem e estruturar um planejamento de ações para a construção efetiva de conhecimentos. Esse processo de planejamento está relacionado ao currículo escolar, aos procedimentos metodológicos, às atividades propostas, recursos disponíveis, estratégias de ensino e instrumentos de análise.

Desde a década de 1948, diversos pesquisadores buscam descobrir e classificar os domínios do aprendizado humano, o que resulta em diversas taxonomias. Dentre as mais conhecidas estão a Taxonomia de Bloom (1974), a de Anderson e Krathwohl, (2001), a de Marzano (2001) e a de Churches (2009), a mais atual.

Em 1948, a Associação Norte Americana de Psicologia solicitou a seus membros a discussão e criação de uma taxonomia de objetivos educacionais. Benjamin Bloom assumiu, junto com uma equipe composta por M.D. Englehart, E. J. Furst, W. H. Hill e D. Kratheohl, o projeto que resultou em um trabalho conhecido como Taxonomia de Objetivos Educacionais ou Taxonomia de Bloom (BLOOM *et al*, 1974).

Segundo esses pesquisadores, os princípios organizacionais da taxonomia seriam um sistema de classificação educacional-lógico-psicológico. A taxonomia deveria apresentar coerência em relação às teorias e princípios psicológicos relevantes, evitando julgamentos valorativos sobre objetivos e comportamentos com um escopo que incluisse diversas orientações pedagógicas.

A Taxonomia de Objetivos Educacionais foi dividida em três campos: o Cognitivo, o Afetivo e o Psicomotor. Segundo Bloom (1974),

[...] inclui objetivos vinculados à memória ou recuperação e ao desenvolvimento de capacidades e Habilidades intelectuais [...] O domínio Afetivo contém objetivos que descrevem mudanças de interesse, atitudes e valores e o desenvolvimento de apreciações e ajustamento adequados. [...] Por fim, o domínio psicomotor é a área das Habilidades manipulativas ou motoras" (BLOOM 1974, p 06).

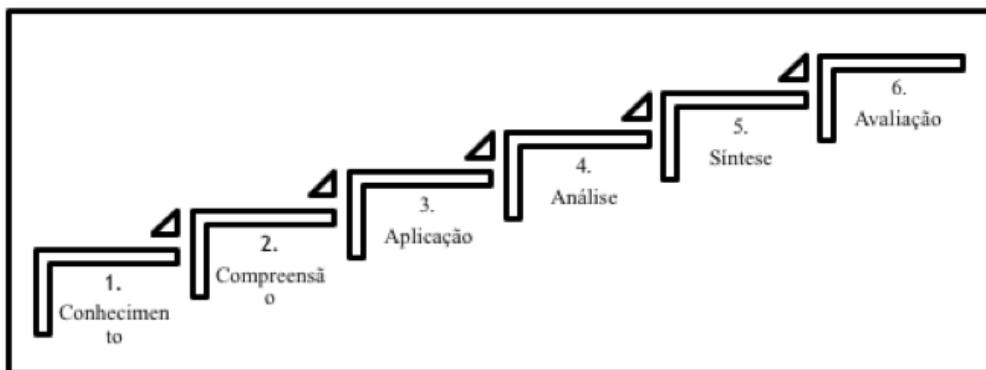
Dentre esses três domínios, a dissertação aqui referida limitou-se aos domínios cognitivos e afetivos. Tal escolha deve-se ao fato de os jogos virtuais em análise não exigirem um comportamento físico significativo para análise.

Domínio Cognitivo

A Taxonomia de Objetivos Educacionais foi dividida por Bloom e sua equipe em subclasses segundo o nível de complexibilidade, do mais simples ao mais complexo, e

dividida em seis categorias: “Conhecimento”, “Compreensão”, “Aplicação”, “Análise”, “Síntese” e “Avaliação” (BLOOM *et al*,1974) conforme distribuído na Figura 01.

Figura 01 Níveis da Taxonomia do domínio cognitivo proposta por Bloom e colaboradores



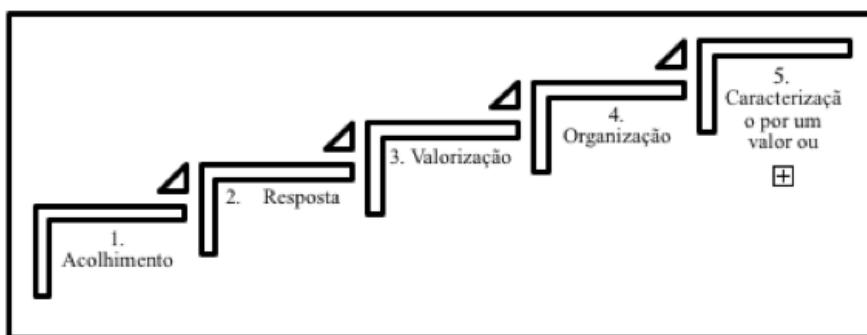
Fonte: Adaptado de FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 56

Dentro dessa estrutura, Bloom (BLOOM *et al*,1974) define alguns verbos de mediação para avaliação das competências adquiridas que refletem ações comensuráveis.

Domínio Afetivo

Para Bloom e sua equipe, o domínio afetivo segue uma estrutura do mais simples ao mais complexo, estruturado na sequência Acolhimento, Resposta, Valorização, Organização, Caracterização, por um valor ou complexo de valores, conforme ilustrado na figura 02.

Figura 02 Níveis da Taxonomia do domínio cognitivo proposta por Bloom e colaboradores (1974)



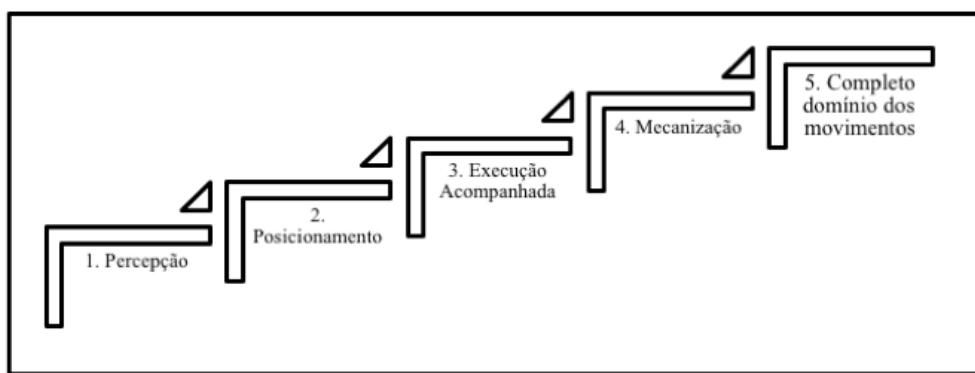
Fonte: Adaptado de FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 115

A Taxonomia de Bloom serviu como base para muitos trabalhos como Churches (2009), Anderson (2001) e Krathwohl (2002) e práticas pedagógicas. Porém, as discussões empreendidas foram escritas em período diferente do que é vivenciado hoje. A construção do conhecimento não é tão inflexível e hierárquica como foi pensada anteriormente e novas tecnologias surgiram após a construção da Taxonomia de Bloom. Alguns estudiosos construíram trabalhos pautados em Bloom, inserindo algumas das mudanças ocorridas após a divulgação da obra desse autor e sua equipe.

Domínio Psicomotor

Seguindo a mesma estrutura, Bloom e sua equipe relacionam as coordenações neuromusculares ao Domínio Psicomotor. Embora não seja parte fundamental neste trabalho, devido às características dos dois jogos avaliados, faz-se necessário uma breve apresentação desse domínio. O domínio psicomotor divide-se em uma organização sequenciada assim como nos domínios cognitivo e afetivo. Divide-se em: Percepção, Posicionamento, Execução Acompanhada, Mecanização e Completo domínio dos movimentos, conforme ilustrada na figura 03:

Figura 03 Níveis da Taxonomia do domínio afetivo proposta por Bloom e colaboradores (1974)



Fonte: Adaptado de RODRIGUES, 1994, p. 39

A percepção caracteriza-se por atenção nos movimentos envolvidos na ação global; o posicionamento caracteriza-se por colocar-se em posição para realização do movimento; a execução acompanhada em realizar os movimentos de forma imperfeita ou parcial; a mecanização caracteriza-se por um ciclo de movimentos completos e corretos e completo domínio dos movimentos em que, além de fazer os movimentos, novas situações não são capazes de atrapalhar o ciclo de movimentos, pois o indivíduo reorganiza a sua ação neuromuscular.

Revisão da Taxonomia de Bloom

Na década de 90, um grupo de especialistas encontrou-se em Syracuse, Nova Iorque, para discutir a possibilidade de rever as suposições teóricas da Taxonomia de Bloom na tentativa de reestruturá-la acompanhando as mudanças do processo de ensino. Essa equipe, formada por D. Krathwohl, L. W. Anderson, P.W. Airasian, K.A. Cruikshank, R.E. Mayer, P.R. Pintrich, J. Raths e M.C. Wittrock, partiu da ideia de que, além do conhecimento, é necessária a descrição do que fazer com esse conhecimento (ANDERSON *et al*, 2001).

Com esse propósito, a referida equipe adotara verbos de ação e substantivos que representam os processos cognitivos. Nessa nova taxonomia, segundo Anderson (2001), há uma diferença entre “saber o quê” (conteúdo do raciocínio) e “saber como” (os procedimentos para resolver problemas), o que ocasiona duas dimensões claras: a dimensão do conhecimento e a dimensão do processo cognitivo.

A versão revisada traz, como a taxonomia original, a categoria de conhecimento relacionada ao conteúdo. Porém essa categoria agora foi subdividida em quatro subcategorias. Na Figura 04, observam-se as descrições das subcategorias do conhecimento.

Figura 04 Descrição da Dimensão Conhecimento da Taxonomia Revisada

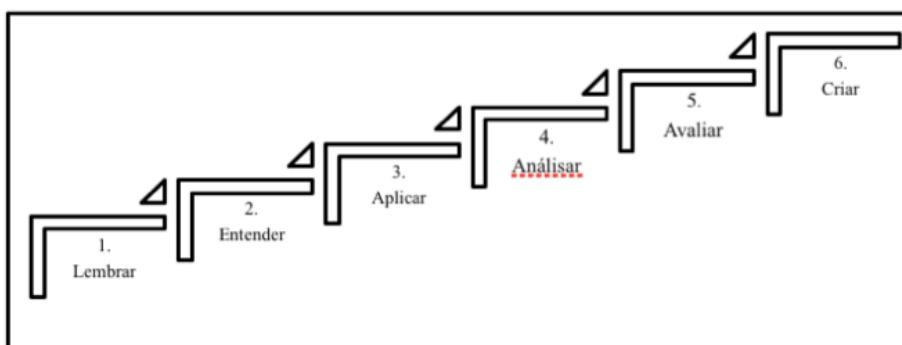
Categoria	Descrição	Subcategorias
Conhecimento efetivo	Relacionado ao conteúdo básico que estudantes devem dominar a fim de que consigam realizar e resolver problemas apoiados nesse conhecimento. Nessa categoria, os fatos não precisam ser entendidos ou combinados, apenas reproduzidos tal como apresentados.	- Conhecimento da terminologia. - Conhecimento de detalhes e elementos específicos.
Conhecimento conceitual	Relacionado à inter-relação dos elementos básicos num contexto mais elaborado que os estudantes seriam capazes de descobrir. Elementos mais simples foram abordados e agora precisam ser conectados assim como esquemas, estruturas e modelos foram organizados e explicados. Nessa fase, não é a aplicação de um modelo que é importante, mas a consciência de sua existência.	- Conhecimento de classificação e categorização. - Conhecimento de princípios e generalizações. - Conhecimento de teorias, modelos e estruturas.

Conhecimento Procedural	Relacionado ao conhecimento de “como realizar alguma coisa” utilizando métodos, critérios, algoritmos, técnicas e métodos. Neste momento, o conhecimento abstrato começa a ser estimulado, mas dentro de um contexto único e não interdisciplinar.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de conteúdos específicos, Habilidades e algoritmos. - Conhecimento de técnicas específicas e métodos. - Conhecimento de critérios e percepção de como e quando usar um procedimento específico.
Conhecimento Metacognitivo	Relacionado ao reconhecimento da cognição em geral e da consciência da amplitude e profundidade de conhecimento adquirido sobre determinado conteúdo. Em contraste com o conhecimento procedural, este conhecimento é relacionado à interdisciplinaridade. A ideia principal é utilizar conhecimentos previamente assimilados (interdisciplinares) para a resolução de problemas e/ou a escolha da melhor metodologia, teoria ou estrutura para tal.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento estratégico. - Conhecimento sobre atividades cognitivas, incluindo contextos preferenciais e situações de aprendizagem (estilos). - Autoconhecimento.

Fonte: Adaptado de ANDERSON *et al* (2001); KRATHWOHL (2002) *apud*: FERRAZ, 2008, p.128

Dessa forma, a versão revisada manteve a base das seis categorias para a dimensão do processo cognitivo, contudo houve significativas mudanças de acordo com Krathwohl (2002). As mudanças consistiram em: todos os nomes das seis categorias foram mudados para verbos; as categorias Conhecimento e Compreensão foram renomeadas para Lembrar e Entender; as categorias Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação foram substituídas por Aplicar, Analisar, Sintetizar e Criar; as categorias Avaliação e Síntese tiveram suas posições transferidas; e os nomes das subcategorias alterados para gerúndios. Na Figura 05 estão elencadas a classificação da Taxonomia de Bloom Revisada:

Figura 05 Níveis da Taxonomia do domínio cognitivo proposta por Bloom e colaboradores (1974)



Fonte: Adaptado de ANDERSON, 2001, p. 100

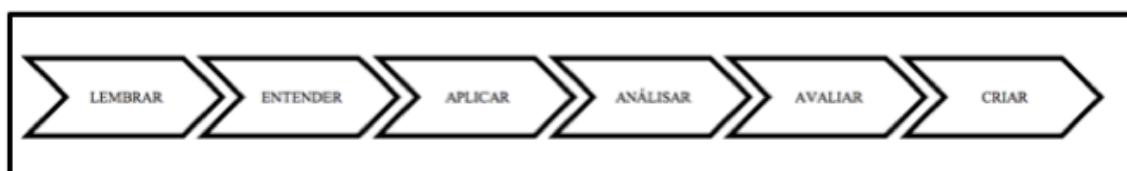
Com base na figura acima, notam-se diferenças significativas que fazem com que o processo de ensino e aprendizagem deixe de ser mero processo de assimilação de conhecimento e passe a ser um processo criativo através da categoria 6: “criar”. As figuras a seguir ilustram a comparação entre a taxonomia original (FIGURA 06) e a taxonomia revisada (FIGURA 07):

Figura 06 Estrutura da Taxonomia Original



Fonte: Adaptado de ANDERSON, 2001, p. 105

Figura 07 Estrutura da Taxonomia Revisada



Fonte: Adaptado de ANDERSON, 2001, p.113

Em relação às mudanças, destacam-se as propostas do autor Krathwol (2002) o qual descreve os objetivos educacionais cognitivos a partir de seis níveis distintos:

1. Lembrar: o indivíduo armazena informações que poderão ser evocadas para situações futuras;
2. Entender: o indivíduo modifica uma informação original e utiliza a abstração para organizar o pensamento, interpretar e compreender a informação;
3. Aplicar: o indivíduo utiliza aprendizado para resolver problemas aplicando suas abstrações;
4. Analisar: o indivíduo deve identificar aspectos centrais, verificar a validade dos mesmos e relacionar os elementos;

5. Avaliar: o indivíduo deve combinar todos os outros níveis para confrontar as informações com critérios de valores;
6. Criar: o indivíduo reúne todo conhecimento adquirido em todos os níveis para compor algo novo.

Outra mudança significativa é a flexibilidade inserida na nova proposta que considera a possibilidade de interpolação das categorias do processo cognitivo em que um conteúdo pode ser assimilado a partir de um estímulo complexo. Isso acontece devido ao conhecimento metacognitivo que, segundo Ribeiro (2003) é definido como:

[...] conhecimento ou crença que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre os fatores ou variáveis da pessoa, da tarefa, e da estratégia e sobre o modo como afetam o resultado dos procedimentos cognitivos. Contribui para o controle das condutas de resolução, permitindo ao aprendiz reconhecer e representar as situações, ter mais fácil acesso ao repertório das estratégias disponíveis e selecionar as suscetíveis de se poderem aplicar. Permite, também, avaliar os resultados finais e/ou intermédios e reforçar a estratégia escolhida ou de a alterar, em função da feitura de avaliações (RIBEIRO, 2003, p.111).

Esse conhecimento possibilita ao indivíduo manipular o processo de conhecimento e escolher o mais eficaz.

Análise dos Jogos sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom e Taxonomia de Bloom Revisada

A tecnologia de jogos digitais pode auxiliar a Educação no desenvolvimento de aulas interdisciplinares despertando o interesse, a curiosidade, propiciando o desenvolvimento dos conhecimentos, de habilidades e de competências de forma prazerosa. Para que isso seja possível, é fundamental que os jogos sejam bem elaborados ou que o professor saiba fazer uso de suas ferramentas. Para tanto, é fundamental que o professor tenha objetivos claros dentro de sua metodologia. Nesse contexto, a Taxonomia de Bloom torna-se relevante instrumento que possibilita categorizar objetivos e deixá-los claros para uma melhor relação entre a metodologia e o aprendizado. A Taxonomia de Bloom revisada traz a possibilidade de definição de objetivos e Habilidades dentro das TDIC e dentre elas os jogos.

Como descrito anteriormente, os jogos possuem características propícias ao processo de ensino aprendizagem como é o caso da “simulação”. Nesse aspecto, há jogos digitais categorizados como gênero de simulação que se caracteriza como ambientes virtuais

simuladores de aspectos existentes no mundo real. Para Arruda (2011), os jogos de simulação;

São aqueles que simulam situações reais, do cotidiano, como: vida, organização de uma cidade, voar de avião, treinamento militar, direção de veículos, gestão de empresas etc. O objetivo é aproximar-se, com o máximo de precisão (mais do objeto do que da imagem em si), das situações reais vividas (ARRUDA, 2011, p. 77).

Esse gênero é muito útil para a educação pois possibilita uma interação em tempo real com aspectos vistos em teorias. O processo de ensino e aprendizagem em simulação tem como mediador o próprio ambiente virtual e suas regras que auxiliam na construção de conhecimento em diversos temas de acordo com as simulações escolhidas. Essas características podem ser bem aproveitadas a partir da definição de objetivos e categorização de habilidades claramente explicitadas utilizando um instrumento de análise dos jogos digitais. Com esse instrumento é possível dimensionar processos cognitivos e conhecimentos possíveis de serem alcançados no jogo digital.

Pode-se então categorizar as estratégias e ações do jogador na resolução de problemas propostos pelo professor bem como classificar objetivos de avaliação exigindo do aluno lembrar determinado conteúdo dentro do jogo, entendendo e aplicando este conhecimento na simulação, podendo analisar seus resultados e os avaliar. Há ainda a possibilidade de utilizar o editor do jogo para relacionar sua experiência à criação de novos ambientes e fases do jogo assim como relacionar esses processos cognitivos a Habilidades e conhecimentos dos currículos escolares.

Além do domínio cognitivo, o domínio afetivo é uma esfera de aprendizagem necessária, pois é possível compreender a reação afetiva dos alunos quanto às aulas. Essa esfera também oferece meios de traçar objetivos relacionados à motivação para diversas aulas com utilização dos jogos digitais.

A partir das esferas do domínio afetivo, pode-se perceber qual o grau de aceitação de uma metodologia. Há ainda a possibilidade de exemplificar as classes do domínio afetivo em uma metodologia de utilização de um game de forma mais simplificada: 1. Entrar em um jogo (Acolhimento), 2. Aprende as regras e joga o jogo (Resposta), 3. Prefere jogar que assistir TV (Valorização), 4. Organiza seu tempo para jogar (Organização), 5. Compromete-se e empenha-se com prazer aos desafios de um jogo (Caracterização por um valor ou complexo de valores)

Se o aluno compromete-se e se empenha com prazer aos desafios de um jogo, ele estará em processo de imersão nesse jogo e possivelmente cumprirá com os objetivos educacionais traçados pelo professor.

Como já explicitado, a Taxonomia de Bloom ainda compreende o domínio psicomotor relacionado a aspectos neuromusculares na qual os consoles de games vêm investindo atualmente. Existem diversos acessórios para tornar a experiência com jogos digitais mais próxima do real como cabines de carros, aviões, motos, sky e, atualmente, os capturadores de movimentos auxiliam no desenvolvimento do domínio psicomotor. Como este não é o caso dos jogos aqui abordados, tal domínio não será abordado de forma detalhada.

O processo de utilização da Taxonomia de Bloom foi base para criação de uma planilha de avaliação de Jogos Digitais que possibilitou a análise do Jogo *Age of Empires II* e o *Simcity 4* e esse resultado será apresentado a seguir.

Resultados

Os resultados obtidos na dissertação base deste trabalho foram: construção de um instrumento para análise de jogos digitais e análise dos jogos *Age of Empires II* e o *Simcity 4*. O instrumento para análise de jogos digitais foi construído considerando-se diversos aspectos dos jogos:

- 1) Identificação do Jogo: Título, Empresa, Ano de Produção, Classificação Etária, Preço Médio. Classificação Pedagógica (jogo pedagógico ou jogo de entretenimento). Tipo de Jogo Digital (ação, luta, esportes, corrida, simulação, RPG ou RTS) e um Resumo do Jogo.
- 2) Aspectos Básicos (Pedagógicos/Ergonômicos): são 11 pontos a serem avaliados como por exemplo se o jogo exige conhecimentos prévios e se possui tutoriais e manuais.
- 3) Conteúdos Educacionais: baseados nos currículos básicos e suas estruturas, avalia-se a relação do tema do jogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Conteúdos Básico Comum (CBC) e as possibilidades de utilização interdisciplinar.
- 4) Domínio Cognitivo: Com base na Taxonomia de Bloom Revisada, aborda os domínios Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar.
- 5) Domínio Afetivo: Também com base na Taxonomia de Bloom Revisada, aborda os domínios Acolhimento, Resposta, Valorização, Organização e Caracterização por um Valor.

Cada um destes 5 itens são avaliados em uma aba de uma planilha e os resultados apresentados na sexta aba:

6) Resultado Avaliativo: nesta aba são apresentados os resultados das análises dos itens acima: R1 Conteúdos Educacionais; R2 Aspectos Cognitivos; R3 Aspectos Afetivos e complementa com os itens: R4 Observações; R5 Nível de Ensino Recomendado e R6 Objetivos Educacionais.

Devido ao grande volume de dados analisados, será apresentado aqui apenas o item “6) Resultado Avaliativo” da análise dos jogos *Age of Empires II: the age of kings* e o *SIMCITY*.

O Jogo Age of Empires II: the age of kings

Age of Empires II: the age of kings é um jogo ambientado na Idade Média, uma das franquias do *Age of Empires*, o qual ainda possui os segmentos *Age of Empires I* em que o jogador controla civilizações ancestrais e o *Age of Empires III* que caracteriza a colonização da América.

No *Age of Empires II: the age of kings*, o jogador pode controlar uma das 13 civilizações divididas em ofensivas celtas, chineses, franceses, godos, ingleses, japoneses, mongóis, persas, sarracenos, turcos e vikings; e as defensivas bizantinos e teutônicos. O objetivo é levar uma delas à conquista, sendo que sua estratégia principal desenvolve-se a partir da acumulação de recursos (característica do mercantilismo³) e em fazer com que a população aumente simultaneamente com o desenvolvimento da tecnologia, buscando a conquista de civilizações inimigas.

Uma das vantagens da utilização do *Age of Empires II* é a não aparição de mitos e fantasias constantemente vistos em diversos outros jogos sobre o tema, não há representações de dragões, princesas, etc. O sobrenatural aparece no poder mágico dos clérigos em cura e em benefícios ganhos com recolhimento de relíquias, mas, esse sobrenatural pode ser usado para estudo sobre o imaginário da época. De maneira geral, o jogo caracteriza-se pela representação de uma estrutura tipicamente feudal com atributos muito similares à historiografia sobre a Idade Média. A gestão da população e dos meios de produção e das construções fica sob a responsabilidade do jogador. Cabe a ele decidir pelas ações no jogo, ou seja, qual a melhor opção levá-lo-a a vencer por meio da estratégia. Ao controlar diretamente

³ O mercantilismo foi uma política econômica adotada na Europa durante o fim da Idade Média e parte da Idade Moderna que visava acúmulo de riquezas para o desenvolvimento econômico e supostamente social.

os cidadãos, pode-se ordenar que eles ataquem, construam e consigam recursos (madeira, comida, ouro e pedra) além de outras pequenas tarefas com o intuito de vencer as campanhas de acordo com as missões as quais consistem em conquistas de guerra, conversões religiosas ou mesmo conquistas através de pagamentos de impostos.

Existem diversas formas de disputas no jogo: a *multiplayer*, em que o jogador interage *on-line* com outros jogadores da rede; o editor, na qual o jogador pode editar seu jogo; e o jogo individual dividido em Regicídio (missão de matar o rei inimigo), Combate Mortal (todos dotados de altos recursos para combaterem entre si) e as Campanhas que relacionam personagens históricos a fatos históricos do período. São cinco campanhas com diversas fases: A primeira é chamada de *Willian Wallace*⁴, uma batalha de resistência a ataques ingleses; a segunda, *Joana D'Arc*⁵, representa a guerra dos Cem Anos; a terceira, *Barbarossa*⁶, representa influências do líder político na igreja e o esplendor do Sacro-Império Romano-Germânico; a quarta, *Gengis Khan*⁷, é a expansão do império Mongol; e a quinta (última), *Saladino*⁸, representa as cruzadas. As campanhas do jogo estão diretamente ligadas a fatos históricos e, além disso, cada civilização escolhida no jogo traz características, evoluções diferentes, até mesmo comunicam-se com linguagem nativa de sua sociedade. Essas características são ótimos recursos para diversos estudos em sala de aula a partir dos jogos digitais.

Assim, o *Age of Empires II* é uma ferramenta de apoio às aulas de História propiciando a experimentação de evoluções históricas e tecnológicas, expansão territorial, estratégias de guerra, assimilação de conceitos, personagens históricos que já foram citados no texto, relações sociais e discursos ideológicos. As evoluções históricas e tecnológicas são retratadas no jogo como Idades que expressam uma cronologia da Idade Média: Idade das Trevas, Idade Feudal, Idade do Castelo e Idade Imperial.

Os jogos digitais são uma ferramenta muito útil para o desenvolvimento de Habilidades no contexto escolar, como é o caso deste jogo. A tendência de funcionamento do jogo apresenta também tendências históricas e interesses sociais atuais, como em qualquer outro discurso, conforme a análise acima relatada. Além disso, outros aspectos socioculturais

⁴ William Wallace, guerreiro escocês que liderou seus compatriotas escoceses na resistência à dominação inglesa. Tradução livre do *Age of Empires II*: (Age of the Kings Manual,1997, p. 20).

⁵ Chefe militar na Guerra dos Cem Anos, padroeira da França. Tradução livre do *Age of Empires II*: (Age of the Kings Manual,1997, p. 20).

⁶ Imperador do Sacro Império Romano-Germânico. Tradução livre do *Age of Empires II*: (Age of the Kings Manual,1997, p. 20).

⁷ Importante imperador mongol. Tradução livre do *Age of Empires II*: (Age of the Kings Manual,1997, p. 21).

⁸ Chefe militar muçulmano de oposição às tropas das cruzadas europeias. Tradução livre do *Age of Empires II*: (Age of the Kings Manual,1997, p. 21).

podem ser levantados a partir do uso de jogos digitais na educação visto que seu uso é opção para atrair interesse e motivar alunos para o estudo e para a aprendizagem.

Análise do jogo *Age of Empires II the age of kings*

Segundo Evangelista; Andrade; Bitencourt; Oliveira (2012), as principais tarefas do professor ao se trabalhar História Antiga é o de elucidar cada uma das civilizações que viveram naquela época, particularizando sua cultura, economia, organização, vida em sociedade, etc. Sendo assim, o jogo *Age of Empires II* é uma ferramenta eficiente para estudos sobre os temas englobando dentro de seu enredo conteúdos sobre doze civilizações diferentes que viveram durante a idade antiga. Segundo os mesmos autores, o ensino da disciplina de História será considerado prazeroso para os alunos se os elementos históricos sobre a Idade Antiga presentes no jogo forem adequadamente trabalhados pelo professor em sala de aula.

Diante das afirmações feitas, caracteriza-se o jogo *Age of Empires II* como uma ferramenta eficiente para o ensino de História visto que este atingiu pontuação acima do recomendável nos quesitos analisados, como descrito no quadro avaliativo (Figura 10).

Figura 10 Resultado da análise do Age of Empires II

6. Resultado Avaliativo			
Características	1. Pontuação	2. Pontuação Mínima Aceitável	3. Pontuação Recomendável
R 1. Conteúdos Educacionais	15	7	12
R 2. Aspectos Cognitivos	28	15	25
R 3. Aspectos Afetivos	20	10	15
R 4. Observações			
Favorável Ao Uso			
Recomendações de Uso			
R 5. Nível de Ensino Recomendado:			
Ensino Fundamental Anos Finais com supervisão do Professor e Ensino Médio			
R 6. Objetivos Educacionais			
Desenvolve o Domínio Cognitivo Lembrar			
Desenvolve o Domínio Cognitivo Entender			
Desenvolve o Domínio Cognitivo Aplicar			
Desenvolve o Domínio Cognitivo Analisar			
Desenvolve o Domínio Cognitivo Avaliar			
Desenvolve o Domínio Cognitivo Criar			
Desenvolve o Domínio Afetivo Acolhimento			
Desenvolve o Domínio Afetivo Resposta			
Desenvolve o Domínio Afetivo Valorização			
Desenvolve o Domínio Afetivo Organização			
Não Desenvolve o Domínio Afetivo Caracterização por um Valor			

Fonte: Autoria Própria

De acordo com os critérios do manual de utilização do instrumento de análise, o quesito R1 - Conteúdos Educacionais (figura 10) está pertinente aos conteúdos educacionais e o jogo *Age of Empires II* envolve expressiva quantidade de conteúdos educacionais nas quais estão contempladas diversas relações entre o jogo e conteúdo dos Currículos Básicos

Nacionais e Estaduais, o que esclarece a pontuação acima do recomendável para o jogo em relação a Conteúdos educacionais.

O quesito R2 - Aspectos Cognitivos (Figura 10) refere-se aos Domínios Cognitivos da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom Revisada (2001) e esta devido a sua relação com os Currículos Básicos Nacional e Estadual. Como descrito no texto, várias semelhanças foram encontradas às ações do jogo e o desenvolvimento dos domínios cognitivos e, consequentemente, o jogo também alcançou pontos acima do recomendável, pois auxilia no desenvolvimento dos domínios cognitivos relacionados ao conteúdo de história.

O quesito R3 - Aspectos Afetivos (Figura 10) refere-se aos Domínios Afetivos da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom Revisada recomendando a relação de motivação do estudante com os estudos dos conteúdos de História e o jogo *Age of Empires II* instiga esse item. Esse aspecto alcançou nota superior ao recomendável, 15 pontos, justificando-se também por abranger os aspectos lúdicos de um jogo como descrito no referencial teórico.

No quesito R4 - Observações (Figura 10), com base em todos os aspectos analisados, o instrumento de análise classificou a utilização do jogo *Age of Empires II* em sala de aula como favorável ao uso.

De acordo com o quesito R5 - Nível de Ensino Recomendável (Figura 10), o jogo *Age of Empires II* é recomendado para maiores de 14 anos, porém sua utilização com auxílio do professor permite sua utilização no Ensino Fundamental utilizando ferramentas mais simples como o conteúdo de textos do jogo bem como análise de cenário e civilizações.

O quesito R6 - Objetivos Educacionais (Figura 10) apresenta os domínios estimulados pelo jogo em auxílio à disciplina de História abrangendo os domínios cognitivos “Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar” e os Domínios Cognitivos “Acolhimento, Resposta, Valorização e Organização. O jogo, por si só, não abrange o Domínio Afetivo “Caracterização por um sistema de valores” visto que depende do esforço e dedicação do aluno.

Apresenta-se a seguir a análise de outro jogo digital, o *SimCity 4*, empregando os mesmos parâmetros de análise do jogo *Age of Empires II*. Nesta análise, a disciplina Geografia é utilizada como foco, contudo se esclarece que há possibilidades de trabalhos interdisciplinares, pois professores de outras disciplinas possuem um leque de possibilidades dentro do jogo.

SimCity 4

O jogo *SimCity* foi lançado em 1989 pela *Maxis*⁹ e bem aceito por jogadores da época, fazendo com que, em 1992, fosse lançada uma nova versão do jogo o *SimCity 2000*. Em 1997, a *Maxis* foi comprada pela *Electronic Arts* que possibilitou a criação do *SimCity 3000* e *SimCity 4*.

O *SimCity 4* é um jogo de simulação de construção de cidades na qual o jogador escolhe um terreno composto por uma paisagem natural e passa a construir sua cidade começando por delimitar áreas residenciais, comerciais e industriais. A partir daí, o jogador tem diversas ferramentas no canto inferior da tela que possibilitam construir rodovias, ferrovias, aeroportos, estádios, parques, escolas, universidades, museus, delegacia de polícia, corpo de bombeiros, hospitais, hidrelétricas, metrô, rede de esgoto e saneamento, praças, pedágios, etc. Essas construções dependem da receita monetária da cidade que varia de acordo com o nível de dificuldade escolhido.

Ao iniciar a construção da cidade, esta passa a ser habitada e assim inicia-se a cobrança de impostos para aumentar a receita monetária. Quanto maior o número de habitantes, maior a renda. O jogador deve manter a cidade agradável utilizando suas ferramentas de construção e administração para aumentar o número de habitantes.

O jogo propicia ao jogador a escolha de três modos: o modo Deus para controle de aspectos naturais, o qual é substituído pelo modo Prefeito, que propicia a administração da cidade. Há ainda o modo Sim que relaciona o *SimCity* à franquia *The Sims* também produzida pela *Maxis*, igualmente caracterizado como jogo de simulação cujos personagens são denominados *Sims*. O modo Sim propicia apanhar os *Sims* da franquia *The Sims 2* e levá-los para cidade.

Para Valente (2010), a utilização do jogo *SimCity 4*:

Seria uma ferramenta adicional utilizada na aquisição dessas competências, pois abre a possibilidade de se estudar as categorias geográficas como território, paisagem, lugar, região, espaço geográfico. Esse software permite representar objetos e processos geográficos de forma mais adequada do que outras mídias ao promover a interação do aluno com a cidade virtual. Dessa forma, esse jogo permite reproduzir em sala de aula situações que não poderiam ser realizadas na vida real, mas que são possíveis na simulação (VALENTE, 2010, p.4)

⁹ A *Maxis* foi uma empresa norte-americana fundada como uma desenvolvedora independente de jogos em 1987. Foi atualmente uma subsidiária da *Electronic Arts* e uma das quatro divisões da companhia (WIKIPÉDIA 2011).

Com base nas palavras de Valente (2010), constata-se que o jogo *SimCity 4* é uma ferramenta eficaz para aulas de Geografia e outros conteúdos ligados ao meio ambiente e administração. Há a possibilidade de que o aluno premedite suas ações visto que elas terão consequências. A população da cidade criada faz protestos, o jogador sofre pressão das mídias e pode ser destituído do cargo perdendo o jogo. O autor demonstra que o jogo *SimCity 4* “estimula no jogador/aluno a capacidade de analisar os documentos cartográficos (mapas, gráficos, tabelas)” (VALENTE, 2010, p. 45). Essas Habilidades são parte integrante dos currículos escolares de disciplinas como Geografia, História e Sociologia.

No PCN de Geografia do Ensino Fundamental é descrita a importância da habilidade de analisar documentos cartográficos:

A cartografia torna-se recurso fundamental para o ensino e a pesquisa. Ela possibilita ter em mãos representações dos diferentes recortes desse espaço e na escala que interessa para o ensino e pesquisa. Para a Geografia, além das informações e análises que se podem obter por meio dos textos em que se usa a linguagem verbal, escrita ou oral, torna-se necessário, também, que essas informações se apresentem espacializadas com localizações e extensões precisas e que possam ser feitas por meio da linguagem gráfica/cartográfica. É fundamental, sob o prisma metodológico, que se estabeleçam as relações entre os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, com suas espacialidades definidas (PCN - GEOGRAFIA ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, P.76).

No âmbito do currículo nacional, as escolas devem desenvolver Habilidades de analisar os documentos cartográficos e o Currículo de Geografia de Minas Gerais também faz essa exigência às aulas de Geografia. Em diversos itens do CBC de Ensino Fundamental (2008), essas Habilidades são necessárias para a construção de conhecimentos múltiplos. Alguns destes itens estão relacionados abaixo:

[...] 3.2. Ler e interpretar em mapas, dados e tabelas os avanços dos direitos sociais no Brasil e no mundo (CBC DE GEOGRAFIA, 2008, p.26).

6.2. Interpretar gráficos e tabelas que expressem o movimento e a circulação das pessoas, produtos e ideias no cotidiano urbano (CBC DE GEOGRAFIA, 2008, p.26).

15.1. Mapear as áreas de exclusão utilizando textos, gráficos, tabelas, mapas temáticos para analisar as regiões em conflito no mundo (CBC DE GEOGRAFIA, 2008, p.33).

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas, etc.), na representação dos fatos e fenômenos relacionados à

globalização política, econômica, cultural (CBC DE GEOGRAFIA, 2008, p.35).

Sendo assim, o jogo *SimCity 4* pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Geografia como ferramenta para diversos temas desta e de outras disciplinas que se baseiam nas Habilidades descritas.

Resultado da análise do jogo *SimCity 4*

O jogo *Simcity 4* possui ampla possibilidade de utilização em sala de aula relacionando-se com diversos temas dos Currículos Básicos de Geografia além de desenvolver habilidades ou domínios cognitivos e afetivos. Segundo Valente (2010), o jogador/aluno utiliza-se do jogo para planejar, criar, construir e gerenciar uma cidade tomando diversas decisões que simulam fenômenos reais tornando o jogo um instrumento muito interessante para o ensino de Geografia.

Diante de tal referenciamento, discute-se os resultados obtidos na análise do *Simcity 4* relacionados ao instrumento de análise de jogos criados no presente trabalho e que pode ser observado na figura 11:

Figura 11 Resultado da análise do *Simcity 4*

6. Resultado Avaliativo			
Características	1. Pontuação	2. Pontuação Mínima Aceitável	3. Pontuação Recomendável
R 1. Conteúdos Educacionais	15	7	12
R 2. Aspectos Cognitivos	30	15	25
R 3. Aspectos Afetivos	20	10	15
R 4. Observações			
Favorável Ao Uso			
Recomendações de Uso			
R 5. Nível de Ensino Recomendado:			
Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio			
R 6. Objetivos Educacionais			
Desenvolve o Domínio Cognitivo Lembrar			
Desenvolve o Domínio Cognitivo Entender			
Desenvolve o Domínio Cognitivo Aplicar			
Desenvolve o Domínio Cognitivo Analisar			
Desenvolve o Domínio Cognitivo Avaliar			
Desenvolve o Domínio Cognitivo Criar			
Desenvolve o Domínio Afetivo Acolhimento			
Desenvolve o Domínio Afetivo Resposta			
Desenvolve o Domínio Afetivo Valorização			
Desenvolve o Domínio Afetivo Organização			
Não Desenvolve o Domínio Afetivo Caracterização por um Valor			

Fonte: Autoria própria

Seguindo os critérios do manual de utilização do instrumento de análise, o quesito R1 - Conteúdos Educacionais (Figura 11), abrange uma quantidade significativa de conteúdos educacionais no qual estão presentes diversas relações entre o jogo e conteúdo dos Currículos

Básicos Nacionais e Estaduais, o que explica a pontuação acima do recomendável para o jogo em relação a Conteúdos Educacionais.

No quesito R2 - Aspectos Cognitivos (figura 11), várias relações foram encontradas às ações do jogo e o desenvolvimento dos domínios cognitivos. Nesse quesito, o jogo também conseguiu ficar acima do recomendável, pois auxilia no desenvolvimento dos domínios cognitivos relacionados ao conteúdo de Geografia.

O quesito R3 - Aspectos Afetivos (figura 11) faz referência à relação de motivação do estudante com os estudos dos conteúdos de Geografia e o jogo *Simcity 4* estimula esse item. Esse aspecto obteve nota superior ao recomendável justificando-se também por abranger todos os aspectos lúdicos de um jogo como descrito no referencial teórico deste trabalho.

No quesito R4 - Observações (figura 11), com base em todos os aspectos analisados, o instrumento de análise classificou a utilização do jogo *Simcity 4* em sala de aula como favorável ao uso.

Quanto ao quesito R5 - Nível de Ensino Recomendado, por se tratar de um jogo de classificação livre e, segundo Valente (2010), o jogo *Simcity 4* é recomendável para todos os níveis de ensino ressaltando que o uso deste no nível de ensino infantil deve ser suporte para apresentação de aspectos geográficos e não para utilização dos alunos dado o nível de complexibilidade de algumas ações.

O quesito R6 - Objetivos Educacionais (figura 11), apresenta os domínios estimulados pelo jogo em auxílio à disciplina de Geografia abrangendo os domínios cognitivos “Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar e os Domínios Cognitivos Acolhimento, Resposta, Valorização e Organização”. O jogo por si só não abrange o Domínio Afetivo “Caracterização por um sistema de valores” visto que depende do esforço e dedicação do aluno como já mencionado neste trabalho.

Portanto, o jogo *Simcity 4* é uma ferramenta proficiente para o uso em sala de aula, mas se destacam algumas limitações frisadas por Valente (2010). O jogo não aborda temas básicos relacionados a cidades reais como crescimento espontâneo ou desordenado, não há presença de favelas, não há possibilidade de corrupção, a reeleição do prefeito ocorre de forma infinita. Essas limitações não atrapalham a utilização do jogo em sala de aula, contudo restringem-se alguns aspectos para que o jogador/aluno possa comparar a cidade criada por ele a cidades reais do Brasil. Entretanto, ainda seria uma opção de trabalho para o professor que teria a oportunidade de questionar os alunos sobre a inexistência desses aspectos os quais são uma realidade no mundo atual.

Considerações Finais

Neste trabalho foram apresentados alguns dados da dissertação de Mestrado que analisou jogos digitais que, segundo Presky (2012), envolvem centenas de milhões de pessoas visto que proporcionam satisfação e prazer, envolvimento intenso e passional, estrutura, motivação, algo a ser feito, fluxo, aprendizagem, gratificações para o ego, adrenalina, criatividade, geração de grupos sociais e emocionam. Diante disso, os jogos digitais foram escolhidos como tema principal do trabalho com o objetivo de construir um instrumento de análise de jogos digitais de entretenimento a fim de apontar aspectos pedagógicos e utilizá-los como ferramenta pedagógica em sala de aula.

Recorreu-se a uma revisão bibliográfica utilizando a perspectiva dada por alguns autores as Tecnologias na Educação (ARRUDA, 2011; BRAGA, 2013; FRÓES, 1999; LÉVY, 1999; PRENSKY, 2012; VALENTE 2003) visando evidenciar o processo de ensino e aprendizagem e sua relação com as TDIC. Discutiu-se o processo atual na Educação e seus problemas, a inserção das TDIC neste espaço, os jogos digitais e suas possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, descreveu-se a metodologia da Taxonomia de Bloom.

Em consonância com as ideias de Levy (1999), o otimismo impresso nesta pesquisa em relação às TDIC está ligado às modificações necessárias para as mudanças no sistema de ensino e da mesma forma percebendo também que elas não resolveram todos os problemas educacionais. Semelhante a Levy, reconhece-se dois fatos que possibilitam uma reestruturação do sistema atual citados a seguir:

Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano (LEVY, 1999, p. 11)

Reflete-se, dessa forma, sobre o atual sistema de ensino que enfrenta diversos problemas devido a heranças de sistemas tradicionais andando na contramão da conjuntura social atual baseada na globalização, integração e na coletividade de informações. Há uma necessidade de integrar o ensino atual ao ciberespaço para que a educação cumpra seu papel de preparar para a vida em sociedade ao qual o cidadão possa refletir criticamente sobre os

planos econômico, político, cultural e humano. Com o intuito de propiciar ao sistema educacional atual o cumprimento de um papel mais efetivo, adapta-se as configurações do atual sistema educacional ao ciberespaço gerado pelos jogos digitais e na Teoria dos Objetivos Educacionais de Bloom encontram-se aspectos os quais propiciam essa adaptação.

A teoria dos objetivos educacionais de Bloom, referencial teórico-metodológico desta pesquisa, propiciou descrever aspectos cognitivos e afetivos encontrados nos jogos que estão diretamente ligados aos Currículos Básicos Nacional (PCN) e Estadual (CBC). Essa ligação é importante na atual conjuntura do sistema educacional o qual ainda sofre grande influência do sistema tradicional de ensino demandando a utilização das TDIC bem elaboradas e justificadas dentro do sistema para que sejam bem aproveitadas sem preconceitos por um grupo considerável de professores que, segundo Prensk (2012), são imigrantes digitais, ou seja, ainda estão se adaptando à era digital.

A partir do referencial teórico e do referencial metodológico, foi criado um objeto de análise de jogos digitais para avaliar potencialidades pedagógicas em jogos de entretenimento. Essa modalidade de jogos não tem como intuito principal ser ferramenta pedagógica, mas como explicitado, trazem uma extensa variedade de aspectos a serem utilizados para fins educacionais.

O instrumento de análise foi empregado nos estudos para esclarecimentos de aspectos pedagógicos em jogos digitais, posteriormente, na análise de dois jogos digitais, o *Age of Empires II* e *Simcity 4*. O autor analisou o jogo *Age of Empires II* de forma detalhada no qual serviu de base para análise detalhada dos jogos no presente trabalho e o *Simcity 4* e seu enredo sobre o processo de criação e administração de cidades.

Nessa perspectiva, os jogos digitais são ferramentas proficientes como estratégias pedagógicas que buscam renovar a forma de construção do conhecimento na medida em que transportam para a sala de aula simulações de aspectos aprendidos nas teorias dos livros didáticos e aulas expositivas, viabilizando a possibilidade de aplicação prática de conhecimento. Isso legitima os jogos digitais os quais assumem uma posição de instrumento pedagógico para alunos Nativos Digitais e professores Nativos ou Imigrantes digitais.

Como resultado da pesquisa, encontram-se diversas relações entre o *Age of Empires II* e os conteúdos, aspectos cognitivos e habilidades cobradas pelo PCN e CBC de História, além de aspectos afetivos que auxiliam o professor a tornar as aulas de História mais dinâmicas e práticas viabilizando a produção do conhecimento histórico de forma lúdica. Assim como o *Age of Empires II*, o *Simcity 4* apresentou aspectos cognitivos, conteúdos e habilidades cobrados pelo PCN e CBC de Geografia bem como aspectos afetivos que

propiciam aulas de Geografia com simulações de aspectos reais para estudos práticos de fenômenos geográficos tornando esses estudos mais dinâmicos e eficientes.

O instrumento para análise de jogos digitais, criado na dissertação de referência para este trabalho, abrange diversos aspectos que merecem ser detalhados em trabalhos futuros. Espera-se que este trabalho contribua para as discussões e pesquisas sobre o uso dos jogos digitais como recursos educacionais.

Referências

- AGE OF THE KINGS MANUAL. **Age of Empires II**. 1997, p. 39.
- AMORIN, A. **A origem dos jogos eletrônicos**. USP, 2006.
- ANDERSON, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J.; Wittrock, M.C. (Eds.). **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing**. New York: Addison Wesley Longman Inc, 2001.
- ARRUDA, E. P. **Aprendizagem e jogos digitais**. Campinas: Editora Alínea, 2011.
- BLOOM, B. S. (Ed.). **Taxonomy of Educational Objectives: The classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain**. New York: Longman, 1974.
- BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. **Taxionomia de Objetivos Educacionais: 2. Domínio afetivo**. Globo: Porto Alegre, 1974.
- BRAGA, E. M. Suportes Didáticos Virtuais: A Importância da Ergonomia Cognitiva na Elaboração e Uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Educação. **Revista Vozes dos Vales**: Nº. 03 – Ano II – 05/2013
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. Volume I. São Paulo: Paz e Terra Corporation, 1999.
- CHURCHES, A. **Bloom's Digital Taxonomy**. 2009. Disponível em: <<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>>. Acesso em: 03 dez. 2014.
- COSTA, Douglas Geraldo. **Cultura Digital aplicada à sala de aula**. Monografia. Universidade Federal de Lavras, 2011.
- FERNANDES, R. **Da palmatória à internet: uma revisitação da profissão docente**. Revista Brasileira de História da Educação. Vol. 11. Jan./Jun. 2006.
- FERRAZ, A.P.C.M. **Instrumento para facilitar o processo de planejamento e desenvolvimento de materiais instrucionais para a modalidade a distância**. 18/12/2008 234 folhas. Tese (Doutorado em engenharia) -Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. São Carlos 18/12/2008.
- FOLHA DE SÃO PAULO**, São Paulo, 2 maio 2011. Folha TEC, p.01.
- FRÓES, J. R. M. **Educação e Informática: A relação Homem/Máquina e a questão da cognição**. Brasília, março de 1999. Disponível em <http://proinfo.gov.br/didatica/testosie/prf_txtie4.shtml>. Acesso em: 16/05/2013
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo:Perspectiva, 2012.
- KRATHWOHL, D. R. **A revision of Bloom's taxonomy: an overview**. Theory in Practice, V. 41, n. 4, 2002, p. 212-218.
- LEMOS, A. Cibercultura como território dominante. In: TRIVINHO, E.; CAZELOTO, E. (Org.). **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009, p. 38- 46. Disponível em: <<http://migre.me/2gHGa>>. Acesso em: 09 set. 2013.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2011.

- LIMA, Lauro de Oliveira. MACEDO, Lino de. **Ensaios Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MARZANO , R.J., Pickering, D.J.; Pollock, J.E. **Classroom instruction that works**. Alexandria, VA: ASCD, 2001.
- MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MOITA, F. M. G. S. **Games**: contexto cultural e curricular juvenil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.
- _____. **Game On**: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @. São Paulo: Alínea, 2007. v. 1300. 260 p.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1995.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Ensino Médio, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 14/02/2014
- PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2012.
- RIBEIRO, C. **Metacognição**: um apoio ao processo de aprendizagem. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, nº 16, vol. 1, p. 109-116, 2003.
- RODRIGUES, José . **A taxonomia de objetivos educacionais - um manual para o usuário**. Editora UNB, 2 edição 1994.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**. Conteúdo Básico Comum. Educação Básica - Ensino Médio. 2005.
- SANTOS, M. J. **Com licença!**: as novas tecnologias batem a porta do espaço escolar: relações entre as NTC e o trabalho docente- São Luís: Café; Lápis; EDUFMA; FAPEMA, 2012.
- SOUZA, Igor Ramady Lira de; MAGALHÃES, Henrique Paiva. Interseções entre cultura midiática, cibercultura e gamecultura: o Ragnarok como processo sociocomunicacional e mediador da conscientização ambiental. **Revista Culturas Midiáticas** – Ano I, n.01 – Jul/Dez/2008.
- SOUZA, M. V. O., ROCHA, V. M. **Um estudo sobre o desenvolvimento de jogos eletrônicos**. Unipê, João Pessoa. Dezembro/2005. 123 páginas.
- VALENTE, J. A. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: NIED/Unicamp, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **The socialist alteration of man, in Vigotsky reader**. Trad BARROS, Roberto Della Santa e VECCHIA, Marcelo Dalla disponível em <https://docs.google.com/document/d/1k9RuKbyvjPAKrHm-789unBVvtHH0GyAHdxKgOnwpcss/edit?pli=1>. Acesso em: 17/12/2014

4^a Parte - Linguagem e Cultura

Os estudos pós-coloniais e as fronteiras disciplinares

Gustavo Henrique Rückert



Champ de Mars in 1895.

Exhibition organised by Joannès Barbier at Lyon in 1894 and Rouen in 1896.

© musée du quai Branly

Modernidade, progresso e ciência: a disciplina como um dos instrumentos de dominação do oriente

A fotografia acima, pertencente ao arquivo do *museé du quai Branly*, retrata a exposição de sujeitos africanos no *Champ de Mars*, Paris, em 1895. Ganha destaque na composição visual a oposição entre a *Tour Eiffel* e as habitações tradicionais de uma comunidade originária da África. A torre, projetada por Gustave Eiffel, foi inaugurada em 1889, durante as comemorações de centenário da revolução francesa, que contaram com a

chamada *Exposition universelle*. Dessa forma, a imponência do monumento de estilo moderno (a estrutura mais alta do mundo à época) servia para representar a noção de civilização em oposição à reprodução das comunidades tradicionais americanas, africanas e asiáticas, cujos membros eram exibidos na condição de exótico objeto para a contemplação do homem europeu.

O contato dos cidadãos europeus com a alteridade dos sujeitos oriundos das colônias faz reviver o primeiro olhar dos descobrimentos decorrentes das grandes navegações do século XV. Para o pensamento metafísico ocidental, a descoberta é um acontecimento compreendido a partir de sua presença transcendental em um sujeito descobridor. Nesse sentido, a descoberta do outro é entendida unilateralmente: se há a metafísica da presença no sujeito descobridor, do lado oposto (na ausência da transcendência da descoberta), há o *objeto descoberto*. É negado, assim, já desde o âmbito epistemológico, o caráter necessariamente recíproco da descoberta.

Dessa maneira, anteriormente ao primeiro disparo de arma de fogo oposto à resistência das armas artesanais, o colonizador já havia realizado seu primeiro ato de violência, instaurando a partir dele o sistema colonial. Esse ato é a *violência do nome* (Cf. FOUCAULT, 2000). O europeu, na condição de observador dotado de razão, impõe seus signos a esse outro. Como reflete o queniano Ngugi Wa Thiong'o (1986), é, prioritariamente, no âmbito da própria linguagem que o colonialismo se estabelece. Assim, a modernidade constrói sua pretensa universalidade, tendo o ocidente como centro produtor dos sentidos atribuídos a si e ao outro, aquele que vive além das margens daquilo que estabelece como universal.

Pero Vaz de Caminha descreveu ao rei de Portugal, D. Manuel I, os índios com quem encontrou no solo brasileiro por meio dos adjetivos “selvagem”, “ingênuo” e “servil”, recomendando, na conclusão do texto, que o rei português procurasse “salvar esta gente” (CAMINHA, 2013, p. 66). Salvá-los, no caso, adquiria a significação de livrar os índios do desconhecimento e da primitividade, consequentemente aproveitando-se da sua dita servilidade, trazendo a eles a luz da racionalidade, da civilização e da fé católica.

Luis de Camões, no poema épico *Os lusíadas*, representou ficcionalmente a inquietação do homem europeu frente à alteridade africana: “Que gente será esta? (em si diziam) / Que costumes, que Lei, que Rei teriam?” (CAMÕES, 2008, p. 31). Após se lançarem a feitos heróicos, indo além do que se entendia por mundo, Vasco da Gama e seus homens, transformados em personagens, respondem à questão anterior ao descrever um sujeito africano: “Selvagem mais que o bruto Polifemo” (CAMÕES, 2008, p. 152). Assim, o

africano é descrito na ficção de Camões como sendo menos civilizado que o grosseiro ciclope da mitologia grega, referência paradigmática do imaginário ocidental.

Para o filósofo camaronês Achille Mbembe (2014), a modernidade tem como fonte batismal a exploração dos povos não europeus, sobretudo africanos. Para explicar esse domínio do oriente pelo ocidente consolidado na modernidade, o palestino Edward Saïd (2007) recorre ao conceito de *hegemonia* de Antonio Gramsci. Dessa forma, é pensando no âmbito da cultura que essa dominação torna-se possível, uma vez que a influência de determinados discursos cria consensos no que diz respeito às *representações* de colonizadores e colonizados, fazendo com que estes assumam as perspectivas identitárias impostas por aqueles.

Pensar a modernidade europeia é então pensar a construção e a consolidação no âmbito da cultura de um elaborado corpo de representações feitas *pelo* e *para* o ocidente, aquilo que Saïd definiu como *orientalismo*. Esse corpo de representações, que tem seu início nos textos de descobrimentos, como a carta de Caminha ou o poema de Camões, perdura ao longo dos séculos atravessando os mais variados campos de saber ocidentais. Poderíamos referir desde as obras literárias *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe, *Heart of Darkness* (1902), de Joseph Conrad, que se inserem na tradição de narrativas aventureiras de homens ocidentais em meio à barbárie de povos vistos como primitivos, até as classificações taxonômicas que as ciências naturais faziam desses sujeitos, amparando-se no conceito de raça, sustentáculo das práticas escravistas do período.

A força e a durabilidade dessas representações, em grande medida, deu-se pela sua legitimação em instituições consagradas do ocidente, como as artes ou as ciências, que ganham nova configuração epistemológica com a consolidação das disciplinas. Para Michel Foucault (2010, p. 30), “uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos”. Assim, as disciplinas tornaram-se fundamentais na dominação dos povos colonizados ao disciplinar seus corpos, ordenando-os e classificando-os sob o prisma da ciência moderna (cartesiana, positivista, determinista e dualista), que permitia reduzir o outro a objeto e o homem europeu à entidade racional, lógica, neutra e enunciadora de sentidos tidos como verdadeiros.

Ainda de acordo com as reflexões de Foucault (2010, p. 31-33), “uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa [...]. Cada disciplina reconhece proporções verdadeiras e falsas; mas repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber”. Assim, determinadas representações da África, da Ásia e da América

eram legitimadas como verdadeiras ao comporem os compêndios científicos de africanistas, orientalistas etc. Já os discursos contra-hegemônicos, enunciados além das margens da ciência europeia, foram duramente interditados no sistema de inclusão e exclusão de discursos que compuseram o conhecimento sobre a alteridade do homem europeu.

Nesse sentido, a medicina amazônica foi reduzida à condição mística frente ao racionalismo da medicina praticada nos centros europeus; as formas orais de perpetuação de conhecimento histórico, filosófico, moral e artístico dos povos africanos eram associadas à primitividade frente à escrita ocidental; a forma de organização governamental, religiosa e legal dos povos colonizados era desconsiderada enquanto forma de saber frente à consolidação do estado-nação e assim por diante. Assim as ciências modernas contribuíam decisivamente para a perpetuação da dominação do ocidente sobre o ocidente. Na narrativa das disciplinas, interditou-se o fato de que a escrita, o cálculo, a medicina, a navegação, a arquitetura, a astrologia e tantos outros conhecimentos consolidados como ocidentais tiveram suas origens em povos orientais, sobretudo africanos e asiáticos.

Os estudos pós-coloniais como descentramento epistemológico

Se com o fim da Segunda Guerra Mundial o signo “pós-colonial” denotava para os historiadores britânicos a condição das colônias recém independentes, os *Postcolonial States*, a partir dos anos 1970 o sentido cronológico deu lugar a um sentido epistemológico. O signo “pós-colonial” passou então a ser amplamente aplicado a uma série de estudos teóricos sobre o colonialismo, produzidos aproximadamente desde a década de 1950, geralmente por pensadores oriundos de antigas colônias, como é o caso de Aimé Césaire, Frantz Fanon, Albert Memmi, Kwame Nkrumah e Edward Saïd. Este último, em seu *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*, de 1978, obra fundamental para a teoria pós-colonial, ressalta justamente como o oriente é uma tradição de representações sobre o oriente presentes no imaginário do ocidente (SAID, 2007). A prática do que ele chamou de *orientalismo* é um corpo elaborado de teorias e práticas coloniais e ocidentais impostas aos povos colonizados. O que estes estudos fazem, portanto, é pensar o colonialismo a partir de um *locus* discursivo marginal no sistema colonial: o do colonizado.

Abrindo espaço para a produção de teoria a partir desse *locus* marginal nas próprias instituições de poder que condicionam e controlam a produção de conhecimento no ocidente, abriram também caminho para o desenvolvimento de novas formulações teóricas pós-coloniais, entre as quais podemos destacar os nomes de Stuart Hall, Ngugi Wa Thiong'o,

Gayatri Spivak, Bill Ashcroft, Anne McClintock e Homi Bhabha. Bhabha (2013), especialmente, passa a pensar não mais de maneira binária a relação colonizador e colonizado, como se este pudesse estar fora ou simplesmente às margens da estrutura colonial, e sim entendendo a alteridade como elemento de constituição dessas subjetividades na complexidade de um espaço híbrido que foi instaurado pela colonização. Assim, portanto, esses sujeitos estão simultaneamente *dentro* e *fora* e da estrutura colonial.

Dessa forma, o signo “pós-colonial” adquire significações não apenas cronológicas, mas também epistemológicas. Se a teoria é uma forma de buscar entender o funcionamento do mundo, ou, de acordo com Jonathan Culler (1999), questionar as explicações gerais existentes sobre ele, a teoria pós-colonial propõe-se a analisar o mundo (e o conhecimento até então formulado sobre o mundo) a partir de um lugar *ex-cêntrico*, isto é, ocasionando uma perspectiva que sempre altera seu foco por não possuir uma força centralizadora, como explica Linda Hutcheon (1991, p. 96). Assim, como afirma Hall (2003, p. 101), o pós-colonialismo constitui-se a partir dos limites do colonialismo, mas não o supera. Ao entender dessa forma o pós-colonialismo, não é possível defini-lo a partir de fronteiras espaciais ou temporais, que o restringiriam a produções localizadas nas ex-colônias e posteriores às independências políticas. Por isso, pode-se considerar pós-colonial uma reflexão crítica produzida durante o sistema político colonial ou até uma autocrítica produzida pelo próprio colonizador. Elleke Boehmer (1995, p. 3) defende que “menos que ser simplesmente a escrita produzida após o império, a literatura pós-colonial é a literatura que perscruta criticamente as relações coloniais”. Amplia-se assim o campo de atuação do pós-colonialismo, adquirindo significações relativas tanto ao colonialismo quanto ao neocolonialismo, sejam eles de ordem política, econômica, cultural, e também não apenas a partir dos limites do nacional, como também do regional, do doméstico, do familiar etc.

Outra questão interessante é que Boehmer fala em uma *literatura pós-colonial*. Até o momento, debatemos apenas a ideia de uma *teoria pós-colonial*. Assim, os gêneros e as áreas possíveis para a produção e a veiculação de discurso pós-colonial também não podem ser delimitados. Ana Mafalda Leite (2012, p. 129) afirma que “o termo [pós-colonialismo] pode ser entendido como incluindo todas as estratégias discursivas e performativas (criativas, críticas e teóricas) que frustram a visão colonial”. Sendo os textos artísticos também um discurso, estes configuram uma forma de saber produzida *no* e *sobre* o mundo. Desse modo, reivindicam para si a tarefa de produzir uma estruturação que represente as disputas em torno da *colonialidade*, trazendo assim novas significações para essas disputas e desconstruindo a estrutura dos discursos coloniais. Podem ser entendidas dessa forma as obras de artistas como

Wole Soyinka, Chimamanda Adichie, J.M. Coetzee, Mia Couto, Paulina Chiziane, Luandino Vieira, Pepetela, Salman Rushdie, Sommanou Vieyra, Mamadou Sarr, Sarah Maldoror, Licínio Azevedo, Fela Kuti, entre tantos outros que utilizam de formas estéticas oriundas das culturas de povos colonizados para alterar as formas das artísticas coloniais e subverter seu discurso.

Ao produzir conhecimento de viés crítico em relação à agência e ao pensamento coloniais, e manifestar esse conhecimento em formas que vão além dos limites da ciência moderna europeia, seja em manifestações artísticas, teóricas ou críticas, os estudos pós-coloniais consolidam-se como importante alternativa de descentramento epistemológico na contemporaneidade, buscando evidenciar uma representação crítica do colonialismo e de seus efeitos na contemporaneidade.

Descolonizar a disciplina como desafio da universidade no século XXI

O estabelecimento das disciplinas no âmbito das universidades acabou por consolidar a ciência na sua forma moderna (cartesiana, positivista, determinista e dualista) enquanto único discurso verdadeiro acerca da realidade. Dessa forma, a história moderna, que é a história da colonização do oriente pelo ocidente, foi narrada pela historiografia tradicional como a história do progresso. A antropologia impôs ao outro o signo “barbárie”. A filosofia contribuiu para o estabelecimento do conceito de universalidade à imagem e semelhança do homem europeu. As belas artes conceituaram a cultura como privilégio da estética francesa, inglesa, alemã etc em oposição à noção de selvageria que impunha aos povos do terceiro mundo.

A universidade, por meio das disciplinas, consolidou então o conhecimento como forma pretensamente total, unitária e unidirecional, contribuindo decisivamente para o estabelecimento da ordem global com a dominação dos povos colonizados e sua utilização para o desenvolvimento e progresso do ocidente. Contudo, se o seu papel é o da reflexão crítica e da autonomia de pensamento, tendo como objetivo a melhoria das relações entre os sujeitos no mundo, é imprescindível sua postura contra-hegemônica ao questionar sua própria tradição de conhecimento. Dessa maneira, para que a universidade cumpra seu papel social, deve renovar a produtividade de suas reflexões voltando-se para a crítica de si enquanto instituição legitimadora de regimes de verdade.

Para o sociólogo português Boaventura de Souza Santos,

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer uma razão científica para considerá-la melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da arte ou da poesia. A razão por que hoje privilegiamos uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor (SOUZA SANTOS, 2010, p. 139).

Dessa forma, se existe uma pluralidade de conhecimentos sobre o mundo, que além dos saberes legitimados durante o processo de consolidação das disciplinas modernas, incluiria os saberes marginais do próprio ocidente (arte, religião, mitos) e os saberes do oriente violados pelo processo colonial, a *opção epistemológica* das academias é, antes de tudo, *política*. Política no sentido de refletir uma escolha (consciente ou inconsciente) que possui agência nas relações de poder instituídas com as quais se estrutura a ordem social. Por esse motivo, o compromisso com a pluralidade epistemológica do mundo é a agência política possível da universidade atual frente a sua história de interdição de discursos e de desrespeito à diferença.

Dessa forma, faz necessária uma *ecologia de saberes*, conforme propõe Boaventura de Sousa Santos ao refletir sobre o papel da universidade no século XXI. Essa relação não vertical entre saberes de diferentes epistemologias, tende a

pensar e promover a diversidade e a pluralidade, para além do capitalismo, e a globalização, para além da globalização neoliberal, exige que a ciência moderna seja não negligenciada ou muito menos recusada, mas configurada numa constelação mais ampla de saberes onde coexista com práticas de saberes não científicos que sobreviveram ao epistemicídio ou que, apesar da sua invisibilidade epistemológica, têm emergido e florescido nas lutas contra a desigualdade e a discriminação [...] (SANTOS, 2010, p. 155-156).

Para o estabelecimento de um pensamento epistemologicamente ecológico, atuando nos limiares das disciplinas consolidadas na modernidade europeia, o pós-colonialismo revela-se de extrema importância. Em seu *O local da cultura*, Bhabha (2013) definiu a fronteira como o lugar mais propício ao pensamento crítico. Assim, as *fronteiras disciplinares* são o lugar onde se tencionam os saberes das ciências modernas, das artes, do pensamento tradicional dos povos colonizados e do mundo globalizado. É no terreno híbrido dessa contradição de saberes que é possível implodir as dicotomias da ciência moderna, como cultura/natureza, racional/irracional, civilização/barbárie, mente/corpo, objetivo/subjetivo, observador/observado.

É a partir dessa relação conflituosa entre a literatura colonial, a tradição filosófica ocidental, a historiografia oficial, a psicanálise, a antropologia, as canções pop, o cinema, as legislações, os provérbios tradicionais da África, as canções do mundo oriental, a literatura de discurso pós-colonial, as teorias pós-coloniais e de gênero, as experiências empíricas diáspóricas, entre tantas outras, por exemplo, que pensadores como Franz Fanon, Edward Saïd, Dipesh Chakrabarty, Homi Bhabha, Anthony Appiah, Stuart Hall, Gayatri Spivak, entre outros, contribuem decisivamente para a descolonização do conhecimento na universidade, revelando que este não é o privilégio de uma cultura. Ao contrário disso, quando o conhecimento é entendido como exclusividade caracterizadora de algum grupo social, ocasiona consequência políticas catastróficas.

Portanto, concluímos que enquanto não tivermos um pensamento pós-colonial em relação às disciplinas, buscando um conhecimento plural e contraditório para além de suas fronteiras, as práticas acadêmicas permanecerão sendo um instrumento de dominação, resultando no ordenamento e na hierarquia de corpos e de saberes, como na paradigmática fotografia que deu origem à presente reflexão.

Referências

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BOEHMER, Elleke. **Colonial; PostColonial Literature**. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- CAMINHA, Pero Vaz de. Carta de achamento do Brasil. In: CASTRO, Silvio. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM, 2013. p. 43-67.
- CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- FONDATION LILIAN THURMAN. **Human zoos: the invention of the savage**: exposição: 29 de novembro de 2011 a 06 de março de 2012, Musée du quai Branly, Paris, 2011. Catálogo.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- _____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.
- LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades; escritas pós-coloniais**: estudos sobre literaturas africanas. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Ed. Antígona, 2014.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

THIONG'O, Ngugi wa. **Decolonising the mind**: the politics of language in African Literature. London: Heinemann Educational, 1986.

Relações Interdisciplinares entre Literatura e Cinema: Estudo de Transposições Fílmicas da Tragédia ‘Hamlet’ de William Shakespeare

Juliana Ribeiro Coelho

Ricardo Sobreira

Introdução

A partir de meados do século passado, verifica-se uma intensificação de produtos culturais que tendem a intercambiar diferentes suportes¹, mídias e códigos semióticos. Obras de arte como, por exemplo, os artefatos literários, se traduzem cada vez mais em outros objetos, tais como textos em diversos gêneros, espetáculos, filmes, brinquedos, jogos e até parques temáticos (HUTCHEON, 2013, p. 14). O avanço das tecnologias midiáticas e digitais tem-nos possibilitado a experiência de diferentes leituras de clássicos literários a partir de suas adaptações². Dentre essas inúmeras possibilidades de recriação midiática, uma das mais profícias, desde o advento do cinematógrafo, é a transposição filmico-literária. Nesse sentido, Figueiredo (2010) observa que

[n]a contemporaneidade, cinema e literatura aproximam-se, inclusive, em decorrência dos deslocamentos operados pelas tecnologias digitais, que atingem as especificidades de cada linguagem, abalam a estabilidade dos suportes tradicionais, favorecendo o intercâmbio de recursos entre várias mídias e, consequentemente, diminuindo a distância entre os campos artísticos. Textos deslizam para as telas, ameaçando a centralidade do suporte impresso, filmes são finalizados no computador e distribuídos em DVD ou pela internet. Enfim, toda a produção midiática moderna converge para o computador, que, funcionando como um metameio, armazena e distribui (FIGUEIREDO, 2010, p. 18).

¹ O suporte de um determinado gênero consiste em um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

² Em virtude de seu advento ser ainda relativamente recente, a arte cinematográfica, nas palavras de Mouren (1993), não conta com um vocabulário plenamente consolidado. O conceito de adaptação, por exemplo, pode ser contraposto a processos de “contaminação”, de “narrativização”, entre outros. Levando em consideração essa complexidade, aplicamos o termo adaptação neste trabalho como um conjunto amplo de processos criativos e intenções implicados no desenvolvimento de um determinado produto cinematográfico a partir de hipotexto(s) escrito(s). No âmbito do presente estudo, para evitar repetições, por vezes nos referimos à adaptação por meio de termos mais ou menos sinônimos como transposição filmica, cinematográfica ou filmico-literária, recriação filmica ou midiática, etc.

Como sugere a autora, tanto os gêneros literários quanto os cinematográficos possuem estruturas narrativas que permitem identificar relações de diálogo entre os domínios discursivos da literatura e do cinema. Essas possibilidades de aproximações entre essas duas artes nos convidam não apenas a recriar e a “traduzir” um artefato em termos de outro, mas também a buscar conceitos críticos próprios de teorias do cinema para analisar procedimentos literários e vice-versa. Essa busca pela compatibilização de pressupostos teóricos — à primeira vista, de natureza diversa — nos estudos filmicos e nos estudos literários constitui, no tocante à prática, uma espécie de fazer interdisciplinar³.

Por essa razão, considera-se que estudos filmico-literários, como os empreendidos neste trabalho, mobilizam saberes de teorias distintas para examinar um determinado objeto estético “híbrido” em sua integralidade. Costa (2003, p. 27) observa que “o cinema é uma linguagem com suas regras e suas convenções. É uma linguagem que tem parentesco com a literatura, possuindo em comum o uso da palavra das personagens e a finalidade de contar histórias”. Em vista disso, consideramos que uma adaptação cinematográfica é um *filme de chegada*, que traz em seu bojo um *texto de partida*. Figueiredo (2010), ao discutir a relação narratológica entre ambas as artes, destaca que há um “fenômeno de deslizamento das narrativas de um meio para o outro, de um suporte para o outro” (2010, p. 11).

As relações entre as artes literária e cinematográfica precedem em muitos aspectos a própria invenção do cinema. Brito (2007, p. 25) observa que “a narrativa cinematográfica já se encontrava latente em alguns textos narrativos literários” uma vez que escritores tendem a desenvolverem seus enredos imaginando a maneira como a cena poderia ser performada. Segundo o autor, “o surgimento do cinema no final do século XIX foi apenas a descoberta da tecnologia que permitiu concretizar o modo narrativo que enfatiza a visualização perceptiva da imagem de uma cena” (BRITO, 2007, p. 25). Dessa forma, conclui-se que “o cinema não

³ Dada a complexidade inerente a qualquer tentativa de delimitar o termo, optamos neste trabalho por nos atermos à definição de Moran (2010, p. 13-16). Segundo o teórico, o conceito de interdisciplinaridade é indissociável da própria noção de epistemologia uma vez que, como esta, busca estudar e compreender o conhecimento em si. Nesse sentido, o termo interdisciplinaridade não pode ser tomado de maneira unívoca pois é tão diverso, flexível e indeterminado como as formas de conhecimento. Segundo Barthes (1977, p. 155), Moran sugere que a interdisciplinaridade é sempre transformadora, produzindo mutações epistemológicas e novas maneiras de se chegar ao conhecimento. Barthes observa que a interdisciplinaridade começa efetivamente quando a solidariedade das disciplinas tradicionais se rompe. Nesse mesmo sentido, Cano e Palma (2012, p. 182-183), embasados em Fazenda (1994), observam que a noção de interdisciplinaridade não objetiva “implodir” as fronteiras das disciplinas em nome de um suposto “vale-tudo” teórico e metodológico. Essa noção busca, na verdade, conter a excessiva fragmentação e justaposição de disciplinas por meio da tentativa de se desenvolver uma percepção mais holística do mundo. Isso pode ser posto em prática de diferentes maneiras, incluindo a discussão de temas abrangentes sob a forma de projetos comuns entre diferentes áreas do saber, entre outros.

existiria da forma como o concebemos hoje caso não recebesse os aportes proporcionados pelos recursos literários” (BRITO, 2007, p. 26).

Feitos esses breves apontamentos quanto aos principais traços que permitem aproximações entre ambos os domínios discursivos, cabe ressaltar também alguns dos pontos de distanciamento entre cinema e literatura. Uma das principais divergências diz respeito ao fato de que “a imagem tem [...] seus próprios códigos de interação com o espectador, diversos daqueles que a palavra escrita estabelece com o seu leitor” (PELLEGRINI, 2003, p. 16).

Hutcheon (2013), por exemplo, chama esses códigos de interação de “modos de engajamento”. A teórica os define pela perspectiva do público e pela forma como os espectadores realizam a fruição de determinada obra, a depender do suporte utilizado (cf. HUTCHEON, 2013, p. 15). O leitor, por exemplo, interage com o texto literário, sobretudo impresso em livro físico tradicional, por meio do modo “contar” (*telling mode*). O espectador consome o conteúdo audiovisual (filme, vídeo, espetáculo teatral etc.) por intermédio do modo “mostrar” (*showing mode*). E, por fim, o jogador, o participante ou o “frequentador” relacionam-se com um videogame, com uma instalação de arte interativa ou com um parque temático por meio do modo “interagir” (*participatory mode*). Embora existam teóricos que tratem desses modos imersivos de maneira distinta, esses são, em síntese, os modos — segundo Hutcheon — pelos quais o sujeito (seja assumindo as identidades de leitor, espectador ou jogador) “se engaja” no produto (livro, espetáculo, jogo, parque temático etc.). Dessa forma, um dos pontos de distanciamento e, em algumas situações, de conflito, entre a literatura e o cinema é o fato de que um opera no modo “contar” e o outro no modo “mostrar”. Johnson (2003) explicita essas noções nos seguintes termos:

Enquanto um romancista tem à sua disposição a linguagem verbal, com toda a sua riqueza metafórica e figurativa, um cineasta lida com pelo menos cinco materiais de expressão diferentes: imagens visuais, a linguagem verbal oral (diálogo, narração e letras de música), sons não verbais (ruídos e efeitos sonoros), música e a própria língua escrita (créditos, títulos e outras escritas) (JOHNSON, 2003, p. 42).

Apesar dessas diferenças, a adaptação filmico-literária (e os estudos que tentam analisar os processos e produtos resultantes) busca estabelecer laços possíveis entre a literatura e o cinema. A própria noção de adaptação já pressupõe uma relação intertextual, pois de modo implícito é possível interpretar que na palavra “adaptar” está posta a relação de uma obra com outra. Sendo assim, a adaptação pode ser considerada uma prática intertextual (STAM, 2000, p. 201-212; HUTCHEON, 2013, p. 12). Ao longo da história, esses enlaces

intertextuais e verbo-visuais entre obras literárias e cinematográficas materializam-se das mais variadas formas, a depender das ambições estéticas e/ou dos interesses comerciais dos realizadores no âmbito do processo adaptativo. Segundo Hutcheon, adaptadores “não apenas interpretam essa obra [literária] como também assumem uma posição diante dela” (HUTCHEON, 2013, p. 133). A multiplicidade de interpretações inerentes ao artefato literário tende a florescer ainda mais quando se dá a transposição da página para a tela, sobretudo quando se leva em consideração o fato de que a realização cinematográfica é necessariamente um empreendimento audiovisual coletivo. Por ser um processo envolvendo roteiristas, produtores, diretores, elencos, fotógrafos, coreógrafos, compositores etc., a recriação midiática de textos literários costuma ser um amálgama colaborativo de (re)leituras, produções de sentidos e concepções artísticas (SOBREIRA, 2017). Esse produto audiovisual final, objeto de diversos compartilhamentos interpretativos, tende a comportar — por razões estéticas, comerciais, midiáticas etc. — tipos diferentes de materializações.

Cahir (2006, p. 16-17), valendo-se de aportes teóricos interdisciplinares oriundos da narratologia literária e dos estudos cinematográficos, estabelece uma tipologia que pode ser produtiva para análises dessa relação entre livro e filme. Segundo a autora, em geral, podemos dividir as adaptações filmicas em três categorias distintas: i) adaptações nas quais ocorre uma “tradução literal” ou uma “reprodução” mais próxima possível do enredo do livro de partida e de seus detalhes acessórios; ii) adaptações em que se dá uma “tradução tradicional”, ou seja, uma transposição da obra de partida que mantém os traços gerais (como, por exemplo, o enredo, cenários e determinadas convenções estilísticas) mas que dá um tratamento diferenciado (ou mais “adequado”) a certos detalhes do texto-fonte conforme as necessidades do cineasta; iii) adaptações que envolvem uma “tradução radical”, isto é, uma “reformatação” extrema, independente e “revolucionária” tanto no tocante à interpretação do livro de partida quanto na produção do filme de chegada. Cabe salientar que, em nenhum momento, a teoria prevê que essas categorias possam ser tomadas de maneira estanque e nem tampouco elimina a hipótese de que muitas das características apontadas acima possam constituir traços mutuamente excludentes em um produto filmico-literário.

Hutcheon observa que “um dos maiores mercados para essas obras [filmico-literárias] inclui os estudantes de literatura e seus professores, desejosos de estimular a imaginação cinematográfica de seus alunos” (2013, p. 132). Dentre as muitas motivações por trás das adaptações de obras literárias, Hutcheon destaca questões pedagógicas indiretas que contribuem para ampliar o capital cultural do público por meio de produtos cinematográficos, televisivos ou digitais recriados a partir de romances, contos, poemas, histórias em

quadrinhos, entre outros. Nesse sentido, Hutcheon esclarece que “os historiadores do cinema argumentam que essa motivação explica as várias adaptações cinematográficas iniciais de Dante e Shakespeare” (2013, p. 132). Devido a estas pretensões educacionais, além de mercadológicas, “há hoje uma indústria educacional secundária dedicada a ajudar alunos e professores a ‘retirar o máximo’ das adaptações” (HUTCHEON, 2013, p. 132). E, dentre as obras literárias mais comumente adaptadas por razões artísticas e/ou educacionais, destacam-se as obras literárias clássicas.

Um dos textos canônicos da literatura ocidental que mais costuma render adaptações é a tragédia *Hamlet* (1599-1602) de William Shakespeare. Nas próximas seções, discutiremos parte dos meandros adaptativos envolvidos em duas transposições cinematográficas recentes da peça elisabetana do bardo inglês: os filmes *Hamlet* (1990) de Franco Zeffirelli e *Hamlet* (2000) de Michael Almereyda.

O texto de partida

Parte das peças mais conhecidas de Shakespeare — que, por sua vez, serviram de textos de partida para filmes, vídeos e telefilmes — originaram-se por meio de uma espécie de processo adaptativo. O autor baseava-se em obras preexistentes e, a partir desses textos que já haviam se popularizado junto ao público, produzia suas próprias recriações. Como aponta Burgess (2008), o dramaturgo inglês

ocasionalmente pegava uma peça que já existia (tal como o *Hamlet* original, provavelmente escrito por Kyd) e a reelaborava, sempre melhorando-a. Essa reelaboração era mais congenial a ele do que a invenção de novas tramas; de fato, ele normalmente preferia tomar emprestado a trama de alguém ou extraír uma narrativa de um livro de história ou de um panfleto popular — seu interesse se concentrava mais em *contar* a história do que na própria história (BURGESS, 2008, p. 92).

O enredo da peça *Romeu e Julieta*, por exemplo, foi reelaborado por Shakespeare a partir de um conto popular italiano, traduzido em verso por Arthur Brooke em 1562, e posteriormente recontado em prosa num livro chamado *Palace of Pleasure*, de William Painter, em 1567 (cf. BIRCH; HOOPER, 2012, p. 611). Shakespeare apropriou-se de uma dessas versões e a transformou na tragédia *Romeu e Julieta*.

A peça *Hamlet*, como mencionado, também não teve sua criação inicial elaborada por Shakespeare. Na verdade, a trama teria surgido com a lenda escandinava de Amleth (também chamado de Amlóði, Amlethus ou Amblett), coligida na obra *Gesta Danorum* (séc. XII) do

clérigo dinamarquês Saxo Grammaticus. A história do príncipe foi revivida e popularizada pela coletânea francesa *Histoires tragiques* (1572) de François de Belleforest e, cerca de dez anos antes da versão de Shakespeare, foi levada aos palcos por um dramaturgo desconhecido. Essa peça costuma ser denominada como *Ur-Hamlet* ou *Hamlet-fonte* (cf. HORNSTEIN; PERCY; BROWN, 2002, p. 315) e seria de autoria, como já mencionado, de Thomas Kyd.

Dentre as variadas formas de se interpretar *Hamlet* ao longo de gerações, destacam-se as leituras psicanalíticas da tragédia, sobretudo as reflexões iniciadas por Freud (1960; 2010). Dado o caráter interdisciplinar deste estudo, vamos apontar, no que segue, alguns dos principais pontos da peça de Shakespeare e então verificar como os complexos dilemas no psiquismo do herói trágico são traduzidos de modo audiovisual no cinema.

Conforme Freud (2010, p. 282-283) salienta em suas pesquisas, a peça de Shakespeare basicamente estrutura-se sobre as hesitações de Hamlet em executar a vingança que lhe é atribuída. A situação é claramente delineada: compete ao jovem príncipe vingar seu pai, que fora covardemente assassinado pelo tio de Hamlet. Entretanto, a peça — que é a mais longa do autor inglês — não fornece motivos claros para tanta relutância. Freud (2010, p. 282) discorda da visão de Goethe, segundo a qual o herói representaria o tipo de homem cuja força de ação direta é paralisada por um excessivo desenvolvimento intelectual.

Hamlet demonstra um significativo desenvolvimento intelectual, mas não sofre de uma parálisia relativamente à sua força de ação direta. Como mostra a peça, Hamlet não é incapaz de matar e nem de se vingar. Ele toma essas ações extremas duas vezes no desenrolar da tragédia. Na primeira ocasião, o príncipe assassina Polônio, que, escondido atrás de uma tapeçaria, bisbilhotava traiçoeiramente uma conversa entre Hamlet e sua mãe. Na segunda vez, o herói shakespeariano descobre um complô contra si e, de maneira premeditada, falsifica cartas e envia dois de seus cortesãos, Rosencrantz e Guildenstern, para serem executados imediatamente pelo rei da Inglaterra.

A partir disso, Freud (2010, p. 282) conclui que a chave para se compreender tamanha hesitação está na *peculiaridade* da tarefa de Hamlet. O herói mostra ser capaz de praticamente qualquer ação direta, exceto fazer justiça contra aquele que assassinou covardemente seu pai e ocupou o leito de sua mãe. O que o inibe de completar a tarefa atribuída a ele pelo fantasma de seu pai? Hamlet fraqueja diante do homem que realiza e expõe seus próprios desejos de infância reprimidos e inconscientes. Por essa razão, a repugnância que naturalmente deveria levá-lo a se vingar é substituída por autocensuras e por escrúpulos de consciência. Esses remorsos e abatimentos de consciência, segundo Freud (2010, p. 283), lembram-no de que ele literalmente não é melhor do que o pecador que

deveria punir. Isto é, Hamlet não se vê como moralmente superior em relação a Cláudio para julgá-lo e executá-lo uma vez que o tio apenas fez o que o próprio príncipe desejava inconscientemente fazer: matar o pai e possuir a mãe. O ato criminoso do tio desnuda simbolicamente a fantasia reprimida do jovem neurótico.

Essa interpretação também se coaduna com as interações conflituosas de Hamlet e Ofélia⁴, nas quais fica patente a sexualidade malresolvida do herói shakespeariano (FREUD, 2010, p. 283). Essas ansiedades de ordem sexual associadas ao impacto do trauma familiar recente fazem com que seus sentimentos infantis em relação ao pai sejam reavivados com renovado vigor. Hamlet torna-se neurótico pois “um impulso até então reprimido com sucesso busca se afirmar” (FREUD, 1960, p. 147).

Feitas essas breves indicações de aspectos do psiquismo do herói shakespeariano, passamos, no que segue, a discutir duas recentes adaptações cinematográficas da tragédia elisabetana.

O filme de chegada de Zeffirelli

A primeira adaptação de que trataremos é *Hamlet* (1990) do diretor italiano Franco Zeffirelli. Trata-se de uma produção com cuidadosa reconstituição de época, cujo elenco inclui Mel Gibson, Glenn Close, Alan Bates, Iam Holm, Helena Bonham Carter, entre outros. *Hamlet* é a terceira adaptação filmica de Shakespeare dirigida por Zeffirelli que, anteriormente, já havia adaptado as tragédias *Romeu e Julieta* (1968) e *Otelo* (1986). A versão de Zeffirelli transpõe para as telas praticamente as mesmas ações do texto original, apesar de ter cortado grande parte das falas das personagens. O longa-metragem executa, portanto, uma versão editada e resumida dos pontos principais do texto de partida por meio da omissão de detalhes secundários da peça e da inversão na ordem de apresentação de algumas cenas.

Nesse sentido, poderíamos afirmar que se trata de uma “tradução tradicional” — para adotarmos a terminologia de Cahir (2006, p. 16-17) mencionada na introdução deste capítulo

⁴ A ambivalência de Hamlet em relação a Ofélia confirmaria a fantasia edipiana do herói trágico. Moreira (2004, p. 219) explica que, de modo geral, “para a teoria psicanalítica, o momento crucial da constituição do sujeito situa-se no campo da cena edípica. Dessa forma, o Édipo não é somente o ‘complexo nuclear’ das neuroses, mas também o ponto decisivo da sexualidade humana, ou melhor, do processo de produção da sexuação”. Quando, durante o crescimento, não há um desligamento do indivíduo no tocante à erotização materna, essa chamada “catexia objetual” do filho em relação à mãe tende a não ser reprimida, “então, o rapaz poderá continuar a vida toda anormalmente ligado à sua mãe e incapaz de amar qualquer outra mulher” (JONES, 1970, p. 78). Em circunstâncias normais, esse impulso é reprimido na grande maioria dos indivíduos. Decorre que, em Hamlet, como observa Freud, “a situação originada a partir da peça destrói justamente essa repressão” (1960, p. 147).

— pois o filme mantém os traços gerais do texto de partida ainda que ofereça um tratamento diferenciado a certas partes da obra literária. Em outras palavras, nesse tipo de tradução há mais pontos de convergência e de aproximação entre o texto de partida e o filme de chegada do que fontes de divergência e de distanciamento. No que segue, discutimos resumidamente como o longa-metragem se aproxima da peça em suas escolhas adaptativas.

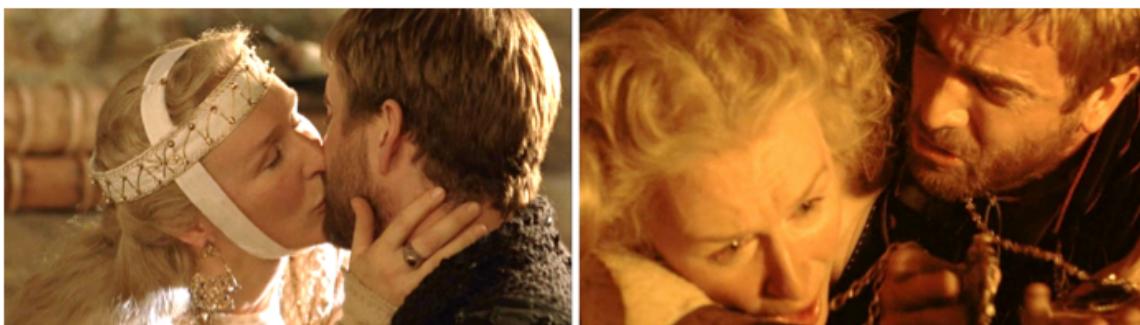
Um dos pontos de maior convergência em relação ao texto-fonte é a ambientação, que consiste em uma representação bastante similar do espaço da tragédia de Shakespeare, incluindo a reconstituição da época medieval e dos figurinos característicos. O principal cenário da adaptação de Zeffirelli é um castelo renascentista construído no século XV, oficialmente chamado de Kronborg, mas que ficou popularmente conhecido como Elsinore devido às frequentes montagens da peça de Shakespeare encenadas no local. O castelo, reconhecido como Patrimônio Mundial da UNESCO, situa-se no norte da Dinamarca, na cidade de Helsingør. A locação das filmagens em um lugar de tamanha importância histórica contribui para aproximar visualmente o filme do universo ficcional projetado pelo texto-fonte.

A adaptação da tragédia shakespeariana no filme ocorre acompanhando o tempo cronológico dos fatos na peça. Aliás, o tempo é um elemento fundamental para explicar a perturbação psicológica de Hamlet, devido à rapidez com que os eventos trágicos se sucedem no reino. Bloom (2004, p. 19), por exemplo, considera que “o tempo da narração representado na tragédia não excede oito semanas”. Para reforçar essa série de golpes sofridos pelo herói a cada novo acontecimento impactante, a união de Gertrudes e Cláudio tem início já durante o sepultamento do rei. O tempo dos acontecimentos é abrupto, e isto desestabiliza o herói na narrativa.

Estão presentes na produção cinematográfica as principais personagens do texto de partida. Destacam-se, em especial, as caracterizações da rainha Gertrude, interpretada pela atriz Glenn Close, e de Hamlet, vivido pelo ator Mel Gibson. Como uma das estratégias de sugestão do dilema de natureza edipiana inerente à tragédia shakespeariana, foram escalados dois atores com apenas nove anos de diferença de idade. À época das filmagens, Close tinha 43 anos e Gibson tinha 34 (cf. Figuras 1 e 2). Isso sugere, em termos visuais, que Gertrude teve Hamlet quando ainda era muito jovem e que ambos praticamente cresceram juntos. Dessa forma, a Gertrude de Close é um tanto infantilizada, sempre a correr e a pular como uma menina. Hamlet, por outro lado, parece precocemente amadurecido para sua idade. Caracterizados de tal maneira, sugere-se uma diminuição da diferença geracional entre mãe e filho, o que possibilitaria um interesse erótico anormal de Hamlet por Gertrude.

Essa relação edipiana, no filme de Zeffirelli, é sugerida de modo audiovisual, por exemplo, pela maneira ardente como Gertrude beija Hamlet em algumas cenas, bem como pelo jeito como o príncipe a ataca violentamente sobre o leito real (cf. Figura 2). O longametragem — por meio desses momentos em que os atores contracenam de modo mais fisicamente intenso — parece desnudar aspectos do inconsciente do herói trágico.

Figuras 1 e 2 – Cenas do filme *Hamlet* (1990)



Fontes: <https://pbs.twimg.com/media/C1aN7Q1UAAAeEIG.jpg> | <https://goo.gl/SR95t4>

Numa das sequências corporalmente mais tensas, Hamlet e Gertrude têm uma discussão exaltada sobre o leito. Trata-se da transposição cinematográfica da Cena IV do Ato III em que o príncipe confronta sua mãe e acaba assassinando Polônio (SHAKESPEARE, 1994, p. 695-697). O herói shakespeariano lança-se sobre a rainha e ambos forcejam sobre o leito enquanto ele a repreende pelo casamento repentino, proferindo seu discurso “*Look here, upon this picture, and on this, / The counterfeit presentment of two brothers*” (cf. SHAKESPEARE, 1994, p. 696). Uma sucessão ágil de enquadramentos em primeiríssimo plano enfocam Gertrude deitada, com o cabelo desfeito, e Hamlet, transtornado, sacudindo-a violentamente. A disposição dos corpos dos atores e a representação de toda a *mise-en-scène* performativa dessa sequência sugerem uma tensão de ordem sexual, que colabora para os efeitos de sentidos presentes do texto de partida.

Não cabe aqui entrar em outros pormenores do filme, que, além de fugirem ao escopo deste capítulo, já foram discutidos mais detalhadamente em Coelho (2015). Por essa razão, vale a pena apenas observar que a transposição filmica de grande parte do enredo e de traços constitutivos da tragédia elisabetana, bem como o cuidado em transpor para a mídia audiovisual aspectos da dimensão psicológica da personagem-título, mostram que a “tradução tradicional” (CAHIR, 2006, p. 16) executada por Zeffirelli e seus colaboradores consegue estabelecer aproximações importantes entre a adaptação cinematográfica e o texto adaptado.

Vejamos, na próxima seção, um segundo caso de recriação filmica que, por sua vez, transgride as convenções tradicionais da obra shakespeariana.

O filme de chegada de Almereyda

A segunda adaptação comentada aqui é *Hamlet* (2000) do diretor americano Michael Almereyda. O elenco conta com os atores Ethan Hawke, Kyle MacLachlan, Diane Venora, Liev Schreiber, Julia Stiles, Bill Murray, Sam Shepard etc. Além dessa adaptação de Shakespeare, Almereyda também dirigiu o filme *Cymbeline* (2014), baseado na peça homônima do dramaturgo inglês. O *Hamlet* de Almereyda mantém parte dos diálogos presentes no texto de partida, mas toda a ação tem como pano de fundo a cidade de Nova York na contemporaneidade. Essa modernização da trama incorpora nas cenas novas tecnologias digitais como câmeras de vídeo e de fotografia, equipamentos de vigilância, aparatos computacionais, entre outros. Traços sócio-históricos como o regime feudal e a monarquia são transpostos para o século XXI, com marcas do capitalismo tardio (cf. JAMESON, 1991) e a presença de megacorporações multinacionais. A tomada do trono dinamarquês presente na tragédia dá lugar, em Almereyda, ao interesse empresarial de ocupar a presidência da grande Corporação Dinamarca. O castelo de Elsinore, sede do coroa dinamarquesa na peça, é reimaginado como Hotel Elsinore, onde vive o jovem universitário Hamlet e onde se passa grande parte das cenas. O rapaz é relativamente infantilizado, usa uma espécie de touca andina desfiada (cf. Figura 3) e tem um quarto bagunçado típico de um adolescente. É possível inferir que a desorganização de seu quarto possui correlação com seu próprio desarranjo psíquico. O ambiente é repleto de televisores, câmeras e monitores, nos quais ele grava e assiste a antigos vídeos caseiros de seus pais e a parte de seus célebres solilóquios. Esse ambiente nostálgico reforça a melancolia do rapaz, que parece muito apegado a suas fantasias e idealizações infantis.

Com relação à exploração do psiquismo do herói, essa adaptação modernizada também sugere o complexo de Édipo de Hamlet e ainda acrescenta outros fatores de desestabilização emocional do jovem como, por exemplo, a fragmentação inerente à condição pós-moderna⁵. A grande metrópole — tão imponente com seus arranha-céus luminosos e, ao

⁵ O conceito de pós-modernidade ao qual nos referimos neste trabalho está vinculado ao período histórico e sociocultural, cuja origem remontaria aos anos 1960 (HARVEY, 2012, p. 46-47). Dessa forma, quando mencionamos a chamada condição pós-moderna, aludimos ao pensamento e aos modos de vida que se relacionam com experiências ligadas ao terceiro estágio do capitalismo (JAMESON, 1991), sobretudo em países com níveis elevados de desenvolvimentos tecnológicos e econômicos como, por exemplo, os Estados Unidos, a Europa Ocidental e o Japão. Essa nova era pós-moderna está atrelada às condições históricas e econômicas do

mesmo tempo, tão impessoal com seus habitantes solitários e ambientes sórdidos — torna-se um complexo personagem na história. As contradições do espaço urbano fornecem um denso pano de fundo para as emoções do herói trágico. Hamlet é, com frequência, mostrado em enquadramentos em plano americano e primeiro plano, vagando melancolicamente pelas ruas e comércios de Nova York (cf. Figura 3). A sensação de angústia e de isolamento apenas aumentam a partir do momento em que o herói deve enfrentar sua sina de vingar a morte de seu pai, o recém-falecido *C.E.O.* da Corporação Dinamarca.

Figuras 3 e 4 – Cenas do filme *Hamlet* (2000)



Fontes: <http://cdn.hitfix.com/photos/5987579/hamlet-ethan-hawke.jpg> | <https://goo.gl/SFrHox>

Os seguranças da empresa informam Hamlet de que as câmeras do circuito interno captaram o espectro de seu finado pai vagando pelos corredores da empresa. O jovem resolve então confrontar o fantasma e recebe dele a terrível tarefa de fazer justiça. Após o diálogo de Hamlet com seu pai, a tela é tomada por imagens distorcidas de um globo terrestre, que gira e se transforma no logotipo da empresa. Essa transição é acompanhada por um som de conexão de internet e imagens de pessoas caminhando apressadamente pela grande metrópole. A condição pós-moderna, sugerida pela reiteração de imagens de alienação urbana, tecnologia e globalização, parecem desestabilizar ainda mais o herói trágico. O filme reacentua o clima de tensão entre as personagens por meio de elementos tecnológicos (MITCHELL, 2000). Para intensificar ainda mais a paranoia, o filme emprega uma série de aparatos de vigilância para controlar e espionar o herói shakespeariano. Um desses aparatos é uma escuta eletrônica, plantada no corpo de Ofélia por seu próprio pai, Polônio, com o intuito de vigiar o

chamado capitalismo tardio, caracterizado por uma intensa dinâmica em termos de transações financeiras, fluxos de capital transnacional, divisões internacionais da mão de obra e tecnologias de transporte de mercadorias e de automação (JAMESON, 1991; BYERS, 2011). A chamada pós-modernidade também envolve, além da ênfase no consumo em lugar da produção nas economias mundiais mais desenvolvidas, a fragmentação da ideia de sujeito autocentrado, a perda da historicidade, a obliteração da fronteira entre o público e o privado, os efeitos desenfreados da globalização, a crise de legitimidade das narrativas mestras, entre outros (cf. LYOTARD, 1988; JAMESON, 1991; BYERS, 2011).

comportamento do rapaz a mando do casal real. Essa atmosfera paranoica, associada à rejeição de Hamlet e a morte de Polônio, levam Ofélia, uma jovem fotógrafa emocionalmente instável, a se afogar em uma piscina.

Tudo isso acontece enquanto o jovem herói shakespeariano perde-se em hesitações. Em uma cena bastante sugestiva dessa relutância, Hamlet profere seu mais célebre solilóquio — *To be or not to be, that is the question* (cf. SHAKESPEARE, 1994, p. 688) — enquanto caminha pela seção de filmes de ação em uma filial da locadora Blockbuster (cf. Figura 3). A palavra *Action* que identifica as prateleiras de DVDs aparece diversas vezes de maneira bastante visível ao fundo. Hamlet, entretanto, segue incapaz de realizar a ação demandada pelas circunstâncias trágicas a despeito da insistência visual da palavra *Action* na tela. Novamente temos aqui, como diria Freud (2010, p. 282), o herói que fraqueja diante da natureza peculiar de sua tarefa. A fantasia edipiana é sugerida visualmente no filme de Almerryda também pela maneira intensa como mãe e filho se beijam na boca e pela febril luta corporal de ambos sobre o leito (cf. Figura 4).

Além do complexo psicológico de Hamlet, o jovem também parece sofrer de uma crise de identidade. Ao contrário do texto de partida e da adaptação mais tradicional de Zeffirelli, em que a noção de sujeito ainda parecia mais centrada e estável, na versão modernizada de Almerryda, as referências para a construção do eu parecem muito mais fragmentadas⁶. As inter-relações humanas se fluidificam na grande metrópole pós-moderna. A ideia do ser — expressa no solilóquio *To be or not to be* — não parece mais resultar de uma noção identitária minimamente consistente, mas de uma mera bricolagem de performances televisivas superficiais como, por exemplo, um vídeo de autoajuda que Hamlet assiste um pouco antes. Trata-se de um programa em que o monge budista Thich Nhat Hanh explica o princípio do “ser é ser com os outros; ser é o inter-ser”, um dos ensinamentos básicos da chamada Ordem do Inter-ser. É possível analisar, do ponto de vista ontológico, que os solilóquios do princípio são voltados para a busca do ser. Bakhtin, por exemplo, considera que “os solilóquios são diálogos de cunho retórico onde o ouvinte é anulado. Onde

⁶ Cabe esclarecer, sem nos determos em pormenores técnicos, que a referida concepção de sujeito é formada a partir de teorias pós-modernas, cuja orientação se dá em favor da suspensão de hipóteses, sustentadas durante o período moderno, referentes à relativa coerência social e lógica causal atribuída ao sujeito humano. Conforme observam Best e Kellner (1991), “a teoria pós-moderna abandona o sujeito racional e unificado postulado por grande parte das teorias modernas em favor de uma forma de subjetividade fragmentada e linguisticamente descentrada” (p. 4-5). A atual conjuntura do capitalismo tardio, caracterizada pela ênfase no consumismo e na cultura midiática (JAMESON, 1991), tem suscitado a coexistência de identidades múltiplas, híbridas e, muitas vezes, contraditórias no âmbito da subjetividade do indivíduo (HALL, 1992, p. 277). Este, por sua vez, não pode mais ser considerado único, acabado ou estável, mas como um campo de ações performáticas, marcado pela “multiplicidade, pluralidade, fragmentação e indeterminação” (BEST; KELLNER, 1991, p. 4).

o eu está conversando com o eu-interior” (1997, p. 120). No caso da transposição filmico-literária de Almereyda, Hamlet é reimaginado como mais um habitante depressivo de uma metrópole pós-moderna impessoal e, como tal, já não possui mais a seu dispor um eu-interior íntegro com o qual conversar. Desde a traumática desintegração de sua família nuclear, Hamlet aprofunda suas ansiedades sexuais, sua constante melancolia e sua dificuldade para concatenar os fragmentos de sua própria identidade. O eu-interior está esvaziado ou se constitui a partir de performances para as câmeras — como em seus solilóquios gravados em vídeo — e de ensinamentos “manjados” de gurus televisivos.

Dessa forma, se retomarmos as categorias explicitadas por Cahir (2006, p. 16-17), é evidente que estamos diante de uma “tradução radical” uma vez que o filme de Almereyda promove uma completa reformatação do texto de partida. Como mostram os expedientes de modernização da trama, esse *Hamlet* busca divergir e se distanciar, ao menos esteticamente, da tragédia elisabetana. Além de ser um tributo a Shakespeare, o filme de Almereyda se constitui como uma tentativa de suplantar a autoridade cultural canônica da obra de partida. Como vimos, o diretor aproxima-se do texto-fonte, inclusive reforçando aspectos do texto dramático, sem, no entanto, se prender a uma exacerbada reverência a um ideal de estrita fidelidade à tradição canônica.

Considerações finais

Nas sociedades cada vez mais semiotizadas em que vivemos na contemporaneidade, os produtos culturais têm “deslizado” de um suporte para outro com relativa frequência. Dentre os deslizamentos midiáticos mais comuns, destacamos, neste trabalho, as adaptações filmico-literárias do clássico elisabetano *Hamlet*.

Valendo-nos de aportes conceituais interdisciplinares das áreas da psicanálise (FREUD, 1960; 2010; JONES, 1970), dos estudos sociais (JAMESON, 1991; HALL, 1992; HARVEY, 2012) e dos estudos cinematográficos (MOUREN, 1993; STAM, 2000; CAHIR, 2006; HUTCHEON, 2013), analisamos transposições midiáticas que se enquadram em duas das três categorias definidas por Cahir (2006, p. 16-17): tradução literal, tradução tradicional e tradução radical.

Nosso estudo analisou exemplos apenas das duas últimas categorias, pois são raras as adaptações cinematográficas que realizam o que a autora chama de “tradução literal” do texto-fonte. Para ser classificada como tal, a adaptação deveria executar uma “reprodução”

mais próxima possível do enredo do livro de partida e de seus detalhes acessórios⁷. Em geral, os processos adaptativos tendem a se pautar por outros interesses artísticos, estéticos, ou mesmo comerciais, do que um apego excessivo a um ideal de “fidelidade absoluta” (MITTERAND, 2014, p. 16).

Em nosso estudo, analisamos brevemente uma “tradução tradicional” da peça *Hamlet*, realizada pelo diretor Franco Zeffirelli em 1990, e uma “tradução radical” da mesma obra, produzida por Michael Almereyda no ano 2000. A versão de Zeffirelli recria a maior parte dos traços composicionais da tragédia shakespeariana, conferindo um tratamento especial à caracterização da relação entre mãe e filho com o intuito de reacentuar o caráter edipiano do herói. O filme de Almereyda, como vimos, adota uma abordagem mais “revolucionária” e independente em relação ao texto-fonte. O diretor opta por ambientar toda o drama trágico nos dias atuais na cidade de Nova York. A modernização do cenário colabora para intensificar a fantasia edipiana de Hamlet, associando-a aos sentimentos de deslocamento identitário e fragmentação subjetiva inerentes à condição pós-moderna.

Todos esses exemplos mostram que as adaptações de obras literárias para o chamado modo “mostrar” formam um campo fecundo de estudos interdisciplinares, que estimulam a compatibilização de saberes distintos e conceitos teóricos provenientes de diferentes áreas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BARTHES, Roland. **Image, music, text**. Translation Stephen Heath. New York: Hill and Wang, 1977.
- BEST, Steven; KELLNER, Douglas. **Postmodern theory: critical interrogations**. New York: Guilford, 1991.
- BIRCH, Dinah; HOOPER, Katy (Eds.). **The concise Oxford companion to English literature**. 4th. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- BLOOM, Harold. **Hamlet**: poema ilimitado. Tradução José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- BRITO, José Domingos de. **Literatura e cinema**. São Paulo: Novara, 2007.
- BURGESS, Anthony. **A literatura inglesa**. 2.ed. Tradução Duda Machado. São Paulo: Ática, 2008.
- BYERS, Thomas B. The revenant. **Revista de Letras**, v. 51, n. 2, p. 9-27, 2011.
- CAHIR, Linda Costanzo. **Literature into film: theory and practical approaches**. Jefferson, NC: McFarland, 2006.

⁷ No caso de *Hamlet*, o filme que mais se aproximaria de uma espécie de “tradução literal” do texto-fonte seria o longa-metragem homônimo (1996) dirigido por Kenneth Branagh. Nessa sumptuosa produção de mais de quatro horas de duração, encena-se a peça de Shakespeare sem cortes ao texto dramático. Mesmo sem suprimir passagens do enredo do livro de partida, o filme de chegada altera a temporalidade diegética ao transferir toda a ação para o século XIX. Por esta e outras razões, o longa-metragem de Branagh tampouco se enquadraria bem na categoria de “tradução literal”.

- CANO, Márcio Rogério de Oliveira; PALMA, Dieli Vesaro. Interdisciplinaridade e o ensino de língua portuguesa. In: _____. **Língua portuguesa**. São Paulo: Blucher, 2012, p. 181-191.
- COELHO, Juliana Ribeiro. **Diálogos entre literatura e cinema em adaptações da tragédia Hamlet de William Shakespeare**. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina - MG, 2015.
- COSTA, Antonio. **Compreender o cinema**. Tradução Nilson Moulin Louzada. 2.ed. São Paulo: Globo, 2003.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.
- FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. **Narrativas migrantes: literatura, roteiro e cinema**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.
- FREUD, Sigmund. **The interpretation of dreams: the complete and definitive text**. Translation James Strachey. New York: Basic Books, 2010.
- _____. Psychopathic characters on stage. **The Tulane Drama Review**, v. 4, n. 3, p. 144-148, 1960.
- HALL, Stuart. The question of cultural identity. In: _____; HELD, David; McGREW, Tony (Eds.). **Modernity and its futures**. Cambridge: Polity, 1992, p.273-316.
- HAMLET. Direção: Franco Zeffirelli. Produção: Dyson Lovell. Intérpretes: Mel Gibson, Glenn Close, Alan Bates, Iam Holm, Helena Bonham Carter, Stephen Dillane, Nathaniel Parker e outros. Roteiro: Christopher de Vore e Franco Zeffirelli. EUA: Warner Bros, 1990. 1 DVD (131 min), color. Produzido por Carolco Picturez. Adaptação da obra homônima de William Shakespeare.
- HAMLET. Direção: Michael Almereyda. Produção: Gideon Ponte. Intérpretes: Ethan Hawke, Kyle MacLachlan, Bill Murray, Julia Stiles, Sam Shepard, Diane Venora, Liev Schreiber, Karl Geary, Paula Malcomso e outros. Roteiro: Michael Almereyda. EUA: Imagem Filmes, 2000. 1 DVD (123 min.), color. Produzido por Double A Films. Adaptação da obra homônima de William Shakespeare.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 22. ed. Tradução Adail U. Sobral e Maria S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2012.
- HORNSTEIN, Lillian Herlands; PERCY, G. D.; BROWN, Sterling A. **The reader's companion to world literature**. 2. ed. New York: Signet, 2002.
- HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução André Cechinel. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 2013.
- JAMESON, Fredric. **Postmodernism or, the cultural logic of late capitalism**. Durham NC: Duke University Press, 1991.
- JOHNSON, Randal. Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas Secas. In: PELLEGRINI, Tânia et al (Org). **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Senac e Instituto Itaú Cultural, 2003, p. 37-59.
- JONES, Ernest. **Hamlet e o complexo de Édipo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MITCHELL, Elvis. A simpler melancholy. **The New York Times**, New York, 12 May 2000. Movies, p. B1-E1.
- MITTERAND, Henri. **100 filmes: da literatura para o cinema**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: BestSeller, 2014.
- MORAN, Joe. **Interdisciplinarity**. 2. ed. New York: Routledge, 2010.
- MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. Édipo em Freud: o movimento de uma teoria. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 2, p. 219-227, 2004.
- MOUREN, Yannick. Le film comme hypertexte: typologie des transpositions du livre au film. **Poétique: revue de théorie et d'analyse littéraires**, n. 93, p. 113-122, 1993.
- PELLEGRINI, Tânia. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In: ____ et al (Org). **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Senac e Instituto Itaú Cultural, 2003, p. 15-35.
- SHAKESPEARE, William. Hamlet, Prince of Denmark. In: _____. **The complete works of William Shakespeare**. New York: Barnes and Noble, 1994, p. 670-713.

SOBREIRA, Ricardo. The seen as obscene: violence against women in Robert Altman's film 'Short Cuts'.
Estudos Anglo-Americanos, v. 46, n. 1, p. 81-98, 2017.

STAM, Robert. **Film theory:** an introduction. Oxford: Blackwell, 2000.

Signo Emergente, Cognição Enativa e Sistemas Complexos

Leonardo Lana de Carvalho

Alessandro Vivas Andrade

Elayne de Moura Braga

Luciana Pereira de Assis

Sophia Andrade Coelho

Introdução

O conceito de enação fornece uma alternativa natural para investigar a mente, fortemente ligada ao pensamento biológico e envolvendo o método fenomenológico. Para a teoria enativa o ser vivo é definido como autopoietico ao produzir as condições da sua própria existência. O ambiente modifica ou perturba uma estrutura que conduz ações de transformação do ambiente. Essa reciprocidade entre ser vivo e ambiente em termos de estrutura do vivente e de suas ações é chamada de acoplamento estrutural e operacional. Os seres vivos e em especial os seres humanos são descritos pelo seu histórico de acoplamento estrutural e operacional no ambiente. A evolução das espécies ocorre através da derivação natural, argumentou Matura. A deriva natural enfatiza que organismo e meio co-evoluem, abandonando completamente a ideia de um meio seletor não modificável pelas ações dos viventes. Para a teoria enativa as relações sociais formam um meio autopoietico de terceira ordem, no qual se encontram e fazem sentido as comunicações dos agentes. A fonte de inteligência é o corpo em ação e enfatizamos que a natureza da cognição é estar em ação ("en acción"). Se um sistema é auto-organizado, estruturalmente acoplado a um ambiente, suas ações são adaptáveis; essas ações são inteligentes neste ambiente. Neste sentido, a teoria da enação não precisa do conceito de "res cogitans" ou de "representação mental" para explicar a cognição. Em contraponto, mas com grande eficiência e eficácia, a teoria computacional da mente vem deste a década de 30 apresentando teorias, modelos e simulações da mente e da linguagem a partir de sistemas simbólicos materiais. O objetivo deste texto é considerar uma possibilidade promissora de articulação entre a teoria da enação e conceitos de "informação", "representação", "sinal", etc. já bem estabelecidos em uma perspectiva cognitivista da mente. O conceito-chave desta articulação é o de signos emergentes. Para isso, vamos apresentar

primeiramente o conceito de signo seguindo a tradição peirciana, com a finalidade de indicar como o termo pode estabelecer uma ponte entre a teoria enativa e a teoria computacional da linguagem. Em seguida apresentamos resultados de simulações computacionais para ilustração do processo semiótico emergente em um grupo interativo de agentes artificiais, dando suporte a teoria causal da referência debatida.

Na semiótica de C. S. Peirce (1931-1958), o signo, o objeto e o intérprete constituem uma relação triádica irredutível. Peirce classifica o signo em três categorias; o símbolo, o índice e o ícone. A relação da semiótica e sua análise em termos de léxico, sintaxe e semântica é um assunto que interessa tanto a linguística, a teoria da computação, a psicologia como outros campos da ciência cognitiva e da filosofia¹. O termo Biosemiótica (da palavra grega *bios* significando vida e *semeion* significado signo) conduz a uma interpretação que constitui uma corrente dentro do pensamento biológico que propõe considerar a representação de fenômenos naturais como signos e processos semióticos (SAVAN, 1987-1988; SHORT, 2007).

As estruturas semióticas são baseadas na hierarquia física e bioquímica do organismo e os sinais obedecem a um conjunto coerente de regras de emersão (surgimento), ou seja, de condições materiais para a realização de processos de referência. O processo de surgimento de novas entidades, processos e níveis hierárquicos coincide com uma descrição relacionada com a manutenção da estabilidade de sistemas localizados em um contexto (COTTAM; RANSON, 2013). O surgimento de signos é um processo de estabilização progressiva de entidades que poderão ser envolvidos por processos semióticos. A ideia enativa aqui é que parte e todo co-emergem e co-evoluem (VARELA *et al*, 2001; THOMPSON, 2013). Assim tanto o signo (parte) como o processo semiótico (todo) co-emergem e co-evoluem. O signo surge junto com o surgimento da relação de referência pelos intérpretes em um contexto orientado por objetos.

Signo e processo semiótico realizam uma dupla realização no mundo, uma no interior da outra, estabelecendo uma hierarquia com pelo menos dois níveis. O signo emerge como uma forma envolvida em um processo semiótico que faz parte de um sistema autopoietico de terceira ordem, isto é, de um sistema social². Processos semióticos podem ser descritos como

¹ Destacamos que computabilidade é investigada pela definição de linguagens formais. A teoria computacional da mente está apoiada sobre a linguagem formal e sobre que conjunto de linguagem pode uma máquina reconhecer.

² Maturana e Varela (1980; 1995) ao definirem a vida como um sistema autopoietico entendem que a autopoiese de primeira ordem corresponde à da vida minimal, isto é, a de uma célula viva. Seres unicelulares são sistemas capazes, a partir de elementos físico-químicos, de se produzirem de modo acoplado ao meio. Seres pluricelulares realizam suas atividades de autoprodução tendo como elementos do sistema não elementos físico-

processos intersistémicos, ao conectarem processos autopoieticos de terceira ordem (processos sociais) aos processos autopoieticos de segunda ordem (processos cognitivos básicos dos organismos complexos), levando a uma mútua modificação, a modificação do corpo pelas relações sociais e das sociedade pelas ações dos organismos.

Maturana e Varela (1980; 1995) designam como comunicativas as condutas que ocorrem no acoplamento do organismo aos processos sociais e como comunicação o padrão de interações emergentes deste acoplamento. Entendemos aqui que os processos semióticos emergentes são acoplamentos do organismo aos processos sociais. Todavia, este acoplamento, entendido como um processo triádico a luz da teoria peirciana, precisa ser melhor entendido e incorporado pela teoria enativa da cognição.

Noções de representações emergentes, como atratores dentro de um sistema complexo (autopoietico), já foram propostas por diversos autores (MITCHELL, 1998; STEELS, 1998, 2000a, 2000b, 2003; ROCHA & HORDIJK, 2005; CARVALHO, 2008; CARVALHO *et al*, 2012) como formas emergentes estáveis, robustas e resilientes, ou como um controle endógeno de sistemas complexos adaptativos. As representações emergentes são amplamente justificadas na literatura e são até mesmo apontadas como indispensáveis para a renovação da teoria da informação e para o estudo de máquinas complexas baseadas em processos emergentes (MITCHELL, 1998). Elas são essenciais para explicar e simular a formação do código genético e assim orientar o desenvolvimento de sistemas complexos adaptativos naturais (ROCHA & HORDIJK, 2005). Elas são também essenciais para explicar e simular a formação da linguagem humana e assim orientar o desenvolvimento de sistemas complexos sociais (STEELS, 1998; 2000a; CARVALHO, 2008; 2014; PECKNER *et al*, 2009). Enfatizamos que a totalidade de projetos de transformação social passam pela linguagem como meio articulador de reflexão e ação das pessoas. Seja qual for o nível cognitivo dentro da hierarquia natural complexa (celular, multicelular ou ao nível social), defendemos a ideia de que o signo emerge do acoplamento de agentes em contextos sociais. Signo e processos semióticos co-emergem e transformam as relações entre os organismos e seus sistemas sociais. Os processos semióticos transformam dos processos cognitivos tanto individuais como coletivos, sendo a via de co-evolução entre indivíduo e sociedade.

Na abordagem sistemas complexos da semiótica e sua modelagem multi-agente, o intérprete pode ser visto como um agente localizado em um ambiente (com destaque para o

químicos mas sistemas autopoieticos de primeira ordem. Sistemas autopoieticos de terceira ordem são assim chamados pelos autores para referenciar sistemas sociais cujos elementos do sistema são organismos complexos multicelulares. Um exemplo então são os organismos humanos e as sociedades humanas.

ambiente social). De acordo com Steels (2000), cinco princípios são cruciais para modelagem computacional e simulação da dinâmica da estrutura semiótica: 1. Aprendizagem por reforço; 2. Auto-Organização; 3. Selecionismo; 4. Co-evolução através de acoplamento estrutural; e 5. Formação de Nível.

Num sistema auto-organizado, a comunicação entre os elementos do sistema multiagente baseia-se na interação e no reforço do uso de símbolos. Os agentes computacionais manipulam símbolos, que são um tipo de signos. Neste sentido, os resultados que vamos apresentar mais a frente precisam ser vistos com as devidas limitações pois os processos semióticos emergentes implementados são baseados em símbolos, não alcançando assim a generalidade dos processos semióticos que envolvem todos os tipos de signos que existem por exemplo na linguagem natural humana.

No modelo computacional, os agentes inicialmente têm um grande repertório de símbolos que serão selecionados como resultado de interações entre agentes e o ambiente. O uso de certos símbolos será reforçado enquanto outros usos serão inibidos. Desta forma, um código de comunicação global emerge de interações locais, sem controle externo ou central entre os agentes. Assim, nestes modelos não temos o surgimento da entidade que será usada como símbolo, ela é dada pelo programador. Mas podemos configurar o surgimento da relação de referência, isto é, podemos programar as condições necessárias para que ocorram processos semióticos emergentes. O surgimento de formas dinâmicas internas que podem estar envolvidas no processo semiótico é um tema interessante ao qual estamos preocupados, mas que não será abordado neste texto.

Do conceito de Signo Emergente à Modelagem e Simulação Multiagente do Processo Semiótico Emergente

Steels (2003) observa que o processo de emergência da representação se realiza sob a forma de um caminho emergente através da atividade coletiva dos agentes. Por exemplo, em uma colônia de formigas, a construção de caminhos por marcadores é uma consequência do comportamento social dos agentes: 1) a partir do ninho eles se deslocam aleatoriamente sobre o ambiente; 2) em cada passo depositam feromônios α e testam a presença de alimento; 3) se encontrarem o alimento, carregam-no e depositam-no somente no ninho, se encontrarem próximo feromônios α vão segui-los (o que os levam até o ninho); 4) Ao carregarem comida e seguir feromônios α , as formigas deixam feromônios β . Formigas sem comida e saindo do ninho ao encontrarem feromônios β vão segui-los (o que as levam até a fonte de comida).

Se um agente depois de encontrar a comida gira em torno e segue suas próprias marcas deixadas no ambiente, ele vai encontrar o ninho. Mas visto que os feromônios evaporam, o caminho é mantido pelo depósito constante de feromônios pelo coletivo de agentes. O caminho é assim reforçado pela ação coletiva. O caminho é a solução do problema (neste caso um problema de otimização). Ao mesmo tempo que o caminho é estabelecido pela atividade coletiva, orienta a organização dessa atividade coletiva de agentes. Além disso, o coletivo de agentes usa o caminho como uma memória da solução do problema. O caminho funciona como uma representação emergente ativa, externa à “cabeça” de qualquer dos agentes. O caminho, significando a solução do problema, foi obtido pelo sistema auto-organizado formado pelos agentes. A auto-organização em sistemas Multiagente é uma ferramenta muito interessante para modelar o sistema autopoietico de terceira ordem que encontramos em sistemas sociais como o da sociedade humana. Com efeito, os sistemas multiagentes batizam de fato fenômenos sociais, artificiais pais fazem isso a partir de agentes artificiais (FERBER, 1995; FERBER *et al*, 2012).

A relação coletivo/agente cria representações emergentes ativas. O caminho é para o coletivo uma representação emergente, um processo emergente. O caminho está dentro do sistema coletivo auto-organizado, mas é externo a cada agente. No que diz respeito ao caminho emergente, Steels (2003) observa que é uma estrutura material, que o papel primário do caminho é organizar a atividade dos agentes voltada para a solução de um problema particular. Segundo o autor esse processo ocorre nitidamente também nas sociedades humanas. Steels argumenta que o caminho regula o comportamento dos agentes ao mesmo tempo que é configurado pelas ações desses agentes. A manutenção do caminho pelas ações dos agentes é um processo emergente de reforço complexo. É interessante salientar que um processo emergente de reforço da representação é criado pela própria atividade do coletivo de agentes.

Processos de memória e processos de reforço são possíveis em sistemas complexos artificiais baseados em Multiagente. No entanto, os resultados que apresentamos utilizam memória clássica e uma programação clássica da função de reforço pois procedendo deste modo isolamos como fenômeno emergente a ser sintetizado o processo semiótico. Crutchfield (1994), Mitchell (1998) e Rocha & Hordijk (2005) entendem que a unificação de todos esses processos emergentes (memória, reforço, linguagem, etc.) em um sistema operacional é muito relevante. A transição de um sistema complexo adaptativo para um sistema cognitivo artificial autopoietico dependerá do surgimento de signos e processos semióticos emergentes que atuarão como desenvolvedores das habilidades cognitivas do sistema. Um sistema

cognitivo natural tem signos internos (leis internas) em função dos quais age em prioridade ao determinismo externo. No desenvolvimento cognitivo natural, como por exemplo em seres humanos, esses signos cognitivos internos fundam uma estrutura de significados e orientam as ações do sistema.

Na autopoiese de primeira ordem também surgem processos semióticos internos à célula (COTTAM; RANSON, 2013). A formação de representações (código genético) que as células colocam em prática são capazes de orientar, sob ativação, o desenvolvimento do corpo de um organismo (ROCHA & HORDIJK, 2005). Signos emergentes, existentes em um sistema hierarquicamente complexo, onde subgrupos podem manter soluções para problemas anteriores, instanciando um processo de memória semiótica poderiam fundar um guia para construção de estruturas, mas replicar tais processos biológicos e sociais artificialmente é ainda um grande desafio (MITCHEL, 1998). Entendemos que os processos semióticos emergentes se replicam de modo fractal nas autopoieses de primeira, segunda e terceira ordens. Todavia, sua modelagem e simulação computacionais ainda se encontra em uma fase de primeiros resultados.

Se um sistema é auto-organizado por estar acoplado a um ambiente, as ações desse sistema são adaptativas, elas fazem sentido nesse ambiente. A informação como ação semiótica pode ser vista como um tipo dessas ações adaptativas. Na semiótica, a informação é apenas um signo. Dizemos que a informação pode orientar a adaptação do sistema, mudando seu comportamento, por exemplo. Todavia, na perspectiva enativa, a informação é ação ela mesma sendo parte das condutas comunicativas de um sistema autopoético. Neste sentido queremos defender que a informação modifica a conduta no sentido de que a ação semiótica modifica condutas, não sendo assim toda ação envolvida pelo processo semiótico daquele nível de organização.

O sistema cognitivo é composto por processos semióticos emergentes que estão inscritos no tempo, o que equivale a dizer que instancia um processo de memória semiótica, não sendo também todo processo de memória um processo baseado em signos. Ações baseadas em signos, tais como o raciocínio em seres humanos são o resultado de processos que poderiam ser descritos como processamento de informação nestes sistemas autopoéticos. No entanto, processos cognitivos complexos não manipulam os símbolos físicos (como fazem os nossos computadores), mas o que acontece é que os signos emergentes atuam como atratores, modificando a forma do sistema e, portanto, a forma como o sistema se realiza e, consequentemente, a maneira como interage no mundo. A maneira de se relacionar no mundo depende da forma do sistema e do nível na hierarquia complexa da natureza em que ele

ocorre. É a forma emergente que indica como entrar na complexa rede de relações causais hierárquicas da natureza.

Simulações e experimentos computacionais, assim como aplicações em robôs, exploram diversas capacidades dos sistemas cognitivos naturais, todavia, muitas dentre elas ainda estão fora do alcance de suas replicações artificiais. Cognição e semiótica em seres humanos são fontes privilegiadas de inspiração, mas também um desafio para computadores (STEELS, 2003). Projetar arquiteturas cognitivas enactivas é um desafio enorme, porque é necessário relacionar os conceitos de enação, representação e informação (CARVALHO *et al*, 2016), que em nossa perspectiva é feito de maneira consistente, seguindo os princípios da teoria enactiva. Com efeito, concebemos o signo com ação, mas uma ação de um processo semiótico. A modelagem computacional e a simulação computacional da linguagem envolvem a descrição de uma série de processos cognitivos internos básicos para o surgimento de signos, bem como o contexto de interações de agentes, de modo que a convergência coletiva em direção a uma relação semiótica comum é possível.

Steels (2003) propõe uma arquitetura para a comunicação de agentes que não consiste em dar a linguagem diretamente aos agentes, mas em dar-lhes a capacidade de construí-la. Um coletivo de agentes é assim capaz de realizar uma criação de ontologia através de jogos de discriminação. Essa construção ocorre não apenas ao nível lexical, mas também ao nível sintático, pelo surgimento de uma gramática (STEELS, 2000). Se os agentes são capazes de concordar em termos de símbolos a serem usados para representar objetos do mundo e construir uma gramática, definindo as regras do sistema de comunicação, a linguagem nesse contexto é uma forma de vida e, como qualquer outra forma de vida está em constante evolução, por deriva natural. Esta descrição da linguagem é semelhante na sua definição de um sistema complexo (BECKNER *et al*, 2009; STEELS, 2000a). A linguagem é percebida como um processo temporal, sendo muito sensível às mudanças no ambiente, daí as capacidades adaptativas do sistema (CORNISH, TAMARIZ e KIRBY, 2009; STEELS, 2000b).

Loula *et al* (2003) criou um ambiente para a simulação de um ecossistema permitindo a interação cooperativa entre agentes macacos para se protegerem de seus três tipos de predadores, o tigre, a serpente e o falcão. Os macacos se comunicam emitindo sinais uns para os outros. Para além de um modelo presa-predador, o objetivo da simulação dos autores foi desenvolver uma arquitetura cognitiva para o surgimento da comunicação simbólica entre criaturas artificiais. A elaboração desta arquitetura foi inspirada na semiótica de Peirce e pela

etologia. Todavia, os processos semióticos relatados como existentes nos macacos Vervets são os mesmo que existem também em seres humanos.

No modelo computacional de Loula *et al* (2003), acontece que os "macacos" colocam em prática um processo de competição entre os símbolos. Cada macaco artificial começa com seu próprio símbolo para sinalizar a outros a chegada de um determinado agente predador. No final, após um certo número de interações entre os agentes, os macacos convergem para o mesmo símbolo comum para cada predador. Eles estabilizam um código, no nível do léxico. Estes resultados mostram que a presa, seguindo a nomeação de um predador de terra (o tigre) com um símbolo não compartilhado pelo grupo, adota finalmente o símbolo comum aos outros macacos. Tudo isso acontece em menos de 2000 interações. De acordo com Loula *et al*, (2005), o sistema complexo baseado em agentes que compartilham o mesmo ambiente e os mesmos objetos é visto como um sistema semiótico baseado no reforço do uso de símbolos. Num contexto onde os símbolos são alarmes referenciando predadores e os intérpretes os macacos fugindo de perigos, o triângulo S-I-O é formado. O triângulo semiótico se forma por reforçamento. Quando o conjunto de agentes compartilham do mesmo léxico a comunicação semiótica ocorre entre os agentes, isto é, emerge o processo semiótico.

Neste mesmo sentido, mostrando o surgimento de processos semióticos emergentes, um outro experimento computacional foi realizado por Steels (2003) com os robôs *Talking Heads*, colocando uma população de vários milhares de agentes para controlar o movimento das câmeras a fim de capturar imagens do ambiente (figuras geométricas coladas em um quadro). Os robôs realizavam jogos de linguagem e através do reforço do uso de alguns símbolos em detrimento de outros, os dois robôs, partindo de símbolos diferentes para cada figura, chegavam a um símbolo comum. Além do experimento com o *Talking Heads*, outras plataformas robóticas foram usadas, como robôs Lego e Sony AIBO Robot (STEELS, 2003). Entre os símbolos possíveis, o símbolo comum que toma seu lugar nos triângulos semióticos junto aos agentes do grupo por mecanismos de realimentação positiva está dentro do agente, mas sua durabilidade depende da dinâmica complexa de reforçamento do coletivo. Tal como nos resultados de Loula *et al* (2003) e Steels (2003) mostramos em nossas simulações diagramas que apresentam a convergência para um léxico comum e assim a instauração de um processo semiótico emergente em Multiagente. Vê-se que, entre vários símbolos, a freqüência de uso de um desses símbolos aumenta, tornando-se o símbolo "escolhido" pelo grupo (STEELS, 2000a, 2000b, 2003).

Ainda na mesma linha de Steels e Loula *et al*, Arnelloos *et al* (2006) definem a representação emergente não apenas pela estrutura gramatical, mas também pelo processo de

reforçamento do léxico que os agentes realizam uns sobre os outros e que leva a uma linguagem comum. Segundo eles, o surgimento de representações autônomas inclui nas funções permutáveis funções que dão suporte à sintaxe e ao léxico. Arnellos *et al* (2003) e Arnellos *et al* (2006) propõem compreender o termo representação emergente como sistema auto-organizador de relações semióticas.

Arquitetura Cognitiva e Convergência Lexical

Podemos agora, a partir deste estado da arte sintetizar alguns princípios para a modelagem e implementação de processo semiótico emergente sistemas Multiagente:

- Situar um coletivo de agentes em um espaço de interações. O ambiente desempenha um papel de meio de comunicações diretas ou indiretas entre os agentes.
- Inserir na arquitetura dos agentes funções representando habilidades cognitivas básicas como reconhecimento de objetos, memória e ações no ambiente, mas acima de tudo um processo de reforço de símbolos.
- Cada agente deve ser inicializado com um conjunto de símbolos como candidatos a referenciar para todos os agentes certos objetos do ambiente. Para cada símbolo deve ser também inicializada uma probabilidade de uso do símbolo, de modo que, o agente comunique a outro agente um objeto pelo símbolo de maior probabilidade em sua lista de símbolos.
- Como as probabilidades de uso dos símbolos são diferentes para cada um dos agentes, inicialmente eles usam palavras diferentes para falar dos mesmos objetos. Neste sentido, para que ocorra a convergência para um léxico comum é necessário a definição da função de reforçamento na arquitetura dos agentes e as interações entre os mesmos para que os reforços ocorram contingencialmente.
- Realizar as simulações e encontrar para certa parametragem um número suficiente de iterações do algoritmo para que ocorram signos emergentes e o processo semiótico emergente de comunicação entre os agentes.

Seguindo esses princípios, reproduzimos os resultados da emersão lexical, como realizado em trabalhos anteriores (ARNELLOS *et al*, 2006; ARNELLOS, SPYROU, DARZENTAS, 2003; LOULA *et al*, 2003, 2005; STEELS, 2000a, 2000, 2003) para o estudo da linguagem como um sistema complexo adaptativo.

Descrição do Cenário

Reproduzindo o cenário de simulação de Loula *et al* (2003; 2005), representamos uma “floresta” de 50 por 50, com 4 presas e 3 predadores. Para cada presa dispusemos um vetor de 10 símbolos. Assim, existem 10 símbolos possíveis para representar um predador e há tantos vetores como predadores. Na inicialização da simulação, ocupando cada uma das caixas a presa e os predadores são colocados aleatoriamente no espaço de interações. As probabilidades de uso dos símbolos são atribuídas aleatoriamente a cada símbolo de um vetor de símbolos.

Após este procedimento, presas e predadores se movem aleatoriamente em cada iteração. Em cada nova iteração a posição de presas e predadores é atualizada. Quando uma presa é encontrada perto de um predador a uma distância menor que a distância de detecção, a presa faz uma consulta em seu vetor de símbolos e seleciona o símbolo com a maior probabilidade associada. A presa então envia um sinal de aviso e se houver outras presas detectadas no perímetro de detecção da presa, elas atualizarão a probabilidade associada a esse símbolo. Então, se outra presa ouve o alarme (o sinal) emitido e se ele também vê que o predador se aproximando atualiza a probabilidade do símbolo ouvido sobre o vetor dessa presa, aumentando o seu valor (reforçando-o). Nesse sentido, a probabilidade dessa presa de relatar a presença deste predador com aquele símbolo aumenta no contexto de um novo encontro (interação) com aquele predador. No entanto, uma convergência completa requer várias iterações.

Foram realizadas dez simulações. Seis delas apresentam uma convergência completa de símbolos para todas as presas após 7000 iterações. Quanto maior o número de iterações, mais segura é a convergência, e isso em todos os casos. A tabela 01 mostra os resultados de seis simulações e a convergência de símbolos.

Tabela 01: Convergência de símbolos em seis simulações com 7000 iterações

Simulações	Presas	Tigre	Serpente	Falcão
1	Macaco 1	4	1	2
	Macaco 2	4	1	2
	Macaco 3	4	1	2
	Macaco 4	4	1	2
2	Macaco 1	5	8	2
	Macaco 2	5	8	2
	Macaco 3	5	8	2
	Macaco 4	5	8	2
3	Macaco 1	2	3	0
	Macaco 2	2	3	0
	Macaco 3	2	3	0
	Macaco 4	2	3	0
4	Macaco 1	1	4	0
	Macaco 2	1	4	0
	Macaco 3	1	4	0
	Macaco 4	1	4	0
5	Macaco 1	2	7	0
	Macaco 2	2	7	0
	Macaco 3	2	7	0
	Macaco 4	2	7	0
6	Macaco 1	5	8	2
	Macaco 2	5	8	2
	Macaco 3	5	8	2
	Macaco 4	5	8	2

A tabela mostra as convergências a um símbolo para cada predador. Esta convergência sinaliza a formação emergente de uma relação semiótica, a tríade Signo-Interprete-Objeto, no caso desta simulação computacional: Símbolo-Presa-Predador. Por exemplo, na simulação 6, os macacos 1, 2, 3 e 4 usam o símbolo 5 para representar o predador tigre.

Abaixo apresentamos os resultados de convergência de outras das simulações nas. Nas figuras abaixo, temos associados aos símbolos que vão de S1 a S10. Os seus valores de probabilidade são atualizados de acordo com as interações e os reforçamentos. Considere o caso do predador 1 (o tigre). Pode-se ver a modificação dos valores das probabilidades até o ponto em que o símbolo S3 se torna mais provável para sinalizar esse predador.

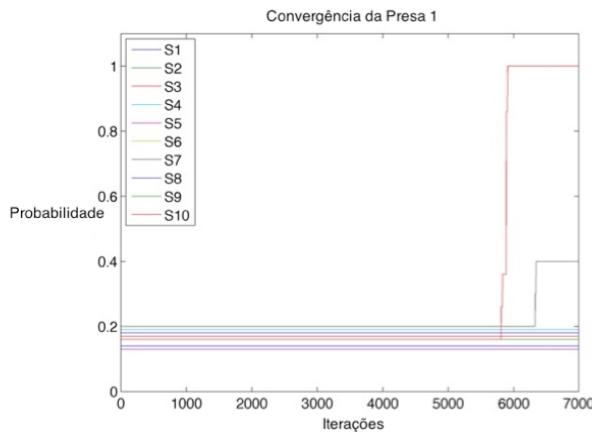


Figura 01: Convergência da Presa 1

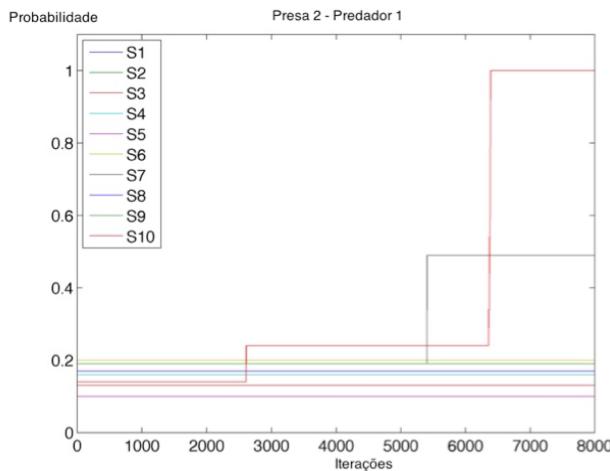


Figura 02: Convergência da Presa 2

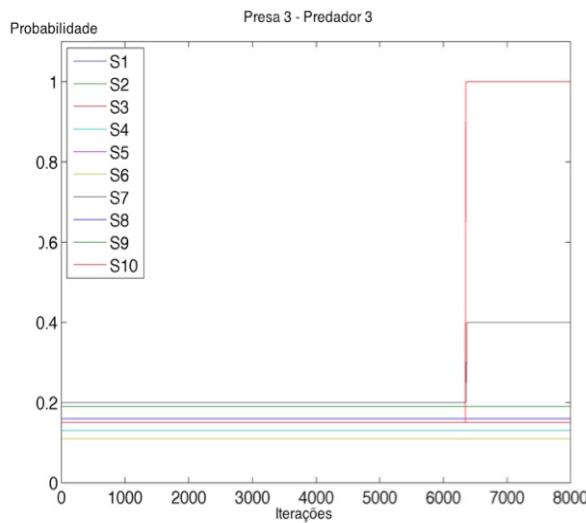


Figura 03: Convergência da Presa 3

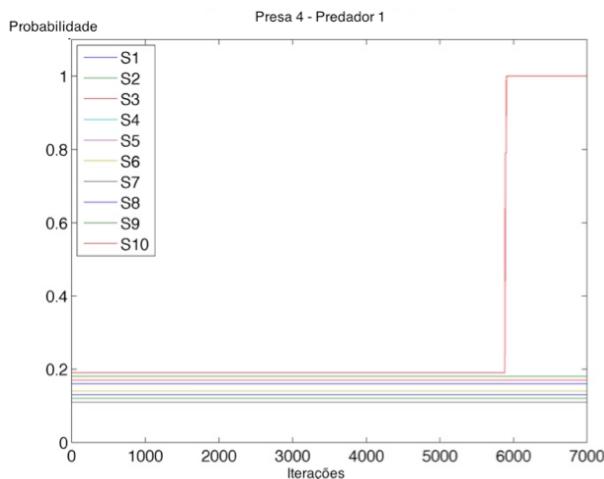


Figura 04: Convergência da Presa 4

Observa-se nos gráficos que as presas 1, 2, 3 e 4 convergiram ao símbolo 3 para fazer referência ao mesmo tipo de predador.

Considerações finais

O texto propôs uma releitura do conceito de cognição enativa, procurando redefinir informação e representação como signos emergentes. Para fazer isso sem ferir preceitos básicos da teoria enativa da cognição, o signo foi definido como ação comunicativa em uma relação triádica. Assim, só é considerado signo um elemento envolvido em um processo semiótico que seja parte dos processos de auto organização de um sistema complexo. Partindo dos fundamentos da teoria da enação, consideramos para próximos trabalhos não

apenas uma teoria da semiótica enativa, mas também a possibilidade de uma renovação da teoria da enação pela incorporação da semiótica.

Este desenvolvimento teórico foi apoiado por uma exposição e reprodução dos resultados de trabalhos relacionados no campo de modelagem e simulação computacional Multiagente do surgimento do processo semiótico em sistemas adaptativos complexos. Destacamos que os resultados de nossas próprias implementações sobre o processo semiótico emergente em Multiagente é uma etapa importante da colaboração iniciada entre os autores e que vem gerando orientações e inovações no modelo apresentado, o que será explorado em próximas publicações. Para o momento os resultados apresentados a partir da nossa plataforma de modelagem e simulação de sistemas complexos corroboram os resultados da literatura sobre o surgimento de um léxico comum em um coletivo de agentes. O próximo passo aponta para a síntese de sintaxe emergente.

Algumas perspectivas mais ambiciosas de pesquisa nesta área podem ser assim rastreadas: a arquitetura cognitiva enativa dos agentes deve incluir um processo de reforço que não pode ser uma função simples baseada em um algoritmo clássico de AI. Note-se que os agentes descritos por Steels (2003) para a formação de um caminho emergente não têm uma função de reforço. O caminho é formado por um processo emergente, isto é, pela ação coletiva de deposição de feromônios. Para o coletivo de agentes e seu caminho, as posições dos objetos no ambiente são melhor descritas se forem consideradas como perturbações. Essas perturbações levam a uma construção interna B (o caminho, neste caso) que é o efeito das ações coletivas dos agentes sobre o meio ambiente. Este tipo de construção em bloco B pode ser útil para o coletivo configurar uma sequência de atratores e, portanto, um processo algorítmico emergente, que abre o caminho para possibilidades de reprogramação e autoprogramação. Voltando a Rocha & Hordijk (2005), este bloco B pode ser usado para orientar o desenvolvimento de sistemas adaptativos complexos da mesma forma como o organismo biológico faz uso de seu código genético para orientar seu desenvolvimento. Voltando a Steels (2003) este bloco B também pode ser útil para arquiteturas cognitivas complexas com signos emergentes em processos semióticos sob a égide de sistemas hierárquicos complexos. No entanto, esta abordagem é ainda um grande desafio. Isso significaria, de fato, ter vários sistemas complexos interagindo para a convergência de léxico entre eles. Este desafio é um reflexo do grande desafio da arquitetura cognitiva enativa pois leva a pensar agentes emergentes.

Como consideração final após a conformidade da implementação multiagente de processos semióticos emergentes, argumentamos que a transição de sistemas complexos

adaptativos para sistemas cognitivos depende do surgimento de signos emergentes e processos semióticos emergentes. Apesar de conseguirmos reproduzir de modo emergente diversos dos processos necessários para isso, arquitetar um sistema cognitivo artificial autopoietico ainda é bastante difícil. Os signos emergentes podem através do valor informacional evoluir ao longo do tempo, orientar a configuração do sistema para uma forma adaptativa dependendo de certas perturbações, incluindo a flexibilidade e a precisão das transições das atividades cognitivas. Crutchfield (1994) garante que novas arquiteturas de máquinas de computação são necessárias para estudar processos emergentes e complexos. Segundo o autor, essa tarefa (de construir uma maquinaria computacional complexa) mostra que precisamos de outro tipo de teoria da computação. Destacamos que assim é preciso também uma nova teoria da linguagem. Para Crutchfield (1994) nada melhor para a investigação de sistemas complexos do que uma máquina complexa. A estrutura da máquina complexa seria baseada em um processo de computação não-linear. Esta estrutura maleável poderia ser modificada por mecanismos de transformação da estrutura. Esses mecanismos de transformação levariam a uma reconstrução da máquina hierárquica por ela mesma. Para conectar os processos de reconstruções estruturais, o autor pensa em fornecer-lhe uma mecânica evolucionária. Ele sugere que esta máquina complexa deve ser o modelo padrão para o estudo de sistemas complexos e processos emergentes.

Concordamos com esta afirmação e acreditamos que o processo semiótico emergente é útil para a implementação de tal processo de computação complexa. Todavia, entre o sistema de computação atual e a maquinaria computacional complexa em perspectiva existe uma grande lacuna. Na verdade, o design da máquina complexa é um dos maiores desafios. A fim de reduzir as distâncias entre as noções de sistemas naturais complexos e sistemas de informação artificial apostamos no conceito de signo emergente. Da mesma forma como podemos dizer que nossos computadores são baseados no processamento de símbolos físicos, podemos dizer que a maquinaria computacional complexa será baseada em signos emergentes. Máquina complexa, signo emergente e seus objetos são vistos, todos os três, como co-emergentes na natureza. Destacamos também que a maquinaria computacional complexa seria um novo modelo para investigação da mente e da linguagem, sobretudo a humana.

Referências

- ARNELLOS, A., SPYROU, T.; DARZENTAS, J. Towards a framework that models the emergence of meaning structures in purposeful communication environments. **The 47th Annual Conference of the International Society for the Systems Sciences** (ISSS), 2003, v. 3, p. 103.
- ARNELLOS, A., VOSINAKIS, S., SPYROU, T.; DARZENTAS, J. The Emergence of Autonomous Representations. **Journal of Computers Sciences**, 2006, v. 1(6), p. 29-36.
- CARVALHO, L. L. **Représentações émergentes**: une approche multi-agents des systèmes complexes adaptatifs en psychologie cognitive. Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon II, 2008.
- CARVALHO, L. L., CLAIR, G., HASSAS, S., BRAGA, E. M. Représentações: du contrôle endogène pour des systèmes complexes adaptatifs. In: LOPES, E. J. es (éd.). **Temas em Ciências Cognitivas; Representação Mental** (p. 219-257). Porto Alegre: Sinopsys Editora, 2012.
- CARVALHO, L. L., PEREIRA, D. J., COELHO, S. A. Origins and Evolution of Enactive Cognitive Science: Toward an Enactive Cognitive Architecture. **Biologically Inspired Cognitive Architectures**, 2016, v. 16, p. 169-178.
- CARVALHO, L. L., VARENNE, F., BRAGA, E. M. Ontologias para a Modelagem Multiagente de Sistemas Complexos em Ciências Cognitivas. **Ciências; Cognição**, 2014, v. 19(1), p. 58-75.
- CORNISH, H., TAMARIZ, M., KIRBY, S. Complex Adaptive Systems and the Origins of Adaptive Structure: What Experiments Can Tell Us. In: ELLIS, N. C. et LARSEN-FREEMAN D. (éds.). **Language as Complex Adaptive System**. Language Learning, 2009, 59(1), 187-205.
- COTTAM, R., RANSON, W. A biosemiotic view on consciousness derived from system hierarchy. In: PEREIRA JR, A. et LEHMANN, D. (Ed.). **The Unity of Mind, Brain and World** (p. 77-112). New York: Cambridge University Press, 2013.
- CRUTCHFIELD, J. P. Is anything ever new? Considering emergence. In: COWAN, G.; PINES, D.; MELTZER, D. (éds.). **Complexity**: Metaphors, models, and reality (p. 515-537). Reading, MA: Addison-Wesley, 1994.
- FERBER, J. **Les systèmes multi-agents**. Vers une intelligence collective. Paris: InterEditions, 1995.
- FERBER, J., CARVALHO, L. L., PHAN, D., VARENNE, F. O que é seguir uma regra? Reflexão sobre as normas e os usos. In: LOPES E. J. (éd.). **Temas em Ciências Cognitivas; Representação Mental** (p. 259-277). Porto Alegre, RS: Sinopsys Editora, 2012.
- LOULA, A., GUDWIN, R., QUEIROZ, J. Synthetic approach of symbolic creatures. **S.E.E.D. Journal -- Semiotics, Evolution, Energy, and Development**, 2003, v. 3(3), p. 125-133.
- LOULA, A., GUDWIN, R.; QUEIROZ, J. Symbolic communication in artificial creatures: an experiment in Artificial Life. **Lecture Notes in Computer Science**, 2004, v. 3171, p. 336-345.
- LOULA, A., GUDWIN, R., EL-HANI, C. N., QUEIROZ, J. The Emergence of Symbol-Based Communication in a Complex System of Artificial Creatures. **5th International Conference Integration of Knowledge Intensive Multi-Agent Systems KIMAS'05: Modeling, Evolution and Engineering**. Waltham, Massachusetts: IEEE, 2005.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **Autopoiesis and Cognition**: The Realization of the Living. Dordrecht: D. Reidel Publishing Co, 1980.
- MATURANA, H., VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.
- MITCHELL, M. A complex-systems perspective on the ‘computation vs. dynamics’ debate in cognitive science. M. A. Gernsbacher et S. J. Derry (éd.). **Proceedings of the 20th Annual Conference of the Cognitive Science Society**, (p. 710-715). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- PECKNER, C., BLYTHE, R., BYBEE, J., CHRISTIANSEN, M. H., CROFT, W., ELLIS, N. C., HOLLAND, J., KE, J., LARSEN-FREEMAN, D. et SCHOENEMANN, T. Language Is a Complex Adaptive System: Position Paper. ELLIS, N. C. et LARSEN-FREEMAN, D. (éds.). **Language as Complex Adaptive System**. Language Learning, 2009, v. 59(1), p. 1-26.
- PEIRCE, C. S. **Collected papers of Charles Sanders Peirce**. Hartshorne C. and Weiss P. (éd.), V, 1-6; Burks A. (éd.), V, 7-8. Cambridge, MA: Belknap Press, 1931-1958.

ROCHA, L. M., HORDIJK, W. Material representations: from the genetic code to the evolution of cellular automata. **Artificial Life**, 2005, v. 11, p. 189-214.

SAVAN, D. **An introduction to C. S. Peirce's full system of semiotic**. Toronto: Victoria College, 1987-1988.

SHORT, T. **Peirce's theory of signs**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

STEELS, L. The origins of ontologies and communication conventions in multi-agent systems. **Autonomous Agents and Multi-Agent Systems**, 1998, v. 1(2), p. 169-194.

STEELS, L. Language as a complex adaptive system. **Lecture notes in Computer Science**. Parallel Problem Solving from Nature - PPSN VI. Volume Editors: Schoenauer; al, Springer-Verlag, Berlin, 2000a.

STEELS, L. The emergence of grammar in communicating autonomous robotic agents. **ECAI2000** (p. 764-769). Amsterdam: IOS Press, 2000 b.

STEELS, L. Intelligence with representation. **Philosophical Transactions of the Royal Society**, 2003, A 361(1811), p. 2381-2395.

THOMPSON, E. Emergência e o problema da causalidade descendente. In: THOMPSON, E. **A mente na vida: biologia, fenomenologia e ciências da mente** (p. 479-505). Instituto Piaget, 2013.

VARELA, F. J., THOMPSON, E., ROSCH, E. **A Mente Corpórea: Ciência Cognitiva e Experiência Humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

Apresentação dos autores

Adna Candido de Paula

Doutora em Teoria e História literária pela UNICAMP e Doutora em Filosofia da religião pela UFJF. Professora Associada da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professora permanente do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPC-CH/UFVJM). Atua nas áreas de metafísica, filosofia moral, ontologia, fenomenologia e hermenêutica.

<http://lattes.cnpq.br/6998091961390116>

Alessandro Vivas Andrade

Doutor em Engenharia Elétrica pela UFMG. Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Exatas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Atua nas áreas de inteligência artificial, aprendizado de máquina e otimização

<http://lattes.cnpq.br/541205566902423>

Ana Cristina Pereira Lage

Doutora em Educação (História da Educação) pela UFMG. Professora Adjunto da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Atua nas áreas de ensino de história e história da educação.

<http://lattes.cnpq.br/8720539429917901>

Anderson Gomes Ribeiro

Graduando em Humanidades pela UFVJM.

<http://lattes.cnpq.br/8447998433160701>

André Borges de Mattos

Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP. Professor Associado da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professor permanente do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPC-CH/UFVJM). Atua nas áreas de antropologia do Estado, pensamento social e comunidades tradicionais.

<http://lattes.cnpq.br/6534059966092707>

Atanásio Mykonios

Doutorado em Serviço Social pela UFRJ. Professor Adjunto da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professor permanente do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPC-CH/UFVJM). Atua nas áreas de Filosofia e Economia Política e Crítica da Economia Política.

<http://lattes.cnpq.br/7480592245100986>

Bruna Lima

Graduanda em Humanidades pela UFVJM.

<http://lattes.cnpq.br/168881327143968>

Danillo Lisboa

Mestrando em Ciências Humanas pela UFVJM. Atua nas áreas de fenomenologia e psicologia.

<http://lattes.cnpq.br/9105606411140099>

Davidson Afonso de Ramos

Doutor em Sociologia pela UFMG. Professor Adjunto da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professor permanente e vice-coordenador do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPC-CH/UFVJM). Atua nas áreas de Política Habitacional e processo de implementação de Políticas Públicas.

<http://lattes.cnpq.br/5633237251144789>

Douglas Geraldo Costa

Mestre em Ciências Humanas pela UFVJM. Atua nas áreas de Tecnologias digitais, análises pedagógicas e jogos digitais.

<http://lattes.cnpq.br/8506594513254920>

Elayne de Moura Braga

Doutora em Ciências da Educação pela Université Lumière Lyon 2/ França. Professora Adjunto da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professora permanente do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPC-CH/UFVJM). Atua nas áreas de Ensino-Aprendizagem, Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação, Psicologia Escolar, Psicologia Cognitiva.

<http://lattes.cnpq.br/1404201905068754>

Gustavo Henrique Rückert

Doutor em Literaturas Portuguesa e Luso-Africanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professor Colaborador do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas/UFVJM. Atua nas áreas de representação, identidade e cultura nos contextos coloniais e pós-coloniais.

<http://lattes.cnpq.br/3426796078386126>

Joiciele Rezende Costa

Mestra em Ciências Humanas pela UFVJM. Atua nas áreas de tecnologias digitais e formação de professores.

<http://lattes.cnpq.br/5948268250183867>

Juliana Ribeiro Coelho

Mestra em Ciências Humanas pela UFVJM. Professora de língua inglesa em colégios das redes pública e privada de Diamantina - MG e região. Seus interesses de pesquisa incluem literaturas estrangeiras modernas e estudos de cinema.

<http://lattes.cnpq.br/2705737422853953>

Leonardo Lana de Carvalho

Doutor em Psicologia pela Universidade de Lyon, França. Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Exatas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professor permanente do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPC-CH/UFVJM). Atua na área de

ciências cognitivas; teoria computacional da mente e da linguagem; teoria enativa (cognição corpórea) e sistemas complexos.

<http://lattes.cnpq.br/6068203278198301>

Luana M. dos Santos

Mestra em Ciências Humanas pela UFVJM. Professora da UNOPAR, Curso dos Oficiais da PM/MG e do Colégio Diamantinense. Atua nas áreas de Democracia Participativa e Conselhos.

<http://lattes.cnpq.br/8739721905890060>

Luciana Pereira de Assis

Doutora em Engenharia Elétrica pela UFMG. Professora Adjunto da Faculdade de Ciências Exatas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Atua nas áreas de pesquisa operacional, inteligência artificial, análise de redes sociais.

<http://lattes.cnpq.br/5653509413156744>

Marcelo Fagundes

Doutor em Arqueologia e Etnologia pela USP. Professor Adjunto da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professor permanente do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPC-CH/UFVJM). É Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq (PQ2). Atua nas áreas de arqueologia e patrimônio.

<http://lattes.cnpq.br/8995380304167773>

Maria Cláudia Almeida Orlando Magnani

Doutora em História da Arte, linha História Social da Cultura pela UFMG. Professora Adjunto da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professora permanente do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPC-CH/UFVJM). Atua nas áreas de arte, cultura e sociedade.

<http://lattes.cnpq.br/5707092208757405>

Neilane de Souza Viana

Mestra em Ciências Humanas pela UFVJM, Especialista em Mídias na Educação pela Unimontes e Ensino de Língua Portuguesa pela FINON. Técnica em Assuntos Educacionais na UFVJM.

Ricardo Sobreira

Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), com realização de estágio doutoral na University of Louisville, Estados Unidos da América. Professor Adjunto da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, campus de Diamantina - MG. Professor permanente do Mestrado em Ciências Humanas (PPC-CH/UFVJM). Atua nas áreas de literaturas inglesas e norte-americana.

<http://lattes.cnpq.br/3560789212086078>

Rochelle Foltram

Mestra em Ciências Humanas pela UFVJM. Atua nas áreas de antropologia e história do indigenismo.

<http://lattes.cnpq.br/1343242218631044>

Sophia Andrade Coelho

Mestranda em Ciências Humanas pela UFVJM. Atua nas áreas de linguagem, cognição e sistemas.

<http://lattes.cnpq.br/9850439113212121>

Teresa Cristina de S. C. Vale

Doutora em Ciência Política pelo IUPERJ (IESP/UERJ). Professora Associada da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professora permanente e Coordenadora do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPC-CH/UFVJM). Atua nas áreas de Direitos Humanos, Cidadania, Justiça e Democracia.
<http://lattes.cnpq.br/1318728385866198>

Thaísa D. A. Macedo

Mestra em Ciências Humanas pela UFVJM. Atua nas áreas de educação patrimonial, arqueologia e cultura.

<http://lattes.cnpq.br/0898723615730281>

Waldicleide de F. S. Gonçalves

Mestra em Ciências Humanas pela UFVJM. Professora da PUC-Serro. Atua nas áreas de Direitos Humanos, Grupos Quilombolas e Direito.

<http://lattes.cnpq.br/8882989689568907>

Wellington Greco

Mestrando em Ciências Humana pela UFVJM. Atua nas áreas de arte rupestre e estilo; paisagem e identidade; cultura, memória e história.

<http://lattes.cnpq.br/5164458574740136>

ISBN
978-85-61330-76-7