

Margens

(02) 2004

Revista Interdisciplinar do Núcleo de Pesquisa - CUBT/UFPA

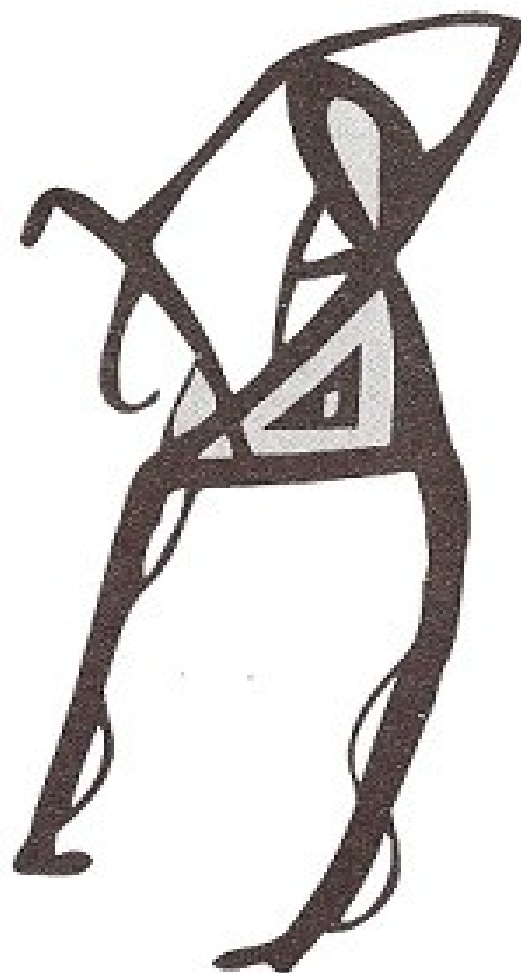
Dossiê Fontes de Pesquisa

Organizadores:

A. Otaviano Vieira Jr.

Damião Bezerra Oliveira

Adelino Ferranti



EDITORA
Aká'atu



Margens

Revista Interdisciplinar do Núcleo de Pesquisa do Campus Unificado
Baixo Tocantins da Universidade Federal do Pará

Comitê Editorial

Cristina Dorra Cancela
(Antropologia-UFPA)
Jure Felipe Beltrão
(Antropologia-UFPA)
Rafael Chantreleyron
(História-UFPA)
Antonio Cláudio Vieira Jr.
(História-UFPA)
Damião Bezerra Oliveira
(Filosofia da Educação -UFPA)
Marta Neusa Monteiro
(Filosofia da Educação -UFPA)
Josenilda Maués
(Educação-UFPA)
Wáldir Ferreira de Abreu
(Educação-UFPA)
Benilton Cruz
(Linguagem-UFPA)
Marta dos Remédios Brito
(Filosofia da Educação -UFPA)
Mardônio Silva Guedes
(História-Arg. Público do Brasil)
Rênia Rios
(História-UFPA)
Isabel Luzena
(Etnoantropologia-UFPA)

Universidade Federal do Pará

Prêtor:
Alex Filza de Melo
Coordenador de Campus:
Adelino Ferranti

NPUBT -
Núcleo de Pesquisa do Baixo Tocantins
TEL: (91) 3751-1131 - Ramal 27
e-mail: npubt@ufpa.br
Coordenadores:
Antonio Cláudio Vieira Jr.
Damião Bezerra Oliveira

Paizra Coeffe
Graffus Comunicação e Design
Integração de Capa
Rosi Cardoso
Revisão
Paulo Maurício Correia
Impressão
Gráfica Perpétua Socorro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) - Biblioteca Central / UFPA, Belém-PA

Margens/ Revista Interdisciplinar do Núcleo de Pesquisa - CUBT/
UFPA - v. 1, n. 2 (set. 2004) - Alencara, PA: CUBT/
UFPA; Belém: Paka-Tapa, 2004.

Semestral.

Organizadores: A. Cláudio Vieira Jr., Damião Bezerra Oliveira e Adelino Ferranti.
Publicado em edições temáticas; v. 1, n. 2: Dossiê Fonte de Pesquisa.

ISSN - 1806-0560

1. Periódicos brasileiros. I. Universidade Federal do Pará (Campus Universitário do Baixo
Tocantins)

CDD: 21 ed. 056.9

APRESENTAÇÃO



Apresento aos nossos leitores a segunda *Margens*. Nesse número o tema central é *Fantô de Pequitos*, que resultou numa coletânea de textos inéditos de pesquisadores de diversificadas áreas do conhecimento. Assim, numa perspectiva bastante peculiar, o *Movimento Zapatista* emerge enquanto possibilidade investigativa, num exercício franco de análise do discurso. A preocupação com a oralidade está presente em artigos que buscam enveredar pela seara da história oral e seu potencial de análise do cotidiano de creches e de meninos de rua. Além da oralidade, a imagem também é alvo de nossas discussões, que num enquadramento iconográfico busca atribuir um sentido racional ao que na maioria das vezes se cristaliza no universo emocional.

A seção *artigos* se fortalece como um convite para passear, sob uma ótica interdisciplinar, no universo Amazônico e em especial no mundo ribeirinho. Nas *Margens Ribeirinhas* navegamos por tortuosas marés que nos conduzem até a lógica matemática dos mestres construtores de embarcações, passando pelas representações simbólicas de pescadores artesanais até a discussão de características da família amazônica. Esse debate é seguido por interfaces teóricas que ajudam a repensar caminhos que nos auxiliam a compreender as margens e os rios que entre elas deslizam, com especial atenção para a educação. E é nesse mesmo movimento que apresentamos a *resenha* de uma das obras de Enrique Dussel, autor que propõe uma Ética da Libertação num mundo espedrinhado pela exclusão social – pela marginalização.

Os dois últimos artigos, que compõem a seção *Inicição Científica*, já materializam os resultados preliminares das preocupações do Núcleo de Pesquisa do Campus Universitário do Baixo Tocantins, por trazerem entre suas linhas o esforço de alunos de graduação em compreender sob o prisma interdisciplinar suas realidades, o que significa a construção de seus próprios caminhos metodológicos.

Nessa segunda *Margens*, convidamos os nossos leitores a pegarem nos remos, entrarem nas suas embarcações e navegarem por um rio de diálogos e incertezas. Então, *navegar é preciso...*

Prof. Dr. Antonio Otaviano Vieira Junior
Coordenador do Núcleo de Pesquisa/CUBT

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
---------------------------	----

DOSSIÊ FONTES DE PESQUISA

O Zapoiismo: muito mais do que uma fonte Walter Omar Kohan	11
História Oral: novas maneiras de pensar as práticas educativas na creche Márcia Pereira da Silva Pinheiro	33
História de vida como metodologia de pesquisa: O relato de vida de um menino de rua da Praça da República em Belém do Pará Waldir Ferreira de Abreu	41
Usos da imagem: juntando fragmentos nas fronteiras entre história e antropologia Luís Junior Costa Saraiva	57
As imagens como fonte de pesquisa nos estudos culturais: um convite a novos problemas e outras práticas Joyce Otânia Seixas Ribeiro	71

ARTIGOS

Etnomatemática: diálogo entre conhecimento matemáticos e saberes da tradição Isabel Cristina R. de Lucena	85
Água, vida e saberes na pesca Sérgio Cardoso de Moraes	103
Relatos ribeirinhos: entre mitos e realidade Ann Amélia de Araújo Maciel	117
Vanílicas na Amazônia: um olhar a partir da obra de Charles Wágley Cristina Donza Cancela	127
O currículo pós-moderno e suas relações com a cultura, a linguagem, a identidade, o conhecimento e o poder Luciécide Soares do Nascimento	143

Notas sobre a educação a partir de Nietzsche e Adorno Maria dos Remédios de Brito	
Simone Hedwig Hasse	155
O regional e a educação em busca do sujeito Gilmar Pereira da Silva	169

RESENHA

DUSSEL, Enrique. <i>Ética da Libertação</i> – Na idade da Globalização e da Exclusão. Petropolis: Vozes, 2000. 671pp.	
João Batista Santiago Ramos	183

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A Etnomatemática e a pesca de borquejo Antenor Carlos Pantoja Trindade, Éderson Antônio Ferreira Pereira, Francinetti Ferreira de Lima, João Rosemildo da Silva Rodrigues, Kézia Sueli Ferreira de Almeida	193
O estudo de caso como metodologia de pesquisa no cotidiano escolar: uma abordagem qualitativa Hiléia Lúcia Gama da Silva Waldir Abreu	205



DOSSIÊ FONTES DE PESQUISA

O ZAPATISMO: MUITO MAIS DO QUE UMA FONTE

Walter Omar KOHAN

Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: *O presente artigo pretende esclarecer, em linhas gerais, o que seja o zapatismo, destacando suas implicações políticas. Entretanto, fique claro, este trabalho não possui finalidade propagandística, apologética ao movimento de que trata.*

Quando recebi o convite de um dos editores da *Margens* para escrever um texto para esta revista, o que muito me orgulhou, considerei imediatamente qual poderia ser a forma de minha contribuição sobre o tema "Fontes de Pesquisa". Pensei, então, quase imediatamente, que a eleição deveria fazer jus ao nome *Margens* e, para isso, decidi escrever sobre um movimento que está nas margens da educação, da filosofia e da política, o movimento zapatista. Certamente, penso, o zapatismo pode ser uma fonte importante para a pesquisa atual nas ciências humanas. Claro, o movimento zapatista é muito mais do que isso, mas também enquanto fonte ele pode inspirar muitos e muitos trabalhos, idéias e pensamentos. Foi isso que me decidiu.

Talvez seja interessante, para mim mesmo e para os possíveis leitores deste trabalho, esclarecer o sentido e o significado de um trabalho que, em si mesmo, pouco importa e que encontra sua justificativa sobretudo no que ele permita pensar e fazer, mesmo que seja contra o que ele afirma e pensa.

O sentido inicial deste texto é dar a conhecer, contribuir ao conhecimento de um movimento que, infelizmente, é muito pouco conhecido no Brasil. E, mais particularmente, numa publicação de Belém, cidade que acolheu um Encontro Americano idealizado pelos zapatistas em dezembro de 1999. Esse dar a conhecer tem, como outro propósito, dar a pensar, no zapatismo, no que ele afirma e faz e, sobretudo, em nós mesmos, naquilo que o zapatismo nos diz sobre o que afirmamos e fazemos. Assim, o sentido principal deste texto é ajudar a pensarmos, através do zapatismo, naquilo que somos e não somos, em particular em relação com a política. Em termos de interrogações: que entendemos por política? Qual política fazemos? Que outra política poderíamos fazer?

Talvez precisamos também dizer o que este ensaio não é o que ele não se propõe. Ele não é uma apologia ao zapatismo e também não é um estudo avaliativo "sobre" o zapatismo. Não pretendemos escrever uma apologia do zapatismo, porque para isso nada melhor que os próprios zapatistas, e também não propomos aqui avaliar ou julgar, desde uma suposta verdade acadêmica ou científica, a suposta correção ou não de um movimento porque não nos parece que seja esse o lugar da palavra, do pensamento, da teoria.

Sabemos que a academia gosta muito dessa exterioridade, desse lugar externo privilegiado em que se assenta o julgamento sobre os outros. Este pode ser um esquema adequado para compreender boa parte da academia. Mas de forma alguma a esgota. Há também na academia os que pensamos que nosso trabalhar tem a ver mais com o pensar o dentro do que com julgar o fora, num interior em movimento que atravessa as instituições, as práticas e as pessoas. É verdade que esta versão da academia não é a sua forma dominante, mas não é menos verdade que ela existe, disposta a não renunciar à tarefa de pensar desde uma lógica não normativa, hierárquica e auto-centrada como a dominante. Ela encontra forma de expressão no próprio discurso, no que ela diz e nega, na forma em que ela se posiciona, no que ela pensa e permite pensar, no que ela afirma e dá lugar a afirmar, no que ela questiona e dá lugar a questionar. Neste sentido, mesmo que pareça contraditório, este é um texto zapatista sem fazer uma apologia ao zapatismo, porque ele está pensado e escrito no interior de um movimento que os zapatistas contribuem a fazer andar, na medida em que afirma e pensa outros mundos, "onde caibam todos os mundos".

Assim, nosso "objeto", o zapatismo, é também nosso sujeito; nele, o zapatismo é falado e ao mesmo tempo nos fala, em nossas palavras; ele é, a uma só vez, letra e palavra, ele nos permite pensar o que pensamos e também pensarmo-nos naquilo que ainda não pensamos. Desta maneira, este é um texto sobre o zapatismo desde o zapatismo, desde uma cabeça e um coração que apostam numa palavra aberta, não definitiva, auto-diversa, disposta a pensar-se sempre a partir do que ainda não pensou e de ser o que ainda não é; em outras palavras, uma palavra aberta a outras palavras.

Este texto tem duas seções. Numa primeira, resgatamos a história do movimento zapatista. Fazemos uma síntese, apertada, de dois momentos principais dessa história: o momento da

preparação na clandestinidade e o momento da irrupção pública do EZLN (Exército Zapatista de Libertação Nacional). Numa segunda parte, oferecemos alguns elementos para um conceito de política que o zapatismo nos ajuda a pensar, apenas como um exemplo que ilustra sua vitalidade, produtividade e beleza como fonte, e não só de pesquisa.

1 – Um pouco de história

A história dos zapatistas é contada pelos próprios zapatistas em diversos registros. À medida que avança o tempo, ela ganha novos detalhes e destaques. A mais recente versão está no livro *EZLN: 20 e 10. O fogo e a palavra*, de Gloria Muñoz Ramírez, lançado em novembro de 2003, para comemorar os vinte anos de existência do EZLN e os dez anos de seu levantamento armado. Vamos dividir essa história em dois momentos. A etapa que vai desde a criação do EZLN por um pequeno grupo de pessoas na Selva Lacandona em novembro de 1983 até a irrupção armada do EZLN em janeiro de 1994 e outra desde esse levantamento até os nossos dias.

1.1 – O tempo da clandestinidade

Num texto preparado para a apresentação de vídeo comemorando o duplo aniversário do EZLN em novembro de 2003, Marcos distingue sete etapas na história do EZLN anterior ao começo da guerra.¹

A primeira delas é quando foram selecionados aqueles que integrariam o EZLN, por volta de 1982. Organizavam-se práticas de um ou dois meses na selva, e nelas se avaliava o desempenho dos participantes para ver quem podia “agüentar o tranco”.

A segunda etapa pode ser chamada de “implantação”, ou seja, da fundação propriamente dita do EZLN. De forma simbólica, Marcos data essa fundação em novembro de 1983. Alguns dias antes dessa data, um grupo de seis pessoas – cinco homens e uma mulher, três

¹ MARCOS, Subcomandante. Mensagem enviada à apresentação do vídeo *EZLN: 20 e 10. O fogo e a palavra*. México, *La Jirafita*, novembro de 2003. O vídeo foi produzido por Ana Bellinghansen, Leticia Gutiérrez Maripani, Ramón Vera, Arturo Sampson, Alberto Cortez e Jesús Ramírez. A tradução ao português é de Enfilio Gazzari.

mestiços e três indígenas – iniciou a viagem para Chiapas. Desde a manança de estudantes universitários na Praga de Tlatelolco na cidade do México em 1968 estavam se preparando para isso. Foram de carro e montaram seu primeiro acampamento, serra adentro, depois de subir caminhando uma das serras que atravessam, inclinadas a ocidente, a Selva Lacandona, com vinte e cinco quilos de peso nas costas. Era o dia 17 de novembro de 1983, frio e chuvoso, o primeiro escrito em seu diário de campanha.

Um desses seis responde ao nome de Pedro. Depois seria subtenente, tenente, segundo capitão, primeiro capitão e subcomandante. Com este grau e sendo Chefe do Estado Maior Zapatista, dez anos depois, caiu em combate em primeiro de janeiro de 1994, ao tomar Las Margaritas, Chiapas, México.

A terceira etapa, sempre antes do levante, é quando o grupo se dedica às duras tarefas de sobrevivência na Selva, ou seja, a caçar, a pescar, a coletar frutos e plantas silvestres. Trabalha-se no conhecimento do terreno, na orientação, nos caminhos, na topografia. Estuda-se também estratégias e táticas militares nos manuais do exército norte-americano e federal mexicano, o uso e o cuidado com as várias armas de fogo, além das chamadas "artes marciais". Estuda-se também a história do México. Nesta etapa, por volta de agosto-setembro de 1984, chega Marcos com outros dois companheiros: uma indígena chol e um indígena tzo'tzil. Nessa data o grupo tinha doze integrantes.

Marcos oferece um relato que permite sentir as condições deste primeiro grupo:

Os acampamentos daquela época eram relativamente simples: tinham uma área de intendência ou a cozinha, os dormitórios, a área de exercícios, a pasta, a área 25 e 50, e os campos de fogo para a defesa. Talvez, alguém dos que me ouviram se perguntou que diabo é a "área 25 e 50". Bom, atente-se que para fazer as necessidades que chamam de "primárias", era necessário afastar-se a certa distância do acampamento. Para ir urinar tinha que se retirar 25 metros; para defecar eram 50 metros, além de fazer um buraco com o facho e, em seguida, cobrir o "produto". Claro que estas disposições eram de quando nós éramos, como se diz, um punhado de homens e mulheres, ou seja, não passávamos de

10. Tempos depois, construíamos latrinas em áreas mais afastadas, mas os termos "25" e "50" ficaram.²

Na quarta etapa, que corre paralela no tempo à terceira, foram feitos os primeiros contatos com os povoados da região. A comunicação era feita de pessoa a pessoa; esta falava com a sua família e depois com o povoado. Assim, aos poucos, a presença do EZLN se tornou "um segredo coletivo e uma conspiração em massa".

Nesta etapa, Marcos relata que o EZLN já não era o que esse grupo primeiro tinha pensado que seria quando chegou a Chiapas. Nesta altura, "já havíamos sido derrotados pelas comunidades indígenas e, produto desta derrota, o EZLN começou a crescer geometricamente e a tornar-se" muito diferente ", ou seja, a roda continuou sendo batida até que, enfim, ficou redonda e pôde fazer o que uma roda deve fazer, ou seja, rodar".³

A quinta etapa é a do crescimento explosivo do EZLN. Em função das condições políticas e sociais, se expande para além da Selva Lacandona e chega a Los Altos e ao norte de Chiapas.

A sexta é a votação da guerra e os preparativos, incluída a chamada "Batalha de Corralchén", em maio de 1993, quando tiveram os primeiros combates com o exército federal.

A véspera de primeiro de janeiro de 1994 foi a sétima etapa do EZLN. Marcos a descreve da seguinte maneira:

Lembro que, na noite de 30 de dezembro de 1993, estava na rodovia Ocosingo-San Cristóbal de las Casas. Neste dia, havia estado nas posições que mantínhamos nos arredores de Ocosingo. Por rádio havia checado a situação de nossas tropas que estavam se concentrando em vários pontos à margem da rodovia, ao longo do vale de Putiuvitz, Monte Libano e Las Tazas. Estas tropas pertenciam ao terceiro regimento de infantaria. Eram cerca de 1500 combatentes. A missão do terceiro regimento era tomar Ocosingo. Mas antes disso deviam, "no passar", tomar as fazendas da região e apropriar-se do armamento das jagunças dos fazendeiros. Pelo que me relataram, um helicóptero do exército federal havia dado voltas

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

sobre o povoado de San Miguel, alertado, com certeza, pela multidão de veículos que estavam se concentrando neste povoado. Desde a madrugada do dia 29, todo veículo que entrava nos vales não saía, todos foram “emprestados” para mobilizar as tropas do terceiro regimento. Em sua totalidade, o terceiro regimento era integrado por indígenas tzeltales. Ao passar, eu havia chegado às posições do batalhão número 8 (que integrava o quinto regimento), que se encarregaria de tomar a cabeceira municipal de Altamirano num primeiro movimento. Depois, durante a sua marcha, tomaria Chawal, Oxchuc e Huixtán, para, em seguida, participar do ataque ao quartel de Rancho Nuevo nas redondezas de San Cristóbal. O oitavo era um batalhão reforçado. Para tomar Altamirano contaria com cerca de 600 combatentes, dos quais uma parte ficaria depois da tomada. Em seu acampamento incorporaria outros companheiros, para chegar a Rancho Nuevo com cerca de 500 soldados. O oitavo batalhão era integrado, em sua grande maioria, por tzeltales. Ainda na rodovia, fiz uma parada numa região mais elevada, entrei em contato via rádio com o batalhão 24 (também parte do quinto regimento), cuja missão era tomar a cabeceira municipal de San Cristóbal de las Casas e fazer o ataque conjunto (com o batalhão 8) ao quartel militar de Rancho Nuevo. Também o vigésimo quarto era um batalhão reforçado. Em número, sua tropa chegava a quase 1000 combatentes, todos da região de Los Altos e indígenas tzotziles. Ao chegar em San Cristóbal, contornei a cidade e me dirigi à posição em que estaria o Quartel Geral do Comando do EZLN. Daí, me comuniquéi via rádio com o comando do primeiro regimento, o Subcomandante Insurgente Pedro, chefe do Estado Maior Zapatista e segundo comandante do EZLN. Sua missão era tomar a cabeceira de Las Margaritas e avançar para atacar o quartel militar em Comitán. Forte em 1200 combatentes, o primeiro regimento era integrado em sua maioria por tojolabales. Além disso, na chamada “segunda reserva estratégica” ficava um batalhão, integrado por indígenas choles, e nas profundezas de nossas bairres de sãila, com 3 batalhões dispostos nas áreas tzeltal, tojolabal, tzotzil e chol, se encontrava a chamada “primeira reserva estratégica”.

Sim, o EZLN sai a público com mais de 4500 combatentes na primeira linha de fogo, a assim chamada vigésima primeira División de Infantería Zapatista, e uns 2000 combatentes permaneciam na reserva. Na madrugada de 31 de dezembro de 1993, confirmei a ordem de ataque, a data e a hora. Resumindo: o EZLN atacaria simultaneamente 4 cabeceiras municipais e outras 3 "de passagem", reduziria as tropas, policiais e militares nestas praças e, em seguida, marcharia para atacar dois grandes quartéis do exército federal. A data: 31 de dezembro de 1993. A hora: às 24.00 hs. A manhã do dia 31 transcorreu no desalojamento das posições urbanas que se mantinham em alguns lugares. Por volta das 14.00 hs, os vários regimentos confirmaram ao Comando Geral que estavam prontos. Às 17.00 hs, começou a contagem regressiva: "Menos 7" se chamou esta hora. A partir daí foi cortada toda a comunicação com os regimentos. O próximo contato via rádio estava programado para às "Mais 7", às 07.00 hs do dia 1º de janeiro de 1994 com os que estariam vivos.¹

Este relato permite perceber alguns detalhes sobre a dimensão do EZLN em Chiapas. É interessante notar como uma atividade que envolveu milhares de pessoas durante vários anos não tomou estado público por quase dez anos. Como foi possível manter esse "segredo"? É significativo que, apesar das escaramuças e enfrentamentos preliminares com o exército mexicano, embora os serviços de segurança mexicanos soubessem sobre movimentos e agrupamentos militares subversivos em Chiapas, para a imensa maioria dos mexicanos o 1º de Janeiro foi uma surpresa insuspeitada. Como foi possível que ainda em Chiapas um movimento que reunia a milhares de indígenas de quase todas as regiões do Estado permanecesse um "segredo coletivo"?

Uma das razões deste processo pode encontrar-se no valor do silêncio nas culturas indígenas de Chiapas. Esse silêncio não significa omissão, complacência ou legitimação. Ao contrário, é também uma forma de comunicação, de construção de vínculos, de expressão de uma cultura atacada, perseguida, castigada. É também, no caso dos zapatistas, um meio para lutar e propagar uma maneira diferenciada de entender a própria palavra, a vida, a

¹ *Ibidem*.

comunidade. O silêncio é algo que os zapatistas cuidam, preservam e alimentam, desde sua própria gênese, porque também os cuida, os preserva e os alimenta. Várias vezes, inclusive depois de sua aparição pública em 1994, os zapatistas se chamaram a silêncio: muitos meses de 1999 e de 2000, perante o não cumprimento dos acordos de San Andrés pelo governo. Mais de um ano depois da Marcha à Cidade do México em 2001, perante a criação da Lei Indígena aprovada no Parlamento. O silêncio é para os zapatistas forma de comunicação, de reunião e de resistência. É também sinal de uma outra forma de entender e viver a vida.

Em todo caso, importa notar como já no início, na sua gênese, o zapatismo oferece elementos que o tornam singular como expressão política: acontece um encontro entre os mestiços, urbanos, que vão até Chiapas para ajudar os indígenas na sua libertação que transforma não apenas, não só, e nem sobretudo os indígenas, mas os próprios “iluminados” que iam com sua verdade a lutar pela libertação dos povos indígenas. Há um movimento interessante que fez com que os que iam ensinar percechessem que também tinham muito a aprender; os que iam com sua verdade percebem a necessidade de ouvir outras verdades; os que levavam seu ideal de mundo percebem que há outros ideais de mundo que também merecem seu lugar.

Assim, estes primeiros anos de preparação e organização são interessantes porque mostram não apenas a precariedade e a dureza das condições na preparação de um grupo que era, neste início, sobretudo um grupo militar, mas alguns princípios que acompanham esse grupo desde o início até o fim e que permitem caracterizá-lo como algo em movimento e que provoca movimento. O zapatismo nasce e se alimenta de uma aposta: aposta na relação com o Outro (no início, os povos indígenas; mais na frente será a sociedade civil) que o faz transformar-se transformando. Esse caráter não fixo e não pré-determinado da construção zapatista, essa aposta no encontro com o Outro é, a nosso entender, um dos aportes principais do movimento para pensar e praticar uma nova política.

A seguir vamos destacar alguns elementos da segunda etapa do zapatismo, aquela um pouco mais conhecida, que nasceu com sua irrupção armada em 1º de janeiro de 1994, há um pouco mais de dez anos.

1.2 – O levante

Marcos distingue três eixos no movimento zapatista: o eixo do fogo, o eixo da palavra e o eixo da organização (Muñoz Ramírez, 2003,

p. 263-5). O primeiro se refere às ações militares, aos preparativos, aos combates, aos movimentos propriamente militares. O segundo refere-se aos encontros, aos comunicados, aos veículos da palavra e também do silêncio. O terceiro é a coluna vertebral, o processo organizativo que desenvolvem os povos zapatistas. Tanto na etapa clandestina quanto nos primeiros tempos do levante, há um predomínio marcado do eixo do fogo, e a palavra é ainda incipiente. Porém, aos poucos a palavra se torna cada vez mais presente e relevante, e o eixo do fogo vai perdendo força, mas não presença (os zapatistas repetidas vezes disseram que estavam dispostos a não usar as armas, mas nunca a entregá-las). O processo organizativo, eixo axial do movimento, atravessa esses dois eixos anteriores, desde o nascimento do movimento. Ele se dá numa forma aberta à nova realidade e aos novos sujeitos que o EZLN encontra e contribui a constituir. Vamos destacar alguns dos momentos principais da vida pública do EZLN.⁵

De acordo com os preparativos anunciados na seção anterior, no dia 1º de janeiro de 1994, data em que México, Canadá e Estados Unidos assinam o Tratado de Livre Comércio de Norte América, acontece o levante armado do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), em Chiapas. As cidades de San Cristóbal de Las Casas, Altamirano, Las Margaritas, Ocosingo, Oxchuc, Huixtán e Chanal são tomadas pelos indígenas rebeldes. O Comitê Clandestino Revolucionário Indígena – Comando Geral (CCRI-CG) do EZLN divulga a Primeira Declaração da Selva Lacandona através da qual declara guerra ao governo de Carlos Salinas de Gortari e anuncia sua luta por democracia, liberdade e justiça para todos os mexicanos. Desde estes primeiros momentos, em contatos com a imprensa e na própria Declaração da Selva Lacandona, os zapatistas deixam claro que não têm uma ideologia política doutrinária e que sua ambição não é a tomada do poder, o que os diferencia dos grupos subversivos mais tradicionais de América Latina. A luta dos zapatistas é para que os povos possam “escolher livre e democraticamente suas próprias autoridades”.⁶

⁵ Esta cronologia está construída sobre diversas fontes criadas no final deste trabalho. Paulina Fernández Christlieb oferece uma cronologia bastante detalhada entre 1994 e 1997 em http://www.chiapas.hgg.ig.com.br/cronol_1.html (acessado em 19/02/2004). Emílio Gennari (emillogennari@uol.com.br) é autor de vários estudos sobre o zapatismo e acaba de produzir um CD-Rom com tradução dos principais comunicados do EZLN desde 1994.

⁶ Primeira Declaração da Selva Lacandona. In: EZLN. *Declaraciones y Comunicados*, Vol. 1, México: ERA, 1994.

Em seguida, os rebeldes deixam as posições tomadas e declaram um cessar fogo unilateral. O governo federal ataca as posições do EZLN. Em fevereiro de 1994, começam as negociações entre o EZLN e o governo federal. O EZLN apresenta suas reivindicações sociais, econômicas e políticas a nível nacional e estadual e as que são específicas dos indígenas e dos camponeses. Em junho, na Segunda Declaração da Selva Lacandona, o EZLN chama os diversos setores da sociedade a realizar uma transição pacífica à democracia e convoca à Convenção Nacional Democrática que será realizada em agosto desse ano em Aguascalientes, Chiapas.


Em janeiro de 1995, o EZLN lança a Terceira Declaração da Selva Lacandona, na qual propõe à sociedade a construção de um Movimento de Libertação Nacional. Em fevereiro, o novo governo de Zedillo anuncia nos meios de comunicação que foi descoberta a identidade de vários dirigentes do EZLN, contra os quais são expedidas ordens de prisão. Várias pessoas são encarceradas, e o exército federal investe contra diversos povoados destruindo-os e tomando vários deles. Em pouco tempo, obriga centenas de comunidades a fugir para as montanhas e a embrenhar-se na selva. Inicia-se uma onda de grandes mobilizações a nível nacional e internacional. Em abril, o governo federal e o EZLN assinam o Protocolo das Bases para o Diálogo e a Negociação do Acordo de Concórdia e Pacificação com Justiça e Dignidade. Começam longas negociações no povoado de San Andrés, que culminarão em acordos sobre Direitos e Cultura Indígena em fevereiro de 1996. Antes, em agosto de 1995, o EZLN chama a consulta sobre seu futuro e mais de um milhão de mexicanos e cem mil estrangeiros de cinquenta países dos cinco continentes participam. Os zapatistas abrem espaços de diálogo com diversas instancias da sociedade civil. Neste ano é criada a Comissão Nacional de Concórdia e Pacificação (COCOPA).

Em janeiro de 1996, o EZLN lança a Quarta Declaração da Selva Lacandona, na qual o EZLN responde afirmativamente à Consulta que indica a transformação do EZLN numa organização civil que trabalhe para uma paz com justiça e dignidade. Inicia o Fórum Nacional Especial sobre Cultura e Direitos Indígenas, com mais de quinhentos representantes de pelo menos trinta e cinco povos indígenas que discutem e chegam a um consenso sobre uma série de questões fundamentais. O Fórum Indígena se encerra com a vontade de criar uma nova organização que, em seguida, será conhecida como Congresso Nacional Indígena. Em fevereiro se assinam os Acordos de San Andrés

entre o EZLN e o governo federal sobre Direitos e Cultura Indígena. Neles, o governo federal se compromete a reconhecer os povos indígenas na Constituição da República, a ampliar sua participação e representação política, a garantir o pleno acesso à justiça, a promover as manifestações culturais dos povos indígenas, a assegurar a educação e a capacitação, a garantir as necessidades básicas, a impulsionar a produção e o emprego e, conseqüentemente, coloca-se a necessidade de um novo marco jurídico, tanto a nível nacional quanto estadual, que garanta: os direitos políticos (fortalecendo sua representação), seus direitos jurisdicionais (aceitando seus próprios procedimentos para designar suas autoridades e seus sistemas normativos), seus direitos sociais (para que sejam garantidas suas formas de organização social), seus direitos econômicos (para que se desenvolvam suas alternativas de organização do trabalho e da produção) e seus direitos culturais (para que sejam preservadas suas identidades e sua criatividade). Na legislação nacional, as comunidades indígenas devem ser reconhecidas como entidades de direito público, assim como deve ser reconhecida sua capacidade de organizar-se de forma autônoma. Mas os acordos não são cumpridos pelo governo federal e nas outras mesas não há mais acordos. Depois de novas ações armadas do governo, e condenações de detidos, o EZLN se retira do diálogo.

Em julho de 1996, o EZLN organiza o Primeiro Encontro Intercontinental pela Humanidade e contra o Neoliberalismo, com a participação de cerca de cinco mil pessoas de quarenta e dois países. No ato do dia 12 de outubro, organizado pelo Congresso Nacional Indígena, e logo após uma série de declarações ameaçadoras do governo federal, o EZLN envia a Comandante Ramona à Cidade do México. Depois de uma manifestação de dezenas de milhares de indígenas, pela primeira vez no Zócalo da Cidade do México, um membro da máxima direção do EZLN, mulher e indígena, pronuncia um discurso que termina com a frase que será o lema do novo movimento indígena: "Nunca mais um México sem nós". Nos meses seguintes, aumenta progressivamente a violência contra os povos indígenas.

Em julho de 1997, pela primeira vez na história, uma delegação do EZLN vai à Europa para participar do Segundo Encontro Intercontinental pela Humanidade e contra o Neoliberalismo e consegue uma importante repercussão a nível internacional. Em setembro, um mil cento e onze membros do EZLN fazem a "marcha motorizada" rumo à Cidade do México para estarem presentes no



Congresso de Fundação da Frente Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e para participar da Segunda Assembléia Nacional do Congresso Nacional Indígena. Ao passarem por cidades e comunidades, os representantes zapatistas testemunham o grande apoio popular à sua exigência de cumprimento dos Acordos de San Andrés. Na chegada, são recebidos, no Zócalo, por uma das maiores manifestações da história do país.

Porém os indígenas continuam sofrendo hostilidades crescentes. No dia 22 de dezembro de 1997, em Acteal, no município de Chenalhó, grupos priistas (simpatizantes do Partido da Revolução Institucionalizada, então no poder há mais de setenta anos) massacram pelas costas quarenta e nove indígenas tzoltziles – homens, mulheres, crianças, fetos (quatro mulheres estavam grávidas) e anciãos – que estavam rezando ajoelhados numa igreja pela paz. Na região de Simojovel, Huitiupan e El Bosque, três municípios de Los Altos de Chiapas, nos últimos quatro meses de 1997 foram assassinados dezenove indígenas tzoltziles. Em Polhó há um acampamento de refugiados com seis mil pessoas das bases de apoio do EZLN e um mil e setecentos da sociedade “As Abelhas”, cercado por forças policiais e um destacamento da 31ª Zona Militar.

Em 1998, se intensifica a pressão militar e policial sobre as comunidades zapatistas nos municípios autônomos. Em julho, os zapatistas proclamam a Quinta Declaração da Selva Lacandona, na qual o EZLN convoca a lutar pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas e pelo fim da guerra de extermínio e anuncia que fará uma Consulta Nacional sobre a iniciativa de lei indígena da COCOPA e para o fim da guerra de extermínio. Em 21 de março, cinco mil delegados zapatistas (dois mil e quinhentos homens e duas mil e quinhentas mulheres) organizam a Consulta Nacional. Em junho o EZLN convoca ao II Encontro Americano pela Humanidade e contra o Neoliberalismo, que terá lugar em Belém de Pará, Brasil, entre os dias 6 e 11 de Dezembro de 1999.

O zapatismo mantém um prolongado silêncio durante quase todo o ano de 2000. Em dezembro de 2000, Vicente Fox, do Partido de Ação Nacional, oposição de direita, assume como presidente do México. Marcos anuncia a caravana zapatista à Cidade do México para exigir ao Congresso o cumprimento dos Acordos de San Andrés. Em fevereiro e março de 2001, acontece a *Marcha del Color de la Tierra*. Durante todo o percurso os zapatistas são recebidos por multitudinárias manifestações de apoio popular e fazem várias manifestações públicas durante a marcha

e na cidade do México.⁷ No dia 12 de março, o comando do EZLN se apresenta no Zócalo da cidade do México em ato público ante cem mil pessoas. No dia 28, a delegação se apresenta na Câmara dos Deputados com a participação da comandante Esther, primeira intervenção de uma mulher indígena na história dessa instituição.

Depois do regresso da marcha, os zapatistas entram num novo prolongado silêncio perante o não cumprimento das demandas. Em janeiro de 2003, em ato público em San Cristóbal de las Casas, os zapatistas condenam os três principais partidos políticos do país (PRI, PAN, PRD) pela traidora lei indígena finalmente aprovada no Congresso da Nação. Em agosto de 2003, os comandantes do EZLN anunciam a destruição de *Los Aguascalientes* e a criação de *Los Camotes* e as juntas de bom governo, para instaurar a autonomia estabelecida (e não cumprida) nos Acordos de San Andrés. Em 2004, continuam as hostilidades aos povos indígenas. No que o jornalista Hermann Bellinghausen de "La Jornada" avalia como uma guerra integral de desgaste (GID). Esta é definida por um pequeno manual da Rede de Defensores pelos Direitos Humanos, como aquela "que usa elementos militares, políticos, económicos, psicológicos, de propaganda, sociais e culturais, e procura atingir todos os âmbitos da vida"; seu objetivo de longo prazo é "cansar a população civil, base de apoio, para que deixe a luta".⁸ Em fevereiro de 2004, o Comando Geral do Exército Zapatista dá a conhecer, publicamente, pela primeira vez, a lista completa dos zapatistas mortos e desaparecidos, caídos nos combates do ano de 1994. Foram, ao todo, quarenta e seis baixas zapatistas.

2 – Um sentido para uma história

Nesta apertada síntese se podem perceber algumas marcas importantes. O EZLN nasce como um grupo revolucionário, com tendências mais ou menos clássicas nos grupos insurgentes na América Latina. Sua organização é fortemente militar e a definição e a formação desse caráter sinalizam o tom desses primeiros anos. Porém, a relação

⁷ Comunicados, cartas e mensagens do EZLN, junto à iniciativa de Lei Sobre Direitos e Cultura Indígena estão publicados no livro *EZLN. La Mentada del Color de la Tierra*. México: Racoma, 2001.

⁸ BELLINGHAUSEN, Hermann. "Guerra integral de desgaste" na região rebelde de Chiapas. *La Jornada*, México, 21 de Janeiro de 2004. Tradução do Enríque Grenzier.

que o EZLN, desde seu início, tem com as tradições, a cultura e o modo de ver o mundo dos indígenas chiapanecos marca uma profunda transformação e singularidade do grupo. Os mestiços urbanos logo aprendem que têm muito mais para aprender do que para ensinar nesse contato com o mundo indígena.⁹ É nisso, pensamos, que radica o ato supremo e fundante do EZLN: o caráter sincero do encontro com o Outro, a disposição para se transformar e se abrir a algo que só na experiência da diferença sobre um certo solo comum pode acontecer. É isso que os zapatistas chamam de democracia, muito mais do que um sistema de governo ou de ordenamento institucional, uma prática de outra política, que não a dominante, uma forma de relação com o Outro.

Mesmo que, pela sua forma e pretensão, este ensaio não ultrapasse uma mera apresentação, talvez seja interessante explicitar alguns elementos que podem alimentar posteriores trabalhos sobre as contribuições do zapatismo para a política, a partir da história que acabamos de narrar. Desde sua primeira aparição pública, o EZLN deixa claro que sua ação política não se inscreve num marco doutrinário específico (marxismo-leninismo, trotskismo, maoísmo etc.) e que ela não tem por objetivo, como nos grupos insurgentes tradicionais, a tomada do poder. Assim, os zapatistas se diferenciam não apenas dos movimentos insurgentes tradicionais de esquerda, mas também dos partidos políticos tradicionais de esquerda. No fundo, há uma forte e crescente crítica, cada vez mais nítida no zapatismo, ao modo dominante de se fazer política, baseada em: a) a ideia de representação como pilar da organização do Estado, b) as eleições dos representantes do povo através do voto; c) a organização das forças políticas em partidos que visam ocupar o Estado.

O modo afirmativo da política zapatista diz respeito a um modo de vida praticado em suas comunidades e que encontra expressão nas chamadas "Juntas de bom governo" nos municípios autônomos de Chiapas. Talvez seja interessante perceber como esses princípios estão de alguma forma sugeridos nas primeiras manifestações públicas do zapatismo, por exemplo, na Primeira Declaração da Selva Lacandona, dada a conhecer em 2 de janeiro de 1994, o dia posterior ao levante

⁹ Entrevista com Yves Lebot. In: GENNARI Vêase E., *Chiapas. A revolução zapatista movimenta a história*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2002, p. 21 ss.

armado em Chiapas, e datada no ano de 1993. A declaração é uma declaração de guerra ao Exército Federal Mexicano, que tem como máximo chefe o Presidente da República, nessa data Carlos Salinas de Gortari. A declaração tem um tom predominantemente militar, mas há algumas entradas de uma palavra que irá adquirindo uma forma mais nítida sucessivamente. É a epígrafe, "Hoje dizemos ibasta!", que nos importa analisar aqui.

"Hoje dizemos ibasta!". São três palavras. A primeira é uma palavra tempo. Ela indica o presente que deve ler-se em função dos quinhentos anos de lutas, primeiro contra a escravidão, depois na guerra da Independência frente ao império espanhol; depois na resistência frente ao expansionismo dos Estados Unidos, mais tarde para expulsar o império francês do México. A seguir, da ditadura de Porfirio Díaz que negou a aplicação das leis da Reforma, finalmente, a ditadura da democracia formal com um único partido que se aferra ao poder por mais de setenta anos. Desta forma, o "hoje" de janeiro de 1994 deve ler-se à luz das anteriores quinhentos anos e só encontra sentido nessa luta ancestral que os povos indígenas travam no México contra os invasores, os que roubaram suas terras, seus alimentos e suas riquezas. O único bem que não puderam roubar-lhes foi sua dignidade e sua resistência e nelas se afirma o "já basta" de 1994. A política zapatista é então uma política construída sobre quinhentos anos de resistência e dignidade. Isso é parte do que os mestiços urbanos aprendem dos indígenas.

A segunda palavra é uma palavra verbo, uma ação em primeira pessoa do plural: "dizemos". Ela expressa a ação coletiva, uma comunidade, um povo, uma força comum que extrapola amplamente os indivíduos que a conformam. O sujeito desta história de mais de quinhentos anos de lutas é um povo, uma comunidade: os indígenas do México. A política zapatista é então uma política que coloca o coletivo em primeiro lugar,¹⁶ o "nós" que, progressivamente, irá se ampliando a todos os "outros". Os zapatistas são os indígenas organizados, a exclusão organizada, a resistência organizada, a dignidade organizada. Também isso os mestiços urbanos aprendem dos indígenas.

¹⁶ Recientemente, Marcos diz "Se pudesse voltar no tempo, o que não voltaríamos a fazer é permitir e... promover... que se tenha dimensionado demais a figura de Marcos". In: RAMÍREZ, Gloria Muñoz. *EL NE: 20 e 16: o fogo e a palavra*. México, DF: Rebelión - La Jornada, 2003, p. 272.

A terceira e última palavra é um advérbio, de tempo, de quantidade, de modo, que indica oposição, resistência: "¡basta!", com os signos de admiração bem presentes, que em castelhano se colocam no início e no final e que indicam um tom de voz alto, uma exclamação, um grito que interrompe a calma e os silêncios. É também um sinal que indica um limite, um ponto que não pode mais ser ultrapassado, uma barreira que se alça frente a esse tempo ancestral que a justifica e lhe dá sentido: nenhum dia a mais. O "¡basta!" é uma forma de dizer que já não há como continuar com esses quinhentos anos, que há que detê-los, interrompê-los, colocar-lhes uma barreira, uma oposição, uma contenção. O "¡basta!" é uma espécie de "pronto", "acabou", "até aqui chegamos", mas não mais. Também isso os indígenas ensinam aos mestiços urbanos.

De modo que esse "Hoje dizemos ¡basta!" deve ler-se como um grito forte, firme, seguro, de interrupção de uma lógica interrompida durante os últimos quinhentos anos da história mexicana (ou, melhor, americana). Esse grito é uma forma de interromper quinhentos anos de exploração, subsunção e miséria para instaurar um novo rumo, para escrever uma nova história. A data, primeiro de janeiro de 1994, é simbólica, na medida em que o tratado de livre comércio então assinado endurece e consagra a história de quinhentos anos de exploração. É necessário, portanto, um grito que interrompa uma cultura, uma economia e uma política que negam o Outro para dar lugar, por fim, a uma nova economia, a uma nova cultura e a uma nova política.

O que os zapatistas almejam como nova política? Basicamente, uma outra forma de exercício do poder e não apenas uma mera redistribuição do mesmo poder; outra forma de praticar a política, diferente daquela que hoje mata, ignora, elimina, o diferente; um poder que não mate o que não pode engalar. Esse outro exercício da política é algo muito mais radical que uma simples mudança de governo. É a instauração de uma outra forma de vida social em que todas e todos são ouvidos na tomada das decisões, em que ninguém pode legitimamente ser excluído no que importa ser decidido e em que aquele que governa o faz considerando o que pensam todos os que estão envolvidos na sua ação de governo. O exercício da democracia não está no que os zapatistas chamam de "O Poder", "O mau governo", mas no que eles denominam cidadania. O problema da democracia não é a mudança de governo ou a formação de novos partidos políticos, mas a construção de outras relações políticas na sociedade civil.

Desde os seus primeiros momentos, está claro que o zapatismo não é um movimento apenas dos indígenas chiapanecos. Por isso, quando se diz que um zapatista é também um negro no Brooklyn, um palestino na Cisjordânia, um judeu em Auschwitz ou uma mulher no Afeganistão, o que se quer dizer não é que a luta zapatista se faz também nesses nomes, com esses nomes. O que se quer mostrar são exemplos, formas, figuras, gritantes, de exclusão no mundo contemporâneo, vítimas de uma forma de exercer o poder. O zapatismo não quer mudar o nome, a cor, a forma da exclusão. Quer um mundo sem excluídos. O zapatismo não é a luta dos bons contra os maus. É a luta por um mundo onde categorias como "bem" ou "mal" não façam mais sentido.

Os zapatistas têm sido objeto de diversas críticas dentro da "esquerda". Os acusam ora de social-democratas, ora de reformistas, ora de pós-modernos. Porém, eles têm sido fiéis a um princípio que norteia sua prática política. Se é para valer o que eles estão afirmando, se o zapatismo é de fato uma outra forma de entender e praticar a política, não são eles, os iluminados, os que devem decidir os rumos de nada, inclusive do seu movimento. Eles devem ouvir a voz dos outros e, particularmente, a dos excluídos, os que nunca decidiram nada. Eles devem ouvir as outras vozes que a voz dominante, as vozes dos outros, os outros da voz. O que têm feito, sistematicamente, em todos estes anos. Por outro lado, eles não podem repetir uma forma de poder que se alimenta de eliminar o Outro. Não se trata de alçar umas vozes para eliminar outras. Trata-se de constituir um mundo que aceite vozes dissonantes sem que elas queiram cooptar-se ou eliminar-se.

Assim, os zapatistas mostram que não há caminhos pré-figurados, estratégias antecipadas para afirmar outro mundo, outra pólis, outro exercício do poder. Há um princípio que abre o jogo da política ao que ela ainda não é. A começar por casa. O que fazer quando o Outro impede mudar as regras do jogo? O que fazer quando ele não quer deixar de ser esse Outro que mata, exclui, ignora e, além disso, conta com uma vantagem indissimulável no seu poderio militar? Como fazer para que continuem crescendo ou pelo menos não percam sua força outras formas de reunião, de organização, de cultura? Acaso é possível que surja um mundo novo das velhas estruturas da política vigente? Será que esse mundo novo pode vir pelo caminho da reivindicação dos direitos? Acaso é possível no interior desta paródia de democracia encontrar os espaços que permitam a conformação de um mundo novo? Em outras palavras, como o novo pode surgir do velho?

Talvez seja exagerado esperar que o zapatismo responda essas perguntas. Mas, como ele mesmo tem sugerido de si, o zapatismo quiçá não seja outra coisa além de uma ponte, algo que serve para unir dois lados, duas formas distintas. Uma ponte é também algo com o sentido de ser atravessado, para ninguém ficar nele, para unir dois territórios, para servir aos que estão dispostos a sair de sua terra e passar-se para o outro lado, para estreitar as separações, para forçar as comunicações. Uma ponte que merece ser estudada, lida, atravessada, por todos aqueles interessados em passar de um lado para outro, do mundo que temos para outro mundo, ainda por vir, "onde caibam todos os mundos".

FONTES DE PESQUISA SOBRE O ZAPATISMO

1) LIVROS, DISSERTAÇÕES E TESES

ARELLANO, Alejandro Buen Rostro Y. *As raízes do fenômeno Chiapas: O 'já basta' da resistência zapatista*. São Paulo: Alfabeta, 2002.

Estudo de autor mexicano, com prefácio de Plínio de Arruda Sampaio.

EZLN. *La Marcha Del color de la Tierra*. México: Rizoma, 2001.

GENNARI, Emílio. *Chiapas: as comunidades zapatistas reescrevem a história*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2002.

Excelente introdução ao movimento zapatista, escrita originariamente em português. Muito bem documentado, contém uma detalhada descrição da gênese histórica, política, cultural e econômica do EZLN.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; ARELLANO, Alejandro Buen Rostro y (orgs.). *Chiapas. Construindo a esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Tradução do castelhano, a obra contém um conjunto de artigos de intelectuais mexicanos que analisam os acontecimentos, as causas e o impacto da rebelião zapatista.

Também registramos as seguintes Dissertações e Teses defendidas no Brasil:

ALMENDRA, Carlos César. *A Crise do México de 1994/1995 e o Efeito Tequila na América Latina*. 2003. 207 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Integração de América Latina). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Estudo sobre a economia do México desde a gestão de Miguel De La Madrid (1982-1988) até a crise econômica de 1994/5, com ênfase ao ano de 1994, o da rebelião zapatista. Analisa a situação interna quanto aos efeitos da crise – Efeito Tequila – em diferentes partes do mundo, sobretudo na Argentina e no Brasil.

FUIGUEREDO, Guillermo Githy de. *A guerra e o espetáculo : origens e transformações da estratégia do EZLN*. 2003. 366 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Contém uma pesquisa de campo desenvolvida no México entre dezembro de 1998 e fevereiro de 1999. Outras duas partes da Dissertação correspondem à narrativa histórica das origens e transformações da estratégia do EZLN (de organização política e militar a formas de organização em que predominem a comunicação e a criação de mecanismos de participação) e do contexto até o começo de 1997, quando os principais aspectos da nova estratégia já estavam dados. As conclusões apontam os paradoxos da experiência zapatista.

GARCÍA, Laura Beatriz Ramírez. *Chiapas e o Zapatismo: da humilhação à dignidade*. 2000. 259 f. (+ ilustrações). Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Essa tese se centra no estudo das instâncias de natureza subjetiva, individual, emocional que compõem os Movimentos Sociais. Segundo ela, “O Movimento Zapatista é um excelente exemplo de como fatores de caráter afetivo dão consistência a uma poderosa força capaz de motivar, manter e desenvolver a existência de uma organização social”. A tese estuda estes fatores na prática e no discurso do EZ.

ORTIZ, Pedro Henrique Falco. *Z@patriotas on-line: uma análise sobre o EZLN e o conflito em Chiapas, sua presença na Internet e a cobertura da imprensa mexicana, argentina e brasileira*. 1997. 303 f. (+ anexos). Dissertação (Mestrado em Programa de Integração de América Latina). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Esta dissertação analisa o "fenômeno EZLN" dentro do universo cultural, político, histórico, étnico, social e econômico do México – e particularmente de Chiapas –, com ênfase nas estratégias políticas e de comunicação do EZLN, que lhe possibilitaram conquistar espaço nos meios de comunicação convencionais e criar uma eficiente rede de solidariedade e comunicação combinando as tradições seculares das comunidades indígenas, que são suas bases, aos recursos tecnológicos deste fim de século XX, como a Internet e demais redes eletrônicas.

A estes estudos em português vale agregar o mais recente trabalho publicado em castelhano:

RAMÍREZ, Glória Muñoz. *EZLN: 20 e 10: o fogo e a palavra*. México, DF: Rebeldia – La Jornada, 2003.

A autora trabalhou como jornalista em Chiapas entre 1994 e 1996 e desde então mora nas comunidades zapatistas. O Sub Marcos disse do livro que "não conhecemos nenhum material publicado com tantos pormenores e tão completo". Ele tem três partes, uma primeira com depoimentos de zapatistas sobre os dez anos anteriores ao levantamento; uma segunda, com as principais ações públicas do zapatismo desde sua aparição em 1994. Finalmente, inclui uma extensa entrevista com o Sub Marcos, datada em setembro de 1993. Marcos também escreve o prólogo.

2) PÁGINAS NA INTERNET

Algumas das principais páginas que incluem informação sobre os zapatistas são:

¡Va Basta!: <http://www.ezln.org/>

Mesmo não sendo uma página oficial do EZLN, é a página mais completa e antiga do EZLN, criada em 1994. Contém diversos materiais – documentos, comunicados, fotos e listas de discussão –

numa série de línguas como castelhano, inglês, português, francês, italiano e alemão.

FZLN: <http://www.fzln.org.mx>

Como resultado da Consulta Nacional pela Paz e a Democracia realizada em agosto de 1995, o EZLN, em primeiro de janeiro de 1996, dá a conhecer a Quarta Declaração da Selva Lacandona e chama à construção da nova força política apoiada pela Consulta: o Frente Zapatista de Libertação Nacional, um espaço de encontro entre "os zapatistas da sociedade civil com os zapatistas do EZLN para que, pacificamente, lutemos por reconstruir a Nação". O FZLN realizou seu Congresso Fundacional entre 13 e 16 de setembro de 1997 na cidade do México, com a presença de mil cento e onze representantes das comunidades indígenas zapatistas.

EZLN-BR: <http://www.chiapas.hpg.com.br>

Página com cartas, comunicados e discursos do EZLN em português.

Revista Rebeldia: <http://www.revistarebeldia.org/main.html>

Página desta publicação zapatista, com periodicidade mensal, desde novembro de 2002.

Marcha à Cidade do México: <http://ezlnakdf.org/>

Página com comunicados, fotos e outros documentos da marcha zapatista à cidade do México em 2001.

Centro de mídia independente do sudeste mexicano: <http://chiapas.mediosindependientes.org/>

Contém notícias, permanentemente atualizadas, sobre o movimento em Chiapas e outros movimentos de resistência.

La Jornada: <http://www.jornada.unam.mx/>

Jornal da cidade do México em que o EZLN publica seus comunicados e que contém, periodicamente, notas sobre a situação

em Chiapas. Nesta página pode se acessar também a diversos vídeos produzidos pelo Canal 6 de Julho sobre o zapatismo.

Zapatistas in Cyberspace: <http://www.eco.utexas.edu/faculty/Cleaver/zapsincyber.html>

Guia de Análise sobre o zapatismo. Inclui uma guia bastante completa de páginas e sites na internet (ativos e inativos), arquivos, livros, fitas, gráficos e fotos.

Escolas para Chiapas: <http://schoolsforchiapas.org/>

Página em inglês de projetos de construção de escolas autônomas nas comunidades zapatistas.

Enlace civil: <http://www.enlacecivil.org.mx/>

Página que busca servir de ponte entre as comunidades indígenas chiapanecas e a sociedade civil nacional e internacional com o objetivo de aprimorar as condições de vida dos povos indígenas.

Centro de Direitos Humanos Fray Bartolomé de las Casas: <http://www.laneta.apc.org/cdhbcasas/>

Centro de Defesa dos Direitos Humanos em Chiapas. A página contém informações atualizadas sobre violações aos direitos humanos em Chiapas.

Red de información indígena: <http://www.laneta.apc.org/rci/>

Página com informações sobre problemáticas, eventos e expressões culturais dos povos indígenas.

HISTÓRIA ORAL: NOVAS MANEIRAS DE PENSAR AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CRECHE*

Márcia Pereira da Silva **PINHEIRO**
Mestranda/FE
UNICAMP

Resumo: *No presente artigo, a autora apresenta os procedimentos básicos que perpassam sua pesquisa a respeito das creches. Para tanto o leitor é convidado a acompanhar o percurso histórico dessa instituição seguida da amostra ilustrativa de suas informantes, profissionais envolvidas no ambiente educacional pela investigação em questão.*

Narrar é reiterar o vivido, o compartilhando
(Diana Vidal)

A creche hoje tem como objetivo desempenhar um papel complementar ao da família, na interação do educador com a criança, ou seja, a tarefa da creche passou a ser principalmente educativa. De fato, é recente a idéia de que a creche é um lugar adequado para que a criança viva a infância em todos os seus aspectos.

Lenira Haddad (1991) aponta que a família passou a ter responsabilidades sobre a criança pequena a partir do séc. XVIII. As trocas afetivas eram realizadas em um contexto mais amplo composto pela comunidade a qual pertenciam as pessoas: criados, vizinhos, amigos e toda a parentela.

Conforme aponta Magali dos Reis Fagundes (1997, p.03), a transformação mais radical da sociedade humana a partir da Revolução Industrial talvez tenha sido aquela que se traduz na forma coletiva de educar filhas: a creche.

* Pesquisa em andamento.

A creche surge então como substituta da família, ocupando um lugar à sombra dela, ou seja, desempenhando um papel que seria da família, caso esta viesse a faltar. Assim o modo assistencial de tratar a criança que frequenta a creche impera até nossos dias.

Isso, em parte, se deve às concepções antigas sobre creche, nas quais a prioridade era o cuidado para com as crianças de mulheres viúvas ou abandonadas por seus maridos/companheiros, que tinham que trabalhar para sobreviver e não possuíam outra maneira de organização, ou atender crianças cujas mães foram consideradas incompetentes no trato com seus filhos.

Desta forma, a clientela da creche é nivelada pela condição social, pelos níveis mais baixos de pobreza, pois o ingresso na instituição se dava pelo critério de seleção sócio-econômico. A pouca ênfase nos processos do desenvolvimento infantil que ocorrem com as crianças de 0 a 3 anos, segundo Haddad (1991), está pautada pela educação compensatória da época.

Conforme Oliveira (1992) e Abramowicz & Wajskop (1995), as instituições dedicadas a cuidar das crianças de 0 a 6 anos eram tidas como um favor para as famílias carentes. Uma grande parcela destas instituições, hoje denominadas como creche, surgiu com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda cujas famílias necessitam trabalhar. Caracterizam-se como instituições destinadas ao atendimento de crianças pobres, moradoras em periferia, com a finalidade de resolver problemas de sobrevivência, vagabundagem e, possivelmente, combater a pobreza.

Essa ênfase no cuidar está ligada à origem das creches no início do século XX no Brasil. Na interpretação de Haddad (1991), a creche cabia não somente guardar a criança, mas, sobretudo, aconselhar as mães sobre o cuidado para com seus filhos. Provém desta visão inicial o cuidar tão presente nos dias atuais. Além da guarda, tentava-se dar dignidade à vida das famílias/mulheres usuárias da creche, ressaltando o despreparo das mesmas para os cuidados dos filhos.

As creches, na sua maioria, continuam sendo mantidas com orçamentos pequenos, poucos recursos materiais, instalações precárias, número de educadores insuficiente, se comparado com o número de crianças atendidas, e profissionais não habilitados. A educação de crianças carentes tem sido marcada pelo assistencialismo, excluindo a cidadania e a educação.

Essa negação do direito à educação nas creches proporcionou o surgimento de várias frentes de luta. Essas lutas refletiram mudanças

no atendimento educacional das creches, proporcionando um novo olhar para a educação infantil. Essa nova maneira de repensar/olhar a educação infantil culmina com a regulamentação da Constituição Federal de 1988, que, no artigo 208, inciso IV, define “ser dever do Estado o atendimento de crianças de 0 a 06 anos” (Silva, 1998).

De acordo com Haddad (1991), Abramowicz & Wajskop (1995) e Oliveira (2000), o reconhecimento da creche como dever do Estado abre novas perspectivas dentro da visão de creche como “direito da criança” e não da mulher que trabalha ou da família pobre. Talvez, o primeiro e mais importante seja sair do patamar da assistência e rumar para a construção de um novo modo de olhar/pensar/fazer educação na creche.

Vale ressaltar que este novo olhar para a criança possibilita a criação de leis responsabilizando o Estado no atendimento educacional das crianças de 0-3 anos. Ampliando o leque de conquistas, um outro documento foi promulgado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que coloca a educação infantil no universo dos Direitos Humanos (Silva, 1998).

Inicia-se no seio da sociedade a abertura de um espaço para se (re)pensar o conceito de criança, passando-se a construir, juntamente com ela, o direito de ser criança: “entre outras coisas enriquecendo, a cada dia, o tempo todo, a qualidade do que você faz, do que você pratica” (Cardoso, 1997). A construção de novos conceitos/novos modos de olhar a produção da criança no âmbito da educação infantil e no atendimento de qualidade à criança pequena constitui um desafio à pesquisa e à prática.

Assim, minha preocupação neste trabalho de pesquisa é debruçar-me sobre a realidade de uma creche pública universitária, a Creche Área de Saúde – CAS, situada no Campus da Universidade Estadual de Campinas, instituição esta que tem na busca da qualidade do serviço oferecido à comunidade uma de suas metas desde sua implantação em março de 1990.

Buscando olhar para a dinâmica das relações sociais que se estabelecem neste espaço e para a diversidade de produção/consumo dos saberes que circulam nesta localidade, tenho também como objetivo, através dos depoimentos orais das educadoras, estudar sobre sua prática profissional e que usos, apropriações e (re)invenções são feitos por elas com os conhecimentos adquiridos no momento de sua formação em serviço.

Optei pela pesquisa qualitativa, por entender que do lugar em que estou, pedagoga da instituição pesquisada, na qual a busca da qualidade tem sido a meta a ser perseguida desde o início, não caberia outra opção. Pois, concordando com Park, em sua palestra no evento Memória e Patrimônio, ao relatar sobre sua pesquisa com educadoras de creche, ressaltou-se que “não conseguimos transformar aquilo que não conhecemos”.

Nas minúcias do cotidiano, na interação com as pessoas, nas relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem na creche, quer seja para trabalhar ou para utilizar o espaço enquanto trabalham deitando seus filhos, é que, através de um “olhar a la lupa”, buscarei pistas, indícios, caminhos para entender o invisível e, como aponta Queiroz (1991), o indizível do cotidiano.

Para desenvolver a pesquisa, buscando interpretar, explicitar e entender o fenômeno a ser pesquisado, utilizarei a História Oral, definida por Thompson da seguinte forma:

a interpretação da história e das múltiplas sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências, a história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder e cujas vozes são ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos (2002, p. 17).

Tomo tal procedimento por entender que esta metodologia é um instrumento democratizador, que permite aos grupos dominados retomarem suas memórias como possibilidade de transformação social e, como afirma Thompson (1992, p.22), pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

A História Oral tem na narrativa e na memória fontes privilegiadas de registro escrito. Falar de memória é falar da história social individual e da história social coletiva. É ser transportada para um cenário de lembranças, episódios, narrativas, testemunhos e também de situações do tempo presente. É transitar no tempo e no espaço, é localizar situações e fatos que estão adormecidos e que podem acordar a qualquer momento.

Por quem são compostos esses grupos dominados, como apontam Macioti (1988), Certeau (1996), Neves (2001) e Guedes-Pinto (2002)?

Os grupos dominados são constituídos de “sujeitos ordinários”, de homens comuns que são diferentes, são pessoas de origens sociais diversas, que constroem a história da humanidade e que querem contar as suas histórias dos lugares onde estão; conforme aponta Thompson: “formas de história oral aparecem na televisão o tempo todo, quando pessoas contam suas histórias” (2003, p. 41). Observa-se com frequência nos programas de televisão, em horários variados e em diversos canais, relatos/depoimentos orais, objetivando a busca da melhoria e da qualidade de vida dos cidadãos.

Estas pessoas que falam na/para a televisão, como tão bem define Neves,

são os sujeitos construtores da História, são líderes comunitários, empresários, militares, trabalhadores anônimos, jovens que cultivam utopias, mulheres que labutam no cotidiano da maternidade e, simultaneamente, em profissões variadas, são líderes e militantes de movimentos étnicos, são educadores que participam da formação das novas gerações, são intelectuais que pensam e escrevem sobre os problemas da vida e do mundo, são artistas que através do seu ímpeto criativo representam a realidade e sentimentos nas artes plásticas, nas projetos arquitetônicas, nos versos, nas composições musicais, são cientistas que planejam o progresso e a inovação tecnológica, são políticos que se integram à vida pública, adotando ou numa prática de estrutura maior ou fazendo do espaço público local de práticas patrimonialistas (2001, p. 24).

Utilizarei entrevistas gravadas, análise do diário de campo e fotos da instituição e das entrevistadas. Este conjunto de elementos, articulados com as interlocuções teóricas com Certeau, Guedes-Pinto, Thompson, Von Simson, Queiroz e outros, seguidas das bibliografias específicas de cada uma destas fontes, possibilitarão testar as hipóteses levantadas e/ou apresentar outras nas quais eu não havia pensado. Concordando com Achim Schrader, “toda pesquisa, é um processo social, e, como tal, geralmente sofre alterações no seu desenvolvimento” (apud Demartini, 1988, p. 56).

Serão realizadas entrevistas com as educadoras, buscando aquelas que tiveram um papel de “liderança” no exercício de sua atividade profissional. Inicialmente selecionei 05 depoentes, e estarei utilizando

nomes fictícios para me referir a elas, uma vez que são funcionárias ativas da CAS. Este grupo está assim caracterizado:

NOME	IDADE	ESCOL.	EST.CIVIL	TEMPOÇAS	ETNIA	CONTRATO
Loide	47	1 ^o gru.	casada	11 anos	branca	Funcamp
Elizabeth	50	2 ^o gr.	viúva	13 anos	branca	Unicamp
Sara	30	magist.	casada	06 anos	negra	Unicamp
Rosemeire	37	3 ^o gr.	solteira	13 anos	negra	Unicamp
Vitória	35	3 ^o gr.	solteira	03 anos	negra	Tempor.

As narrativas das entrevistadas serão gravadas, posteriormente serão transcritas, fichadas por categorias e então editadas, se for o caso, como destaca Neves (2001), sempre cercadas dos cuidados que a metodologia requer, buscando dialogar com outros campos do saber, buscando a consistência na organização e a divulgação do trabalho final.

Durante o desenvolvimento das entrevistas usarei como "muleta de memória" a fotografia de momentos considerados importantes, como a festa de encerramento das atividades dos anos de 1992, 1997 e 2002, com o objetivo de lembrar episódios significativos do cotidiano das atividades profissionais. Nesse sentido, Guedes-Pinto (2002) diz que "lembrar o passado não significa trazer de volta ao presente os acontecimentos vividos exatamente como se sucederam, mas reconstituí-los através da nossa vivência atual".

Vale ressaltar o alerta que os pesquisadores mais experientes indicam em seus estudos, como Demartini (1988) e Von Simson (1990), de que esta metodologia apresenta um caráter dialético ao obrigar o pesquisador que a utiliza a um constante confronto entre a teoria, as noções que ele já possui a respeito do objeto da pesquisa e a prática social concreta apresentada pelo informante.

Concordando com Maciotti, "Antes de tudo será bom reafirmar ainda mais uma vez que o material, os dados perfeitos, úteis por excelência, não existem. Existem materiais e dados mais ou menos utilizáveis em relação às hipóteses de trabalho e à correção do procedimento adotado" (1988, p. 179), e com Demartini (1988, p. 70), para quem o pesquisador está, desde a realização da primeira entrevista, analisando as informações que lhe chegam e está, até a última entrevista, inovando o seu referencial teórico e a sua técnica de pesquisa; ele lida, desde o início, com o geral e com o particular, na medida em que cada história de vida é um todo que se lhe apresenta. E são estas as razões que tornam este tipo de trabalho aparentemente tão fácil e ao mesmo tempo tão difícil.

Será, então, da diversidade de pontos de vistas com enfoques diversificados que o conhecimento será constituído, considerando desta forma as várias possibilidades de se observar um mesmo fenômeno/ sujeito que:

São sujeitos construídos em e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que anidade carregam também normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, esses sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las de fora, compará-las, adaptá-las, resistir-lhes ou simplesmente criar outras regras (Expeleta, 1989).

Mil práticas inventivas provam que esse sujeito abre seu próprio caminho no uso dos produtos impostos, uma ampla liberdade em que cada um procura viver do melhor modo possível.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, A. & WAJSKOP, P. *Creches: atividades para crianças de 0-6 anos*. São Paulo: Moderna, 1995.
- CARDOSO, E. et. al. *A creche saudável*. Rio de Janeiro: CECIP, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DE MARTINI, Zeila B.F. Histórias de Vida na Abordagem de Problemas Educacionais In: VON SIMSON, Olga R. M. (org). *Experimentos com História de vida*. Itália Brasil: Vértice, 1988.
- EXPELETA, J. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FAGUNDES, Magali dos Reis. *A creche no trabalho... O trabalho na Creche. Um estudo do Centro de Convivência Infantil da Unicamp: Trajetórias e Perspectivas*. Tese de Mestrado. Campinas: FE-Unicamp, 1997.

GUEDES-PINTO, Ana L. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

MACIOTI, Maria Imacolata. Vida Cotidiana. In: VON SIMSON, Olga R. M. (org.). *Experimentos com História de Vida*. Itália/Brasil: Vértice, 1988.

NEVES, Lucília. A Memória e História: Multiplicidade e Singularidade na Construção do Documento Oral. In: *História Oral, Corpo e Religião*. Cadernos CERU, n.12, 2001.

OLIVEIRA, Z. M. R. et. al. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

QUEIROZ, Maria Isaura P. *Varições sobre a técnica de gravador no registro da linguagem oral*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

SILVA, A. P. S. et. al. As leis e a educação infantil. In: ROSSETTI-FERREIRA (org.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. História Oral e Contemporaneidade. In: HISTÓRIA ORAL: Revista da Associação Brasileira de História Oral, n.5, jun. 2002, São Paulo: ABHO.

VIDAL, Diana G. De Heródoto ao Gravador: Histórias da História Oral. In: RESGATE: revista interdisciplinar de cultura do Centro de Memória-Unicamp. Campinas: Unicamp, 1990, v. 1.

VON SIMSON, Olga R.M. *Folguedo Carnavalesco, Memória e Identidade Sócio-Cultural*. Cadernos CERU, 1990.

HISTÓRIA DE VIDA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA: O RELATO DE VIDA DE UM MENINO DE RUA DA PRAÇA DA REPÚBLICA EM BELÉM DO PARÁ

Waldir Ferreira de ABREU
Professor da Universidade Federal do Pará

Resumo: *O artigo aborda a história de vida como metodologia de pesquisa, procura mostrar que esta metodologia tem como finalidade relatar a vida, não somente de pessoas ilustres mas também do homem comum, sem se preocupar com a autenticidade dos fatos. Faz o relato da história de vida de um menino de rua da Praça da República, em Belém do Pará, e finaliza fazendo algumas considerações a respeito do relato de vida feito pelo menino.*

Introdução

Um homem completo possui a força do pensamento, a força da vontade e a força do coração. A força do pensamento é a luz do conhecimento; a força da vontade é a energia do caráter; a força do coração é o amor.

(Ludwig Feuerbach)

O presente artigo é a sintetização de um trabalho monográfico apresentado na conclusão do Curso de Especialização em Serviço Social na Gestão das Políticas Sociais, cursado por mim no Centro Sócio-Econômico da Universidade Federal do Pará - UFPA em 1998.

Rebuscando os materiais produzidos durante o curso e durante minha experiência profissional como Educador de Rua na República de Emaús, FUNPAPA, Movimento Nacional de Meninos e Meninos de Rua (Belém) e Terre des Hommes (Fortaleza), deparei-me com

produções riquíssimas e achei por bem publicá-las neste momento em que se volta a discutir a problemática dos meninos e meninas de rua em Belém, e no momento em que na academia fala-se muito em memória, relato de experiências, história de vida e história oral.

O artigo quer chamar atenção e fazer refletir sobre as políticas públicas de atendimentos a meninos e meninas de rua em Belém, quer desmistificar um discurso de que os meninos e meninas de rua são marginais, mas, principalmente, fazer um breve relato da história de vida de um menino de rua que vive (viveu) na Praça da República há aproximadamente 5 anos. Enfim, saber o que ele pensa sobre a escola, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, quando começou a ir para a rua e quais suas perspectivas de futuro.

Conceituando história de vida

História de vida – é uma dessas noções de senso comum que entraram de contrabando no universo científico

(Bordier)

A história de vida é uma dessas técnicas usadas na pesquisa pelas ciências humanas. No campo das ciências sociais, o método da história de vida tem-se destacado como uma das modalidades mais adequadas para fazer-se ouvir o discurso dos despossuídos.

É bom ressaltar que o relato de vida consiste na história de uma vida ou acontecimento tal qual a pessoa vivencia ou vivenciou. Assim, não é necessária a verificação da autenticidade absoluta dos fatos, pois o que interessa – como no caso da presente pesquisa – é o ponto de vista do sujeito. O objetivo desse tipo de estudo é justamente aprender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio autor. Por mais objetivo que se tente ser, todo relato é sempre uma construção imaginativa – que pode ser mais ou menos próxima à realidade – da situação vivenciada. Segundo Constantopolou, citado por Glaz (1987), toda história, seja pessoal ou social, é de certa forma “falsificada”, na medida em que é “seletiva”. Em outras palavras, o passado é sempre reconstruído através das exigências do presente. Entretanto, esse aspecto subjetivo e talvez até imaginário dos relatos de vida, ao invés de ser uma restrição metodológica, é, ao contrário, uma de suas características principais.

O método de história de vida tem como consequência tirar o pesquisador do seu pedestal de "dono do saber" e ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre si mesmo; o que ele acredita ser importante sobre sua vida (Becker *apud* Glat, 1989, p. 30) e ainda mais:

Para compreender a conduta de um indivíduo é preciso saber como ele percebe a situação, os obstáculos que ele crê que deve enfrentar, as alternativas que ele vê se abrirem diante de si; não se pode compreender os efeitos de campo de possibilidades, das subitâncias da delinqüência, das normas sociais e de outras explicações de comportamento comumente invocadas, a não ser que os consideremos do ponto de vista do autor (Becker, 1986, p. 106).

É importante deixar claro que o método de história de vida, quando utilizado, não visa analisar as particularidades históricas dos sujeitos pesquisados, mas procura aprender que elementos elas contêm. É possível, segundo Bertaux (1980), transformar a subjetividade inerente ao sujeito em conhecimento científico, pois a história de vida, por mais particular que seja, é sempre relato de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte:

*Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais – as estruturas sociais – as interioriza e as transforma em desestruturação – reestruturação... isso sistema social está inteiro contido em nossos atos... e a história deste sistema está inteira na história de nossa vida individual (Ferrati, *apud* Glat, 1989, p. 31).*

Isso não quer dizer que história de vida seja apenas coletâneas de acontecimentos passados ou presentes ou a memória em geral, é o modo como o indivíduo ou grupo representa aspectos de seu passado que são relevantes para a compreensão de sua situação atual. Para Kohli, (*apud* Glat, 1981), histórias de vida são auto-imagens estruturadas a partir da perspectivas do presente. Assim sendo, um relato de vida é antes de mais nada uma oportunidade para reflexão: "O sujeito não relata simplesmente sua vida, ele reflete sobre ela enquanto a conta" (Bertaux, 1980, p. 210). O ponto fundamental que diferencia o método de história de vida de outras abordagens clássicas é o respeito que o pesquisador tem pela opinião do sujeito. O pesquisador acredita no sujeito.

Segundo Michel Foucault (1986), não há relação de poder sem construção de um campo de saber, e todo saber desenvolve novas relações de poder. O poder exercido sobre as pessoas marginalizadas – aqui entra o caso dos meninos de rua – é autocrático e paternalista. Os meninos de rua são por definição considerados incapazes de avaliar sua problemática, suas necessidades e expectativas, por isso é raramente dada a eles a oportunidade de se expressarem e lutarem pessoalmente pelos seus direitos. Não é transmitida a eles pelas instituições que dizem atendê-los a idéia de que são capazes de tomar decisões a respeito de seus destinos e assumirem a responsabilidade por eles. Muito menos lhes ensinam os meios para tal. Portanto, eles continuam calados em seu canto, passivamente recebendo o que lhes é oferecido pelo conjunto das pessoas ou das instituições que os atendem, e que atuam como intermediárias entre eles e o mundo exterior. Cristaliza-se um círculo vicioso, não se dá espaço a eles, continua-se falando por eles e fazendo por eles.

Nosso trabalho tem como finalidade ouvir como o próprio menino sente e vê sua vida, pois assim poderá expressar a sua visão a respeito da rua. O menino do qual iremos relatar a história de vida é Luciano da Silva,¹ que já conhecíamos há anos e voltamos a encontrá-lo na rua.

Vida na rua

A história de vida é utilizada não para estudar a vida dos personagens ilustres, detentores do poder e fazedores da história, mas sim a "biografia dos pobres".

(Ferrazoli)

• Primeiro Contato.

O primeiro contato que mantivemos com o adolescente Luciano da Silva foi quando o mesmo encontrava-se na Praça da República em companhia de vários outros colegas, à noite, cheirando cola de sapateiro e praticando pequenos furtos; eram aproximadamente 21 horas, de uma quarta-feira, em que um grupo de meninos e meninas de rua, sentados no centro da Praça da República, conversava e se drojava. As meninas estavam prontas

¹ O nome aqui citado é fictício para resguardar a identidade do menino de rua.

para seus programas corriqueiros, e os meninos preparados para mais um roubo de correntinha de "ouro" da próxima estudante que passasse por ali. Aproximei-me como quem não quer nada, fui saudando todos com boa noite e sentei. Eles ficaram desconfiados, se entreolharam, me olharam, esconderam a cola de sapateiro que cheiravam, as meninas se dispersaram um pouco e verbalizaram: "sujou". Esse termo é uma gíria usada pelos meninos de rua quando se aproxima alguém indesejado por eles, para expressar seu descontentamento com a aproximação. Mas, como eu já era conhecido pela maioria deles, tudo ficou logo amenizado e passei a me entrosar com eles. Perguntei sobre alguns outros meninos conhecidos que não vi ali, sobre como tinha sido o dia do grupo e o que estavam fazendo naquele momento. O Pedrinho me respondeu imediatamente: "nada, só estamos descansando e jogando conversa fora, pois logo mais iremos para NAZARÉ.² Aqui na praça o movimento está muito fraco".

Os meninos perguntaram sobre o paradeiro de alguns educadores de rua que trabalhavam sob minha supervisão técnica na Praça da República, quando eu ainda fazia parte do Projeto Menino do Canto, da Funpapa-PMB. Perguntaram sobre o Evandro, o Marco Antônio, o Arnaldo e outros educadores que faziam parte do projeto e trabalhavam na praça à noite. Respondi que apenas o Evandro havia saído do projeto e que os outros continuavam lá, só que não faziam mais trabalho de rua, apenas acompanham os meninos e meninas nos abrigos e na bolsa escola. Eles me pediram bolsa escola. Eu disse a eles que não tinha mais nada a ver com a Funpapa e com a Prefeitura Municipal de Belém, agora trabalhava na Universidade como professor. Aproveitaram e pediram para eu pagar um lanche a eles. Comprei três lanches, eles se dividiram e comeram. Achei e continuo achando muito boa a solidariedade entre os meninos de rua, eles têm um pacto em que tudo que conseguem dividem com os que são mais próximos.

Após esse bate-papo com os meninos, falei a eles o meu objetivo de estar ali. Queria entrevistar um deles para um trabalho monográfico da Universidade. Uns ficaram desconfiados, porém três se disponibilizaram a serem entrevistados por mim. Marquei com eles que voltaria no dia seguinte para a entrevista.

²Área no centro de Belém onde concentram-se muitas pessoas devido ficarem localizadas lá a Basílica de Nossa Senhora de Nazaré e a Praça Santuário.

Na quinta-feira, 28.05.98, voltei na mesma hora do dia anterior, isto é, às 21 horas. Encontrei novamente os meninos no mesmo local, porém com algumas ausências. Comecei a entrevista, isso depois de explicar a eles o que estava pretendendo. Entrevistei os três, dois meninos e uma menina. Depois, com as três entrevistas em mãos, escolhi uma – e não foi fácil a escolha –, que pretendo relatar como história de vida. A entrevista escolhida foi a do Luciano, porque o mesmo foi quem apresentou as características mais evidentes de um menino de rua. Tem cinco anos de rua, deixou a escola, perdeu o vínculo com a família, já esteve no S.O.S. – Criança, no CIAM,³ já frequentou a Funpapa, o TIO NAUM (fazenda para recuperação de meninos de rua) e REPÚBLICA DE EMAÚS.

Comecei a entrevista com Luciano, explicando que lhe faria algumas perguntas sobre a vida na rua, a idade, a família, a escola, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o uso de drogas, o que ele pensa da vida e o que gostaria de ser quando crescer. As respostas nem sempre foram como pretendíamos, elas foram objetivas demais, porém foram o suficiente para podermos relatar a história de vida deste adolescente e atingirmos nosso objetivo com o trabalho. Ressaltamos que após o relato de história de vida procuramos analisar a experiência de vida de Luciano e a partir dela procuramos compreender por que as crianças e os adolescentes vão para a rua, tentando também identificar o perfil do menino de rua em Belém do Pará.

• Projeto Menino do Canto: o início de tudo.

Conheci Luciano em 1995, quando estava trabalhando com uma equipe no Projeto Menino do Canto, juntamente com outros técnicos da Funpapa. Em uma das supervisões de área realizadas na Praça Batista Campos, para acompanhamento da equipe de educadores, fui informado pelos mesmos que haviam encontrado uma criança de aproximadamente dez a onze anos de idade, reparando carros, em frente à igreja de Santo Antônio de Lisboa. Segundo os educadores, a criança estava mal vestida, suja e relatou a eles que se encontrava com fome. Ao me aproximar de Luciano, o mesmo ficou desconfiado, pois não me conhecia. Preferiu conversar com os educadores em vez de se aproximar de mim, mas pouco a pouco fui me aproximando – o que

³Centro Integrado de Atendimento Masculino – programa de atendimento a adolescente que cometem ato infracional.

Paulo Freire chama “namoro pedagógico” – e aí começamos um bate-papo agradável sobre a sua vida.

Depois deste dia voltei outras vezes à praça para fazer o acompanhamento de Luciano, inclusive realizei visita à sua casa para conversar com seus responsáveis.

A visita à casa de Luciano revelou-me uma situação até então obscura para os profissionais e técnicos da área social, que trabalham com a população empobrecida e que não conhecem a realidade social realmente como ela é, apenas o que supõem achar que seja a partir das leituras nos manuais de assistência social. Na realidade, vi uma situação de miséria absoluta; a casa não existia enquanto residência, era apenas um cômodo de aproximadamente três metros quadrados, onde moravam, na época – outubro de 1995 –, 8 pessoas: Luciano e seus três irmãos, a mãe, a avó, uma tia e seu filho pequeno.

A partir daquela visita comecei a me interessar muito mais pelo caso de Luciano, pois o relato que ouvi de sua mãe reafirmou uma visão minha sobre a exclusão social. As famílias de baixa renda – caso da família do Luciano, miserável – não são prioridade para o poder público, são excluídas no atendimento de suas necessidades básicas, como saúde, educação, moradia e lazer, e na mais básica de todas as necessidades, a alimentação.

Ouvi da mãe de Luciano que o mesmo foi excluído da escola por não apresentar o rendimento escolar desejado para crianças de sua idade. Ele tinha 10 anos e ainda encontrava-se na 1ª série, já a tendo repetido três vezes seguidas. A escola, disse a mãe, chegou à conclusão de que Luciano tinha problemas de aprendizagem por apresentar dificuldade de linguagem,⁴ por isso achou melhor desligá-lo da mesma e não lhe ofereceu outras alternativas. Como Luciano e sua família tinham necessidades materiais para sobreviverem, a mãe aproveitou a sua ociosidade e o mandou para a Praça Batista Campos para reparar carros e ganhar dinheiro para ajudar no sustento da família.

Em 17 de outubro de 1995, quando realizei visita à casa de Luciano, relatei a seguinte situação no livro de ocorrências do Projeto Menino do Canto – Funpapa:

⁴ Depois de várias conversas e testes com Luciano, diagnostiquei que era portador de dislalia, por isso a dificuldade de articulação da linguagem. Esclareço que a dislalia é um problema de linguagem que é possível ser corrigido com exercícios adequados, não significando, se devidamente acompanhado pela escola, um problema de aprendizagem. Esclareço ainda que os testes feitos por mim obedeceram critérios científicos e técnicos, pois minha formação em pedagogia e educação especial permite conhecimentos e técnicas para a realização de tais testes.

A criança apresenta uma situação sócio-econômica muito difícil, apenas a mãe trabalha para manter a família, o pai os abandonou quando Luciano ainda era pequeno, deixando-o sob a responsabilidade da mãe. A sua residência é de madeira e as paredes estão caindo, não tem assoalho, o piso é de barro. Além de Luciano e sua mãe, moram na casa mais seis pessoas. Luciano é um menino calmo, bastante prestativo e muito interessado pelos estudos. Saiu da escola, onde estudava, por apresentar dificuldade na articulação da linguagem e por repetência sucessiva na primeira série, coisa que ele mesmo não consegue entender até hoje, porém tem muita vontade de voltar a estudar. Luciano pediu-nos para matriciná-lo em outra escola.

A situação de Luciano é um caso típico que retrata a situação da maioria dos meninos que se encontram na rua. Essas primeiras impressões ficaram comigo quando conheci Luciano em 1995. Naquela época, ele ainda não havia perdido totalmente o vínculo com a família, era apenas menino trabalhador de rua. Fiquei surpreso ao encontrá-lo novamente, após cinco anos sem estar trabalhando na rua, na Praça da República, se drogando e praticando pequenos furtos.

Para melhor entendermos a atual situação de Luciano, vamos ouvi-lo, vamos deixar que ele nos conte a sua história de vida.

• Identificação

Luciano da Silva Santos

14 anos

Mãe: Lúcia Pereira da Silva

Endereço: Bengui

Pai: não faz referência

Área de permanência: Praça da República

• Entrevista³

P: Como é o seu nome?

E: Luciano da Silva Santos.

³ Entrevistas usando a letra P por indicar pesquisador e a letra E para indicar entrevistado.

P: Quantos anos você tem?

E: 14 (quartoze) anos.

P: Quando você começou a viver na rua?

E: Eu tinha dez anos quando comecei a vim pra rua, mas eu não era menino de rua, apenas reparava carros na Praça Batista Campos (pára de falar e fica pensativo) e o dinheiro que eu ganhava dava pra minha mãe comprar as coisas pra casa. Meu pai foi embora e a minha mãe trabalhava na casa de família e ganhava pouco, por isso eu ia reparar carros pra ganhar dinheiro. Como eu morava no Bengui e tinha que ficar até meia-noite na praça, achei melhor ficar dormindo aqui mesmo, depois conheci outros meninos que me convidaram para ir pra Praça da República, a partir daí fiquei morando na rua.

P: Como é vida na rua?

E: É boa, mas não é muito boa, não. Tem dia que a gente não tem nada pra comer, aí a gente tem de batalhar. A polícia bate muito na gente, as pessoas pensam que a gente não vale nada, só serve pra roubar e cheirar cola. Quando chove a gente se molha todinho, o papelão não dá pra proteger a gente. A gente fica andando pra cima e pra baixo: vai pra Nazaré, pro Ver-o-Peso, Praça da República, pra São Braz. Quando a gente está em turma fica andando até arranjar um local bom. Se não consegue nada pra comer a gente rouba as senhoras ou as meninas que vão pro colégio, aí, consegue dinheiro pra comprar cola e merenda. Tem vez que a gente pede nas casas ou pras pessoas que passam, mas nem sempre a gente consegue alguma coisa.

P: É a tua família, tu tens ido à tua casa?

E: Faz tempo, tio, que eu não vou em casa. Nunca mais vi minha mãe. Quando eu estava no CIAM ela foi me visitar e ficou falando que eu era um "cheira-cola", pediu pra eu sair dessa vida, pra voltar pra casa. Não adianta eu voltar pra casa porque lá não tem comida, meu irmão maior me bate, a mamãe me bate, todo mundo briga comigo. Minha tia fica dizendo: tu não tem jeito, só quer saber de rua. É melhor eu ficar por aqui porque tenho mais liberdade, não tem ninguém pegando no meu pé. Às vezes tenho vontade de ir lá em casa ver o meu irmãozinho e falar com a mamãe.

P. Chegaste a estudar alguma vez na tua vida, até que série?

E. Eu estudava em uma escola no Beigui, mas fui expulso pela diretora porque não sabia nada, repeti três anos a primeira série. A minha professora ficava falando assim: deixa de ser burro, Luciano, faz o dever que eu estou mandando, todos os outros meninos já terminaram. Eu ficava com muita raiva e afinal queria ir mais pra aula. Foi assim que passei a ir pra Batista Campos reparar carros.

P. Me diz uma coisa, Luciano, tu já ouviste falar no Estatuto da Criança e do Adolescente?

E. Já, tio. Lá na Emmaús os tios ensinam que no Estatuto está nossos direitos. De todos os meninos de rua e dos meninos pobres. Numa reunião a tia de lá, a assistente social e os educadores, passaram um filme pra gente que falava dos direitos da criança. Eles disseram que na lei está os nossos direitos a estudar, a ser atendido pelo médico, de ter casa, comida, roupa, de brincar, de não ser estuprado.

P. Tu tens esses direitos?

E. Tenho. O que o senhor acha, tio, eu tenho?

P. Não sei, me responde o que achas disso?

E. Deixa eu pensar... (silêncio). Não sei se tenho. Só sei que toda criança devia estudar e brincar assim como os filhos de gente rica.

P. Tu usas drogas, Luciano?

E. Só cola e maconha.

P. Qual a sensação que tu tens quando usas drogas?

E. A gente fica alucinado, tio, vê tudo girando na frente da gente. Mas a gente usa droga mais pra roubar, ela deixa a gente mais corajoso. A gente usa também quando está muito com fome.

P. O que é a vida pra ti, o que tu pensas dela?

E. Eu acho que a vida é viver, eu não penso nada dela. Só sei que é muito ruim viver na rua.

P. O que tu gostarias de ser quando crescer?

E. Policial ou jogador de futebol.

R: Por quê?

E: Porque o policial mete porrada nos bandidos, eu ia tirar a minha forra de tudo que apanhei, e jogador ganha muito dinheiro e é famoso.

Algumas conclusões talvez pertinentes

Como percebemos no relato de Luciano, a visão que ele mesmo tem da rua é que ela é um local violento e perigoso. O que nos chama atenção é que não existe em nenhum momento na fala dele um relato positivo sobre a rua. No entanto, ele a prefere à sua casa ou à escola. Por que será? O que tem de atrativo na rua que a família e a escola não estão conseguindo dar às crianças? A rua é lugar de individualização, como lembra Da Matta (1987), cada um está por aí. É justamente este tipo de vivência, de pseudo-liberdade que o menino tem na rua, que o atrai. Ao contrário, a família e a escola tornaram-se uma "prisão", um espaço de não liberdade. Na escola a criança não pode correr, brincar é proibido devido a escola ser o lugar aonde a criança vai para se disciplinar. A escola e a família deixaram de ser o local de educação e passaram a ser vistas como o local de proibição para a criança. Não pode fazer isso nem aquilo, as normas e as regras afastam cada vez mais as crianças das escolas e das famílias. O lugar de educação tornou-se o lugar de repressão. Será que é por isso que muitas crianças têm se evadido da escola e preferido ficar na rua? Será que a família não tem repassado muita responsabilidade para as crianças deixando-as sem espaço para brincar e ser criança? Essas questões surgem a partir do relato de Luciano. Apesar de ele não achar a rua como uma coisa boa, ela é preferida em detrimento da escola e da família.

Observamos com o nosso trabalho que todos os meninos de rua têm uma mesma característica, apresentam os mesmos motivos para terem saído de casa, salvo algumas exceções. São crianças provenientes de famílias de classe baixa, algumas estudaram, outras não, e geralmente estão na rua porque suas famílias não têm como mantê-las em casa.

Assim, o menino de rua é fruto e vítima da marginalidade produzida pela sociedade. Apesar de pensar no futuro, ele não tem um projeto de vida e nem se preocupa com seu crescimento humano, o que vale para ele é viver cada dia como se fosse o único.

Observado bem o meu contato com os meninos, após dois anos sem estar trabalhando na rua e após a entrevista de Luciano e a conversa com os outros meninos, foi possível perceber que não houve muita

mudança no que diz respeito ao atendimento destas crianças e adolescentes por parte das instituições e poder público, que dizem trabalhar com meninos e meninas de rua. A atual situação de Luciano retrata muito bem tal situação. É um adolescente que já está aproximadamente cinco anos na rua, e até agora o que foi feito por parte dessas instituições para que ele saísse realmente da rua?

Quando conheci Luciano, o mesmo não era usuário de drogas, estava na rua apenas por causa do dinheiro para ajudar no sustento da família, trabalhava durante o dia e voltava no final da noite para casa, tinha vontade de estudar, não havia perdido o vínculo com a família e a mãe o aceitava muito bem. O que foi feito por este adolescente? Foram várias as instituições pelas quais passou, ou que passaram na vida dele, sem nenhuma ter dado uma resposta consistente para que ele deixasse a rua e voltasse definitivamente para a sua casa.

Será que, em 1995, quando encontramos Luciano pela primeira vez na rua, se tivéssemos feito algo de concreto ele ainda estaria na rua? Lembro da visita feita a casa e que relatei em estudo de caso para a instituição que a família do mesmo vivia em estado de miséria absoluta, que sua casa era um cômodo de 3x3 m, onde viviam oito pessoas sem a mínima condição de sobrevivência. Naquele momento sugeri que a instituição possibilitasse condições materiais para que a família de Luciano construísse sua casa.

Será que se nós tivéssemos conseguido uma colocação, através dos vários programas da instituição, para Luciano, ele estaria na rua hoje? Com certeza, se avaliarmos nossa atuação, chegaremos à conclusão de que nós falhamos. Somos um pouco culpados pelo Luciano ter chegado até a situação de usuário de drogas e de menino de rua. Isso me leva a concluir que as instituições que trabalham com esses meninos estão falhando gravemente no atendimento de sua clientela.

Outro aspecto importante a ressaltar foi o momento em que me aproximei do grupo de meninos da Praça da República. De imediato eles esconderam a cola que estavam usando, por pensar que eu era estranho. Mas logo em seguida voltaram a usá-la novamente. Fiquei perguntando sobre minha autoridade de educador. Segundo Paulo Freire (1987), o Educador é aquele que entra no mundo dos meninos, mas não se permite ficar lá, ele emerge junto com os meninos (educandos) para um mundo novo. Naquele momento eu não deveria ter aceitado passivamente que eles continuassem a usar cola. Certamente, se tivesse feito isso não estaria

sendo autoritário, mas estaria usando a autoridade de educador. A função do educador é Educar, não ser conivente com atos deseducáveis. O educador é aquele que mostra novos caminhos, e é isso que os meninos de rua estão precisando, novos caminhos para deixarem a rua.

Os meninos de rua não são casos perdidos, percebe-se que ainda resta uma esperança e que eles têm vontade de ter uma vida diferente. E essa vontade muitas vezes foi despertada pelo próprio educador de rua. Eles têm presentes, em suas memórias, os educadores que passam por eles. Isso ficou evidente quando eles perguntaram pelos educadores que eles não vêem há muito tempo, é evidente que essa passagem dos educadores marcou suas vidas. Se fosse diferente, eles jamais perguntariam por onde eles andam. E nós, educadores, estamos sabendo a importância que nós temos nas vidas desses meninos? Será que nós estamos cumprindo o nosso compromisso de sermos as pessoas que irão apresentar alternativas de vida diferente para esses meninos? Eu, por exemplo, perdi uma boa oportunidade de incentivá-los a irem à escola quando os mesmos me perguntaram sobre bolsa-escola, me isentei, poderia ter aproveitado o momento e ter dito a eles que bolsa-escola só é dado às crianças e adolescentes que estão frequentando a escola, e que eles poderiam ganhar a mesma desde que voltassem a frequentar a escola. A partir disso poderia falar a eles da importância que têm os estudos em nossas vidas.

Gostaria de terminar este trabalho deixando algumas orientações para futuros pesquisadores sobre meninos de rua: não é fácil a aproximação, pois existe por parte dos meninos uma rejeição a pessoas que são desconhecidas deles. O trabalho do pesquisador deve respeitar a individualidade do menino, procurar o momento certo para fazer certas indagações. O pesquisador tem que entender o mundo do menino, mas jamais aceitá-lo como a única alternativa de vida para eles. As instituições que trabalham com meninos de rua, gostaria de dizer, devem ter claro seu papel frente aos meninos, pois, se assim não for, eles continuarão apartados das instituições, e elas, em vez de cumprirem seu papel de resgatadoras da dignidade dos meninos, serão apenas mais uma instituição nas vidas deles, sem lhes mostrar novos caminhos. Aos educadores basta apenas cumprirem seu papel: serem educadores dos meninos de rua.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Waldir Ferreira. *Proposta de Organização de Meninos e Meninas de Rua em Brasília*. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Junho de 1995, mimeo.

ALVES, Alda. Meninos de Rua e Meninos na Rua: estrutura e dinâmica familiar. In: *O trabalho e a Rua - Crianças e Adolescente no Brasil Urbano anos 80*. São Paulo: UNICEF, 1991.

BETKER, Fernando. *Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1986.

BERTAUX, D. *História de Vida dos paisanos de França*. Palestra proferida na Fundação Getúlio Vargas, outubro de 1987, mimeo.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. *O ECA e o Trabalho Infantil*. São Paulo: LTr, 1994.

COSTA, Antonio Carlos Gomes et al. *Brasil criança urgente*. Belo Horizonte: Columbus Cultural, 1993.

COSTA, Antonio Carlos Gomes et al. *De menor a Cidadão*. Brasília: Editora do Senado, 1985.

DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DIMENSTEIN, Gilberto. *A Guerra dos Meninos: assassinatos de menores no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FALEIROS, V. P. *O que é Política Social*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
FOUCAUT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GLAT, Rosana. *Somos todos Iguais*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

GONÇALVEIS, Zuila de Andrade. *Meninos de Rua e Marginalidade Urbana em Belém*. Belém: Salesiana, 1979.

OLIVEIRA, C. F. *Se essa rua fosse minha: um estudo sobre a trajetória e vivência dos meninos de rua no Recife*. Recife: UNICEF, 1989, mimeo

PASSETI, Edson. *O que é menor*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PAULO FREIRE & EDUCADORES DE RUA: uma abordagem crítica. Projeto Alternativas de Atendimento Comunitários a Meninos e Meninas de Rua, 1987, mimeo

USOS DA IMAGEM:
JUNTANDO FRAGMENTOS
NAS FRONTEIRAS ENTRE
HISTÓRIA E ANTROPOLOGIA



Luis Junior Costa SARAIVA
Professor da Universidade Federal do Pará

Resumo: *O artigo se propõe a fazer algumas reflexões sobre o uso de imagens em História e em Antropologia, tomando como material de análise fotos de família, fotos de uma pesquisa sobre prostituição no bairro do Jumanas em Belém do Pará e fragmentos de dois filmes, Antes da Chuva e Abril Despedaçado.*

*Toda verdade deve ser criticada, não adorada
(Nietzsche)*

Imagem e Subjetividade

As fotos de família sempre nos despertam um conjunto de lembranças de um momento que se renova diante do antigo. Folheando um dos livros de minha estante, descubro entre suas páginas uma antiga e desbotada foto de família que, mesmo já sem cor, guarda a força do momento o qual está registrado e ela funciona como a chave que abre uma porta entre passado e presente. O lugar é um bosque ao lado de uma dessas igrejas de vilarejos, minha irmã segura uma vela branca – utilizada como símbolo da sua primeira comunhão – em uma das mãos, enquanto a outra segura o ombro do meu irmão. Meu pai e minha mãe fazem uma pose séria para o fotógrafo e carregam toda a responsabilidade em seus rostos. Eu, por outro lado, não consegui fingir meu aborrecimento, pois meu pai me obrigara a vestir uma camisa branca e vermelha, da qual eu não gostava. Olho várias vezes para essa foto e quanto mais olho mais descubro detalhes que antes não percebera e a cada vez sou mais e mais envolvido por ela. Eu a possuo, ela me possui.

Há uma relação entre a foto e aquele que a observa. E, nesse caso, por mais que um acontecimento fotografado não possa se repetir, a

imagem desse acontecimento se abre para um universo de múltiplas significações. Um leque de perguntas pode ser formulado a partir de uma foto: por que essa pose e não outra? Esse momento e não outro? Esse lugar e não outro? Mas, mesmo a foto, aparentemente mais simples, não é inocente, pois ela carrega toda a carga subjetiva dos vários envolvidos no processo de produção da imagem.

A foto, como bem colocou Roland Barthes, possui “uma relação com o ‘espetáculo’ e acrescenta-lhe essa coisa um pouco terrível que existe em toda fotografia: o regresso do morto” (1980, p. 24), esse morto que já é morto no próprio momento do clique, mas que revive assim que alguém faz uma nova pergunta e acaba sendo atraído por esse objeto mágico que é a foto.

Como lidar então com um objeto fluido que se desfaz e se refaz em nossas mãos a cada momento, que nos chama a participar e nos envolve? As imagens povoam os trabalhos acadêmicos, mas em muitos deles seus autores ainda fazem um mau uso das mesmas, pois em alguns casos as imagens surgem ainda como meros anexos mortos ao final do texto ou dentro do texto, mas na maioria dos casos como mera ilustração.

O ranço positivista presente nas ciências humanas relegou a fotografia a um segundo plano e mesmo quando esta começou a ser aceita ela logo tomou o *status* de verdade, o que fica evidente no uso que lhe é dado até hoje pela mídia. Basta folhear os jornais pela manhã e o leitor terá a chance de perceber como a imagem é subordinada ao texto escrito e como ela pode ser manipulada de diferentes formas.

Mas voltemos à relação entre imagem e subjetividade presente no cerne da criação da imagem, pois, como bem destaca Massimo Canevacci, o “texto visual deve ser visto como o resultado de um contexto inquieto que envolve sempre esses três participantes, cada qual com seus papéis duplos de observados e observadores” (2001, p. 8). Mas quem são os três envolvidos na produção da imagem e o que recai sobre cada um deles: o observador-fotógrafo, que também é observado pelas várias lentes e que ao fotografar faz o seu recorte da realidade, o observado-fotografado, que é transformado em objeto, mas que também observa e se faz sujeito, o espectador-observador, que é capturado pela foto e é envolvido pela imagem. A foto realiza assim o encontro de três subjetividades distintas que se condensam no espaço-tempo da imagem fotográfica.

A imagem não é casual, essa é uma primeira questão a ser pensada, mas isso não é uma falha e sim um fio condutor para a análise tanto antropológica quanto histórica, pois retirado esse véu de casualidade da imagem fica mais claro o quanto há possibilidades de uma investida analítica do pesquisador sobre esse objeto que se apresenta como uma fonte de pesquisa que não pode mais ser ignorada.

Imagens em História e em Antropologia: Diálogos na Fronteira

Retirado o véu da casualidade da imagem, podemos então começar uma nova reflexão dessa como fonte de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento. Mas, mesmo com todo o avanço, alguns autores, "conseqüentemente, são muitas vezes mal equipados para lidar com o material visual, muitos utilizando as imagens apenas de maneira ilustrativa, sob aspectos que podem parecer ingênuos, corriqueiros ou ignorantes a pessoas profissionalmente ligadas à problemática visual" (Gaskell, 1992, p. 237). A questão levantada por esse autor é algo muito comum nos trabalhos acadêmicos, o que aponta para um uso inadequado da imagem, seja relegando esta a um plano secundário, ou mesmo subordinando-a ao texto escrito de tal forma que grande parte da potencialidade desta enquanto material de pesquisa fica em segundo plano.

As imagens são produtos de uma determinada cultura e, nesse sentido, devem ser pensadas enquanto objetos culturais. As fotos da Segunda Guerra são bem diferentes das fotos da Guerra do Golfo, a construção histórico-cultural das imagens segue caminhos diferenciados. Assim, podemos pensar os diversos objetivos envolvidos quando se produz a foto, e isso pode ser pensado em diferentes contextos, seja nas fotos das revistas de publicidade ou mesmo nas fotos de família, sendo que ambas possuem funções bem diversas, mais diferente ainda é a apropriação que o historiador ou o antropólogo fazem desse material ao realizar sua análise.

A foto de família, que tinha como uma das funções, talvez não a única, guardar a memória visual de um casamento, por exemplo, agora passa a ser o objeto de estudo, que o pesquisador utiliza para analisar o casamento na sociedade ocidental. Paramos por aí, sabendo que os usos podem ser ainda mais diversos. Antes de continuar, não poderíamos nos furtar a discutir o quanto, nesse momento em que a foto passa a ser objeto de análise do historiador, este estabelece com a foto uma

relação nova, que a insere num outro espaço-tempo diferente daquele no qual ela foi produzida, agora a foto se dá e se renova diante do olhar científico do historiador que vasculha o passado da foto em busca dos detalhes que só ele com seu conjunto de metodologias analíticas poderá perceber. O historiador, indiciariamente, busca remontar os fragmentos presentes na imagem desbotada e nesse momento as fronteiras entre realidade e ficção ficam mais tênues, pois, como o detetive ou mesmo o caçador, o historiador vasculha as partículas do passado para a reconstrução de um novo objeto.¹

A tradição antropológica na utilização de material visual já é antiga e ao cruzarmos a primeira esquina antropológica encontramos Margareth Mead e Gregori Betson, como uns dos primeiros a se utilizar de uma metodologia de uso da imagem. Nesse mesmo caminho, encontramos Malinowski com suas fotos retratando o cotidiano trobriandês. Uma das fotos mais comentadas e que se vê no frontispício de uma das edições do clássico *Argonautas do Pacífico Ocidental*, pode ser um dos fios condutores para a discussão sobre a relação entre pesquisador e produtor do material fotográfico sobre o grupo estudado.

A foto acima mencionada refere-se à cerimônia terrestre do Kula, mas o que salta aos olhos de quem observa a foto é o fato de que em uma fila com seis jovens trobriandeses que participam da cerimônia, o último da fila parece muito mais interessado na máquina fotográfica do que na cerimônia, o que termina por colocar abaixo a tentativa de construir um presente etnográfico, em que as fotos são encaminhadas no sentido de uma construção da realidade estática na relação entre pesquisador e pesquisado.²

No geral, os pesquisadores são a autoridade com sua máquina na mão buscando registrar a "realidade", mesmo sabendo que existem várias realidades a serem apresentadas e vários ângulos a serem interpretados, pois, como na própria foto anteriormente mencionada, o que eu busco entender nela hoje não é sobre o Kula mas sim sobre a relação de produção dessa imagem e as várias subjetividades envolvidas nesse processo, inclusive a minha.

¹ Para uma discussão sobre o método indiciário, conferir GINZBURG, Carlo. *Mito, emblemas, sinais: semiótica e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

² Sobre a discussão, conferir MALINOWSKI, Bronislaw K. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato de empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Não poderia me furtar a expor minha própria experiência ao lidar com imagens em meu trabalho de campo no bairro do Jurunas, em Belém do Pará, e nas diversas imagens fotográficas que foram realizadas, mas que pouco foram utilizadas no trabalho.³ Penso que alguns pontos podem ser significativos para pensar o material fotográfico produzido no período de alguns meses de trabalho de campo junto a mulheres que tinham como atividade a prostituição. Vamos então aos fatos, ou melhor, às fotos.

Imagens do Bairro, da Família, das Mulheres...

As fotos da área pesquisada compõem um conjunto de imagens que tem como assunto⁴ os lugares de prostituição no bairro, mas logo de início surge uma dificuldade, da qual posso dar um exemplo utilizando uma das fotos. A foto se refere à feira do Jurunas; no momento da produção da foto havia um grupo de homens que bebiam cerveja e, ao perceberem que eu tinha em mãos uma máquina, pediram para ser fotografados. Minha reação foi de uma imediata satisfação, visto que naquele momento a máquina fotográfica me ajudou enquanto um instrumento de interação com as pessoas do bairro, mas quando eu uso essa foto em meu trabalho para exemplificar os lugares de prostituição no bairro, ela já assume uma identidade própria para aquele que vai olhar, assim como no próprio momento de produção desta a sua função já foi definida por mim a priori.

Mas a imagem se rebelde e, agora, eu mesmo, a folhear o meu trabalho, encontro outros significados que antes na pressa de concluir minha dissertação não percebia, são os olhares dos homens que bebem alegremente sua cerveja e o espaço de prostituição se metamorfoseia na minha foto que agora não é mais minha e sim de cada um que vai olhar o meu trabalho e que vai se apropriar de forma diferenciada dessa foto, como o caso de uma pessoa moradora no bairro há quinze anos, que ao olhar a foto não reconheceu que era a feira do Jurunas.

Num segundo momento em que se deu minha aproximação com as prostitutas que residiam no bairro do Jurunas, algumas com filhos, outras

³ Sobre a prostituição no bairro do Jurunas e as fotos discutidas no artigo, conferir SARAYDA, Lúcia Jordão Costa. *Lúcia, Maria, Camom: mulheres em trânsito*. Dissertação de Mestrado. Belém: Universidade Federal do Pará, 2012.

⁴ Para uma discussão mais aprofundada sobre o assunto, conferir ROSSIGNOL, Boris. *Realidade e Pólo no Trabalho Fotográfico*. São Paulo: Arca Editorial, 2002.

solteiras, eu fiz o papel momentâneo de um fotógrafo amador que registra os eventos cotidianos como batizados, chás-de-bebê, aniversários e outras comemorações. As diversas imagens produzidas compõem um conjunto de pequenos eventos nos quais eu era convidado a participar, em que podia fotografar certos momentos e outros não. Um fator significativo nesse segundo momento é um elemento discutido por Barthes como um ponto importante na construção da fotografia, a pose.

“Não, deixa eu arrumar o cabelo!”, “Não, com essa roupa não!” e assim a cada momento que a máquina era preparada para uma nova foto, as mulheres buscavam se travestir da melhor maneira possível, pois o momento que será congelado não é passível de retorno, havendo então uma preocupação constante com o tipo de imagem que será produzida.

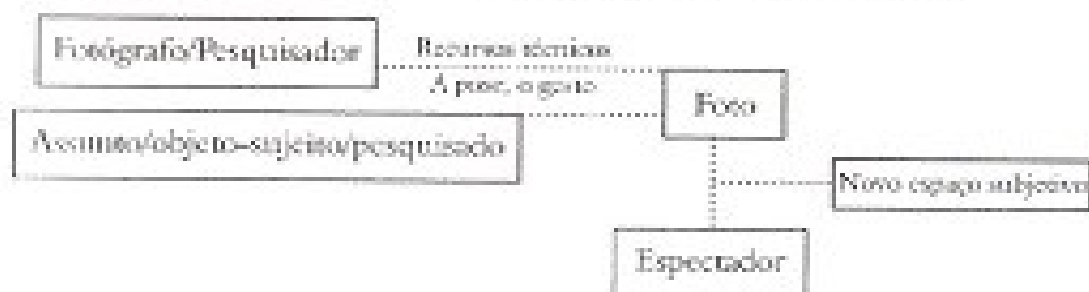
Algumas considerações podem ser pensadas a partir da minha experiência na construção de imagens dentro do contexto da pesquisa de campo. Primeiro o fato de que o pesquisador, ao produzir a foto, o faz a partir de um ponto de vista, ou, utilizando o termo mais técnico, a partir de um ou vários assuntos, mas a apropriação que é feita da foto é múltipla, e nesse caso podemos pensar na construção teórica apontada por Canevacci para a discussão sobre o conceito de mercadoria, no sentido de que esta possui uma biografia, uma vida própria, e como exemplo o autor descreve o carro que é o mais novo lançamento da Opel, o Opel Tiger:

O pára-choque parece um fofoquinho que persegue a presa antes de dar o bote final. A janela desenha dois olhos animalizados, oblíquos, felinos, adequados ao sujeito-mercadoria e ao sujeito-consumidor. É uma janela quadrinho. Duas janelas-olhos-de-tigresa. O desenho da porta ao redor da janela-olho exalta um olhar de felinidade oblíqua. Embaixo, curva-se uma boia escancarada: as quatro rodas de aço (sem a calota que cobre e esconde) acentuam cada uma a potência das chuo garas, mas do que de simples raio. (...) O spoiler final é pontiagudo, com dois pontos vermelhos nas extremidades (os faróis); o pára-choque ondula como se fosse movido pelo vento. A silhueta como um todo é mais alta na traseira que na frente, acentuando a propensão para o impulso (2001, p. 30).

A mercadoria exposta em toda a sua visualidade ganha agora vida e não é só um simples carro, mas um carro animalizado, um carro com atributos felinos, ele pertence a um grupo de carros específicos, a um

grupo de usuários também. A mercadoria pode então ser pensada dentro de uma perspectiva que quebra com a velha dicotomia, pessoa-sujeito versus mercadoria-objeto, pois, segundo Canevacci, "essa dicotomia 'humanística' entre pessoas como sujeitas e mercadorias como objetos não funciona mais" (2001, p. 24). Tomando emprestado o conceito de mercadoria como sujeito, podemos pensar na imagem como sujeito que também possui uma vida própria e que ocupa um lugar social dentro do cotidiano, no qual a mesma foto passa por várias metamorfoses, podendo ser pensada como possuindo temporalidades bastante distintas e talvez onde possamos pensar uma biografia dessa foto, desde o seu nascimento até sua morte em alguma caixa de um arquivo morto, ou mesmo sendo redescoberta por algum pesquisador e passando a fazer parte de um novo ciclo de vida.

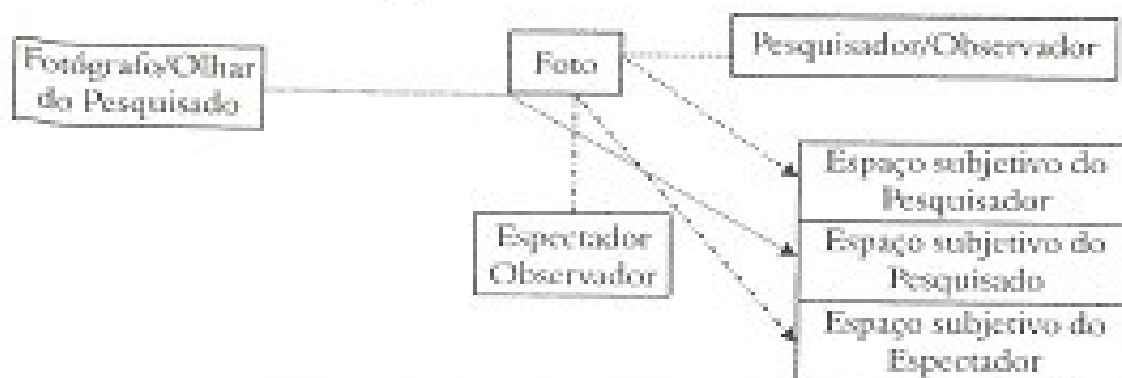
Isso ficou muito presente no momento em que as fotos produzidas no âmbito do campo de pesquisa eram observadas por pessoas que não conheciam o meu trabalho e como para elas as fotos passavam a ter outros significados, que muitas vezes estavam distantes daquele que eu enquanto pesquisador havia pensado para determinada foto. Essa relação de tração da foto para com o seu criador aponta na verdade uma questão teórica importante, pois, no caso em questão e retomando a discussão acima sobre as fotos produzidas por Malinowski, quando o pesquisador produz as fotos há uma participação daqueles que estão sendo fotografados, visto que a relação se estabelece dentro de um contexto que pode ser descrito a partir do gráfico abaixo como: o fotógrafo-pesquisador-produtor da foto, o assunto-objeto-sujeito-pesquisado, que se deixa fotografar e que também participa da construção da foto, a máquina que serve de elo entre ambos, o espectador, que ao observar a foto cria um novo espaço de produção subjetiva, pois a foto é apropriada de diferentes formas por ele.



Uma outra percepção interessante no trabalho de construção do material fotográfico, na qual se primasse por uma relação mais dialógica, poderia colocar os pesquisados enquanto produtores de imagens,

deslocando o foco de produção das mãos unicamente do pesquisador enquanto a autoridade que produz. No caso da pesquisa empreendida no Jurunas, pode perceber que seria possível uma produção nesse sentido, mas tal proposta ainda está por ser realizada. Nesse sentido, abre-se uma nova possibilidade de discussão e uma nova forma de pensar a construção do material imagético.

A relação poderia então ser descrita da seguinte forma: o pesquisado-sujeito-produtor de imagens, o pesquisador-sujeito-observador das imagens produzidas, o espectador que agora observa as imagens construídas não pelo pesquisador mas sim pelos sujeitos da pesquisa. A busca não se faz apenas no sentido de uma relação dialógica na produção do material visual, mas sim na busca de perceber a diversidade de ângulos possíveis sobre um determinado assunto.



Abril Despedaçado e Antes da Chuva: Uma Leitura Possível

Antes de encerrar a presente reflexão, cabe uma breve análise do material visual de duas obras cinematográficas, *Abril Despedaçado*, um filme brasileiro dirigido por Walter Salles, e *Before the Rain* (*Antes da Chuva*), filme macedônio dirigido por Milcho Manchevski. Gostaria de deixar claro que a intenção não é fazer uma análise de ambos, mas sim uma leitura de alguns fragmentos imagéticos que serão a matéria bruta para a discussão sobre a imagem e sua força enquanto um elemento presente e atuante na vida cotidiana.

Uma camisa ao vento manchada de sangue, sangue que de vermelho agora começa a amarelar e a dar início a um novo ciclo de morte entre as famílias Breves e Ferreira, o amarelo será a cor que habitará a mente de Tonho, pois é essa cor que definirá um novo ciclo em sua vida. Logo Tonho vingará seu irmão, manchará uma camisa de vermelho e

recomeçará um novo ciclo. Essa é a tônica central do filme, a luta entre duas famílias que, em nome da honra ancestral, se destroem. O filme se presta a uma infinidade de leituras, mas não fugirei ao meu intento, e passo agora a descrever a cena que será o foco da minha discussão.

Na sala iluminada apenas pela luz pálida do lampião, o jantar se desenrola num clima de tensão. Quatro personagens, o pai, à cabeceira da mesa como a figura marcante do patriarca, a mãe e os dois filhos, Tonho e Menino, observam e são observados pelas fotos dos ancestrais que morreram em nome da honra. O pai levanta a voz com firmeza e afirma: "O sangue amarelou, Tonho! Tu conhece tua obrigação". Menino, o irmão mais novo, retruca, dizendo ao pai que Tonho não deve ir. Um tapa derruba Menino da cadeira. A força da tradição se faz presente através das várias fotos de família as quais o pai aponta e dá a seguinte explicação: "Presta atenção, Menino, teu avô, teus tios, teu irmão mais velho. Eles tudo morreram por nossa honra e por essa terra. E um dia pode ser tu. Tu é um Breves".

A foto, segundo Barthes, estabelece "uma relação com o espetáculo e acrescenta-lhe essa coisa um pouco terrível que existe em toda a fotografia: o regresso do morto" (1980, p. 24). No caso da cena em discussão, os mortos, no sentido literal, não precisam retornar, pois sempre estiveram presentes e direcionando a vida dos vivos. Essa relação com as várias fotos de família dispostas em ordem cronológica nas paredes da sala possibilita fazer uma genealogia de toda a disputa ocorrida entre os Breves e os Ferreira, mas também é possível perceber o quanto as fotos de família invadem a vida dos personagens de uma forma marcante. É na sala de jantar onde estão as fotos e não em outro lugar que se tomam as decisões referentes à vingança que Tonho precisa empreender. Negar esse ciclo que se renova a cada geração, usando a própria metáfora de um dos personagens, "é uma cobra engolindo outra cobra, e um dia não restará nenhuma das duas cobras", é o mesmo que negar a honra familiar construída a várias gerações e representada nos olhares inquisidores de cada um dos mortos que agora mais do que nunca estão vivos e presentes no momento da grande decisão que Tonho deve tomar.

As várias fotos que habitam a parede da sala – e nesse caso quando me refiro a habitar penso numa relação de lugar social dessas fotos, pois não é por acaso que elas estão na parede e não em uma gaveta, por exemplo – são sujeitos sociais e cada uma possui uma biografia pessoal e um espaço temporal bem definido. Na maioria são só os rostos dos

antepassados, são rostos que possuem “uma espécie de eloquência silenciosa que sem agir, de qualquer forma age” (Canevacci, 2001, p.129).

A segunda produção cinematográfica da qual analisarei alguns fragmentos é o filme *Antes da Chuva*, o qual retrata três histórias que possuem títulos bastante sugestivos para a presente discussão; são respectivamente: *palavras*, *rostos* e *imagens*. O filme é construído em forma de um mosaico que se conecta e desconecta, não de forma linear mas sim dentro de uma circularidade caleidoscópica. Seguirei a forma de mosaico e dividirei o texto em três fragmentos discursivos.

1 – Palavras

Kiril, um jovem monge que fez voto de silêncio, retorna ao seu quarto e encontra uma jovem albanesa que se refugia no mosteiro. Nesse encontro não são as palavras que vão habitar o quarto, pelo contrário, elas são negadas, são repelidas por Kiril, que há algum tempo atrás as abandonara.

A comunicação entre Kiril e a jovem albanesa Zamira é visual e não verbal. Olhares, gestos, toques e todo um conjunto imagético que em momento algum leva o espectador a sentir falta de uma verborragia desnecessária. O canal de diálogo entre ambos é o olhar, é através dele que surge a paixão que levará o jovem monge a quebrar o silêncio, inclusive o silêncio corporal, o qual é quebrado já no primeiro momento em que Zamira toca a mão de Kiril.

Há palavras que não precisam ser pronunciadas, visto que já estão presentes no silêncio. Nesse caso, seguindo a argumentação de Eni Puccinelli Orlandi, o silêncio enquanto esse espaço de construção simbólico-social é o que denomina de “*silêncio fundante*. (...) O homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico” (1997, p. 32). Nesse sentido, o silêncio enquanto espaço fundante quebra com a idéia deste como falta, pois na verdade o que ocorre é a queda da ditadura do verbal e a abertura para outros códigos comunicativos.

O primeiro mosaico imagético termina com a negação do verbal, os dois personagens agora fogem do mosteiro, mas são apanhados pela família de Zamira em meio aos conflitos religiosos entre Albaneses e

Macedônios, e Zamira termina por morrer fuzilada por um primo, após correr ao encontro de Kiril. A cena final fecha o primeiro mosaico, pois ao agonizar nos braços de Kiril, este tenta dizer algo a Zamira, mas esta com o indicador sobre os lábios, pede apenas que o amado preserve aquilo que os uniu, o silêncio fundante de uma relação, o se expressar sem palavras.

2 – Rostos

O segundo mosaico é montado com vários rostos que vão aos poucos sendo apresentados diante da lente, o rosto de Anne, que trabalha como editora em uma importante revista inglesa e já na primeira cena se depara com rostos de pessoas que vivem o cotidiano da guerra da Bósnia. A força das imagens abala o corpo de Anne que está grávida e, chocada com as fotos de guerra, corre até o banheiro para vomitar. O rosto de Alexandrer está envelhecido pelas várias guerras que teve que fotografar.

A análise vai se construir em torno desses dois personagens, Anne, alguém que seleciona fotos, e Alexandrer, o fotógrafo de guerra. E nesse caso ele não é um fotógrafo qualquer, ele é o ganhador do prêmio Pulitzer, fotografando guerras. Esse fato implicará no desfecho do último mosaico, pois uma das cobranças que o próprio personagem se faz é a questão do seu envolvimento pessoal com aquilo que faz.

Anne, ao reencontrar o fotógrafo, refere-se a Alexandrer como fotógrafo e não pelo nome, o que é uma forma de deixar claro para o leitor que a identidade de fotógrafo determina mais as relações sociais do personagem do que sua identidade pessoal como Alexandrer, pois, como a própria Anne afirma quando sabe que este pediu demissão da revista: "Você é um fotógrafo nato, não sabe fazer mais nada". Anne não deixa de destacar que o rosto de Alexandrer está mais envelhecido e nesse caso é interessante a busca de focalizar os vários rostos presentes no filme, o rosto angustiado de Anne, vivendo o dilema de voltar para o ex-marido de quem espera um filho ou ficar com Alexandrer, o rosto de Alexandrer cansado de fotografar outros rostos que expressam o sofrimento de uma guerra e que também carrega na face a dúvida sobre seu lugar nessa guerra.

Mais uma vez não são as palavras que ditam a cena, mas sim as expressões dos rostos. O rosto do prisioneiro de guerra sob a mira do fuzil, no qual se inscreve o pedido de misericórdia, o rosto do garoto

num campo de refugiados abraçado com um cachorro, o rosto que expressa a morte em vida de prisioneiros de guerra submetidos a maus tratos e violências. É nessa linguagem que “o rosto nos fala – através de uma linguagem não verbal – numa estreita conexão com a afirmação de uma nova subjetividade” (Canevacci, 2001, p. 129).

A importância que o rosto tem não está somente no título de uma das partes da obra, mas no próprio espaço reservado ao rosto. Se no primeiro episódio eram as palavras, ou melhor, a negação destas, através do silêncio, que fundava o processo de construção comunicativa através de imagens, agora o espaço fundante é o espaço do rosto, no qual, segundo a reflexão de Giles Deleuze sobre a *Rostifidade*,

A cabeça está compreendida no corpo, mas o rosto não. O rosto é uma superfície: traços, linhas, rugas do rosto, rosto comprido, quadrado, triangular; o rosto é um mapa, mesmo se aplicando sobre um volume, envolvendo-o, mesmo se cercando e margeando cavidades que não existem mais sendo como buracos. Mesmo humana a cabeça não é forçosamente um rosto. O rosto só se produz quando a cabeça deixa de fazer parte do corpo, quando pára de ser codificada pelo corpo, quando ela mesma pára de ter um código corporal polívoro multidimensional – quando o corpo, incluindo a cabeça, se encontra decodificado e deve ser sobrecodificado por algo que denominaremos Rostos (1996, p. 35).

O Rosto, com maiúscula, tem vida própria, possui uma história. É nesse espaço descrito por Deleuze como estriado e não liso que se inscrevem as diversas dimensões imagéticas das guerras, da fome, da doença, mas também do desejo, do afeto, da dor, da discórdia. No rosto do operário, a crítica à sua condição, no rosto do sem-terra, a esperança, a multidão agora tem rosto e cada rosto poderá ou não se tornar sujeito nesse emaranhado de imagens, isso só dependerá das possibilidades criadas para, emprestando a expressão deleuziana, um devir Rosto.

3 – Imagens

Por último, uma questão se faz presente, o lugar do fotógrafo na produção de imagens, imagens que constroem desejos, angústias,

alegrias. Alexandrer viaja para junto de seus parentes, depois de passar dezesseis anos na Inglaterra, mas algo mudou e esse algo custará sua vida. Em uma das últimas cartas que escreve para Anne, não deixa de expor seu conflito pessoal diante do dilema de ter que estar de um dos lados de uma guerra que ele não considera sua. Eis a carta que ele escreve a Anne:

Querida Anne, o tempo está bom. Vál chover. Queria tê-la aqui. E seu marido? Espero que esteja feliz com ele. Esse lugar não mudou, mas meus olhos mudaram como um filtro novo na lente. Eu tinha lhe dito que matara. Fiquei amigo de um miliciano e me queixei que não estava conseguindo fotos chocantes "Não tem problema!", disse ele. Tirou um preso da fila e o fuzilou. "Fotografou?", perguntou. Fotografei. Tomei partido. Minha câmera matou um homem. Nunca mostrei essas fotos a ninguém. Agora são suas. Com amor Alexandrer.

O olhar de Alexandrer não é mais o mesmo, um novo filtro foi colocado, o que lembra o pesquisador em campo ao colocar o seu filtro e manter-se protegido atrás da objetiva, mas qual sua responsabilidade com o material produzido, quantos pesquisadores-fotógrafos já tomaram partido e invadiram espaços privados e com isso causaram prejuízos para o grupo estudado? A máquina fotográfica pode ser tão perigosa quanto um revólver, pois ela pode matar. Na expressão de Sotang, citado por Andrade, "a máquina fotográfica não viola, nem mesmo domina, embora o faça crer, penetre, invada, distorça, explore e, usando a metáfora máxima, assassine". Ao pensar a construção e a análise do material visual, não podemos esquecer que a imagem possui um espaço próprio, e uma complexidade que exige o diálogo interdisciplinar que aponta para um universo de proporções infinitas.

O mosaico se fecha, mas também se abre a novas análises. Nesse exato momento alguém está fotografando, olhando algumas imagens, imagens estão nascendo, outras morrendo e outras ainda ressurgindo com novos significados. Corpos, carros, pênis, peixes, gatos, vestidos, sorrisos, pernas, aviões... um emaranhado de imagens em que mergulhamos cotidianamente e que compõem esse enorme mosaico imagético que como o tear de Penélope nunca se dá por terminado.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Roseane de. *Fotografia e Antropologia: aliados fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade/EDUC, 2002.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- CANEVACCI, Massimo. *Antropologia da comunicação visual*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- DELEUZE, Giles & GUATTARI, Felix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. 3*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- GASKELL, Ivan. História das Imagens. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções no Tema Fotográfico*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- MALINOWSKI, Bronislaw K. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do entendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *As Formas do Silêncio: no movimento das sentidas*. Campinas: Unicamp, 1997.
- SARAIVA, Luis Junior Costa. *Lúcia, Maria, Carmem: mulheres em trânsito*. Dissertação de Mestrado. Belém: Universidade Federal do Pará, 2002.

AS IMAGENS COMO FONTE DE PESQUISA NOS ESTUDOS CULTURAIS: UM CONVITE A NOVOS PROBLEMAS E OUTRAS PRÁTICAS

Joyce Otânia Seixas RIBEIRO
Professora da Universidade Federal do Pará

Resumo: *O artigo tem como objetivo refletir sobre as mudanças ocorridas na sociedade atual, em especial no terreno cultural, através da mídia. Essas transformações geram novos problemas e novas teorizações, entre as quais os Estudos Culturais. Assim, resalto os aspectos teóricos e metodológicos dos Estudos Culturais, para, em seguida, abordar o foco central de minha preocupação: o processo de codificação e interpretação dos significados das imagens midiáticas. Para analisar o referido processo, apresento duas ferramentas analíticas: o alfabetismo crítico e o modo de endereçamento. As imagens constroem subjetividades e identidades, logo, urge considerá-las enquanto objeto de investigação, formulando indagações que orientem a sua desconstrução.*

Considerações Iniciais

Com este artigo pretendo oferecer algumas contribuições ao debate sobre a relação entre os contornos dos dias atuais, os Estudos Culturais e a produção e a distribuição de imagens, dando especial enfoque à centralidade da cultura e mais especificamente a cultura midiática e a necessidade de tomar as imagens como fonte de pesquisa. Início com uma caracterização do panorama atual que é considerado contexto gerador de uma infinidade de mudanças, particularmente no terreno cultural, velozmente alterado pela mídia. Aqui, compartilho das posições de Fredric Jameson (1997), Jean-François Baudrillard (1995) e Edward P. Thompson (1995), quando argumentam, cada um ao seu modo, que no momento presente a centralidade da cultura é notável, tendo sido proporcionada pelos avanços tecnológicos que, através da mídia, impõem novas formas de sociabilidade, via imagens. A este novo panorama social correspondem novas teorias que buscam dar respostas aos problemas

emergentes. Ao discutir a emergência de uma nova racionalidade científica, Boaventura S. Santos (1999) argumenta que o paradigma científico hegemônico se encontra imerso em uma aguda crise e que os contornos de uma nova ordem científica pautada em novos princípios, entre os quais o resgate do sujeito e a pluralidade metodológica, estão em vias de consolidação, sendo o momento presente designado de transição paradigmática.

Dente as várias teorizações que transitam no campo das ciências sociais e humanas, situo os Estudos Culturais enquanto aporte teórico-metodológico capaz de fornecer possíveis pistas para análise e compreensão de alguns dos problemas deste tempo. Assim, ainda que de forma abreviada, trago a concepção de Estudos Culturais, assim como o duplo caminho metodológico a que este pode levar.

Considero os Estudos Culturais como possibilidade para compreensão dos problemas da sociedade ocidental, dada a centralidade da cultura, em que as imagens são produzidas, distribuídas e reproduzidas. É preciso, pois, desconstruí-las, já que estas não são artefatos inocentes e neutros; contrariamente, as imagens possuem uma intencionalidade, ou seja, moldam identidades e subjetividades através do repasse de seus valores. Argumento que as imagens produzem, distribuem e reproduzem significados culturais e é preciso decifrá-los, interpretá-los e criticá-los. Para tal empresa recorro a duas ferramentas analíticas de desconstrução de imagens: o alfabetismo crítico e o modo de endereçamento.

1 - O Panorama Atual

O panorama sócio-econômico sofreu uma infinidade de alterações que se refletem fundamentalmente em um processo de mudança, no qual a cultura ocupa lugar central, dando vazão ao surgimento de inovações técnicas relacionadas à produção e à reprodução cultural. Estes fatores transformam o cotidiano e orientam as críticas à modernidade. Considero o desenho de um novo mapa cultural, definido pela ênfase na diversidade e na proliferação alargada de signos, em que a mídia ocupa lugar de destaque. Este novo ambiente cultural é produto do terceiro estágio do capitalismo, designado de capitalismo tardio, em que, no plano da cultura, o consumo de imagens é personalizado. Conseqüentemente, são produzidas uma infinidade de imagens culturais, com certa intencionalidade, por especialistas que atuam neste

novo espaço. Esta afirmação pode ser constatada a partir da argumentação a seguir:

O surgimento da comunicação de massa, e especialmente o surgimento da circulação em massa de jornais no século XIX e a emergência da difusão por ondas no século XX, teve um impacto profundo no tipo de experiências e nos padrões de interação característicos das sociedades modernas. Para a maioria das pessoas hoje, o conhecimento que nós temos das coisas que acontecem além do nosso meio social imediato é, em grande parte, derivado de nossa percepção das formas simbólicas mediadas pela mídia (Thompson, 1995, p. 285).

O que é possível inferir a partir dessa passagem é que a chegada das mais variadas modalidades de mídia transformou as experiências e formas de interação nas sociedades modernas, cada vez mais eletronicamente mediadas. Acerca disso, Baudrillard afirma que a esfera cultural experimenta uma certa autonomia diante da esfera econômica, através do triunfo da cultura da representação, integrante de uma sociedade que Baudrillard denomina de sociedade simulacional, onde as imagens e os signos são alçados ao patamar de própria realidade. Na medida em que se prefere a beleza e o encantamento das imagens, tem-se a hiper-realidade. Nela, as imagens (dos filmes, computadores, novelas) do último modelo de carro, de sapatos, de roupas e outros bens de consumo, aos olhos de quem os contempla, são mais fascinantes e perfeitas que o próprio referente. Nesse contexto, o poder está sendo moldado em signos e aparências, no significado. Por conta disso, ao analisar os meios de comunicação de massa, Baudrillard desconsidera seu potencial libertador, ou seja, não acredita na resistência coletiva, afirmando que uma sociedade caracterizada pelo consumo, pela comunicação de massa, "não nos fornece a realidade, mas a vertigem da realidade" (1995, p. 24), levando-o a afirmar que o real deixou de ser real.

A partir deste mapa sócio-cultural, o panorama atual da pesquisa na comunidade educacional crítica tem se mostrado bastante complexo, haja vista a introdução de uma multiplicidade de referências teórico-metodológicas, na tentativa de responder às novas demandas teóricas e práticas. Apesar dos paradigmas contemporâneos permanecerem orientando a maioria das pesquisas nas ciências sociais e humanas, cresce a influência de novas teorizações, devido aos contornos incertos e

novo espaço. Esta afirmação pode ser constatada a partir da argumentação a seguir:

O surgimento da comunicação de massa, e especialmente o surgimento da circulação em massa de jornais no século XIX e a emergência da difusão por ondas no século XX, teve um impacto profundo no tipo de experiências e nos padrões de interação característicos das sociedades modernas. Para a maioria das pessoas hoje, o conhecimento que nós temos das coisas que acontecem além do nosso meio social imediato é, em grande parte, derivado de nossa percepção das formas simbólicas mediadas pela mídia (Thompson, 1995, p. 285).

O que é possível inferir a partir dessa passagem é que a chegada das mais variadas modalidades de mídia transformou as experiências e formas de interação nas sociedades modernas, cada vez mais eletronicamente mediadas. Acerca disso, Baudrillard afirma que a esfera cultural experimenta uma certa autonomia diante da esfera econômica, através do triunfo da cultura da representação, integrante de uma sociedade que Baudrillard denomina de sociedade simulacional, onde as imagens e os signos são alçados ao patamar de própria realidade. Na medida em que se prefere a beleza e o encantamento das imagens, tem-se a hiper-realidade. Nela, as imagens (dos filmes, computadores, novelas) do último modelo de carro, de sapatos, de roupas e outros bens de consumo, aos olhos de quem os contempla, são mais fascinantes e perfeitas que o próprio referente. Nesse contexto, o poder está sendo moldado em signos e aparências, no significado. Por conta disso, ao analisar os meios de comunicação de massa, Baudrillard desconsidera seu potencial libertador, ou seja, não acredita na resistência coletiva, afirmando que uma sociedade caracterizada pelo consumo, pela comunicação de massa, "não nos fornece a realidade, mas a vertigem da realidade" (1995, p. 24), levando-o a afirmar que o real deixou de ser real.

A partir deste mapa sócio-cultural, o panorama atual da pesquisa na comunidade educacional crítica tem se mostrado bastante complexo, haja vista a introdução de uma multiplicidade de referências teórico-metodológicas, na tentativa de responder às novas demandas teóricas e práticas. Apesar dos paradigmas contemporâneos permanecerem orientando a maioria das pesquisas nas ciências sociais e humanas, cresce a influência de novas teorizações, devido aos contornos incertos e

complexos do tempo presente, já que este apresenta uma infinidade de novos temas e problemas para estudos e investigações, como a cultura midiática e seus significados.

Mas que teorizações são estas? Que novos problemas são estes?

Ainda que estas teorizações não sejam consideradas paradigmas – talvez seja mais apropriado denominá-las discursos e/ou narrativas –, têm sido cada vez mais utilizadas na pesquisa e na produção acadêmica, especialmente no debate educacional. Estas teorizações são denominadas de teorias pós-críticas e entre elas estão, entre outras, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e os Estudos Culturais.

Quando afirmo que as teorias pós-críticas não são consideradas paradigmas, quero dizer que não há aceitação de seus princípios, devido a sua multiplicidade, ambigüidade e proposital assistemática. Ainda que não haja consenso em relação a essas teorias, seus defensores(as) apostam na sua relevância e contribuição em direção a uma maneira inovadora de conceber a pesquisa e o papel do(a) pesquisador(a).¹ O panorama atual em que a pesquisa está envolvida é, então, bastante complexo, devido à suposta crise do modelo de racionalidade científica instalada, configurando-se, segundo Santos (1999), na crise do paradigma hegemônico, ocasionada por este se encontrar pautado em pilares frágeis, entre os quais a distinção entre saber científico e senso comum e entre natureza e pessoa humana. A crise leva à busca de novos e diferentes caminhos, o que, por sua vez, tem proporcionado “uma multiplicidade de procedimentos, técnicas, pressupostos e lógicas de investigação” (Alves-Mazzotti & Gewandszajn, 2002, p. 144). Apesar das incertezas e desta multiplicidade de caminhos, não reside aí a irracionalidade, contrariamente, este é para Santos

o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas antes criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho de outras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (1999, p. 35).

¹ Sobre os novos contornos da pesquisa científica e do papel do sujeito, ver: SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as Ciências*. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1993.

Este otimismo, esta pluralidade de que o autor fala acima, é, por assim dizer, responsável pelo anúncio do futuro científico, mesmo que este seja especulativo, e por contar com a resistência de muitos segmentos da comunidade científica. A despeito disso, hoje, circulam variadas teorias e multimetodologias no campo da investigação. Dentre as teorias citadas anteriormente, trato aqui unicamente dos Estudos Culturais, anunciando brevemente seus aspectos teóricos e desdobramentos metodológicos.

2 – Os Estudos Culturais: aspectos teóricos e desdobramentos metodológicos

As pesquisas desenvolvidas no campo educacional, especialmente no campo curricular, vêm sendo paulatinamente orientadas pelos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais constituem-se em uma tradição intelectual e política de análise cultural de origem britânica, cujo objetivo é identificar as articulações e relações entre cultura e sociedade. Os Estudos Culturais promovem o descentramento da análise de classe, voltando sua preocupação para a relação entre cultura, conhecimento e poder. Partindo da concepção de cultura como forma de vida e ampliando-a para a noção de território de contestação, campo de lutas por imposição de significados, considera como objeto de análise cultural toda a gama de práticas e significados culturais.² Além de se configurar enquanto crítica direcionada para uma mudança cultural, inclui decisivamente a prática de intervenção cultural no processo de mudança. O trabalho cultural é, portanto, politicamente comprometido, não havendo espaço para a neutralidade.

A investigação a partir dos Estudos Culturais possui duas frentes: uma atua em áreas como o cinema e a literatura, cujo procedimento mais utilizado é a análise semiológica;³ e outra que atua no âmbito do

² Os significados não se reduzem a manifestações individuais da consciência, mas vinculam-se a relações de poder e dominação, o que gera constantes lutas e conflitos entre os grupos que produzem significados sociais – formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, ícones, sons, valores, crenças, atitudes, comportamentos, hábitos – e lutam para impô-los. Esses grupos são constituídos por mulheres, crianças, jovens, comunidade negra, pessoas da terceira idade, povos ribeirinhos, povos indígenas, pessoas portadoras de necessidades especiais – físicas e mentais.

³ Para uma aproximação teórica sobre análise semiológica, veja-se: STURINSKI, Dominik. *Cultura Populár: uma introdução*. São Paulo: Hedra, 1999.

desporto e das subculturas, priorizando as investigações de terreno através da etnografia. Interessa, para o momento, a primeira. Ressalto que não é minha intenção esclarecer acerca dos fundamentos teórico-metodológicos da análise semiológica, mas tão somente evidenciar a necessidade de considerar as imagens enquanto fonte para novas e promissoras pesquisas.

A partir dos Estudos Culturais na perspectiva pós-estrutural, não há uma verdade universal anunciada a partir da leitura crítica das imagens. O que há é uma possibilidade, um novo modo de ser e conceber o conhecimento. As novas opções investigativas em educação pertencem a uma outra ordem de eventos com suas especificidades e seus significados, concorrendo para o encontro com o transitório, o incerto, o que pode possibilitar novas perspectivas para a compreensão da complexidade e da perplexidade que envolvem esta nova era.

3 – Imagens: artefato cultural e objeto de investigação

Atualmente a sociedade ocidental está centrada na cultura da imagem, em que estas são produzidas, distribuídas e reproduzidas. As imagens acompanham as pessoas constantemente, cotidianamente, tornando-se familiares. É preciso, então, que o familiar seja estranhado, desconstruído. Esta necessidade – e por que não dizer exigência em torno da imagem? – se dá devido a esta não ser artefato inocente e neutro, desprovido de intencionalidade, pois a mídia “não apenas vende seus produtos, mas também seus valores, suas imagens e suas identidades, os quais basicamente visam a ensinar os jovens a serem consumidores” (Giroux, 2003, p. 129). Estas imagens são socialmente construídas em meio a relações de poder e, portanto, expressam interesses, modelam comportamentos, subjetividades e identidades.

O que quero afirmar é que as imagens são parte integrante de uma política cultural com objetivos definidos, produzindo e reproduzindo significados culturais através de uma política de significação. As imagens produzidas estão saturadas de significados, logo, “é preciso decifrar, interpretar e criticar as imagens (...) que saturam nossa cultura” (Kellner, 1995, p. 111). Estes significados não são produzidos de forma isolada, mas são resultados de relações, sistemas, e, uma vez organizados, refletem marcas lingüísticas materiais. A mídia, através de anúncios, publicidade, filmes, desenhos, revistas, *outdoors* etc., foi transformada no discurso público dominante do final do século passado, através de

suas mercadorias, estilos de vida e papéis de gênero. As imagens distribuídas possuem uma pedagogia, possuem uma nova economia do afeto e do desejo, capazes de ensinar às pessoas o que devem pensar, desejar e fazer; ensinam, ainda, valores, idéias, bem como modelam comportamentos desejáveis socialmente. Entretanto a

produtividade das práticas de significação é função, entre outras coisas, do caráter indeterminado, aberto, incerto, incompleto da atividade lingüística, da atividade de produção de sentido. Se o processo de significação girasse sempre em torno dos mesmos significados e se os significantes fossem fixos, se as marcas lingüísticas que utilizamos estivessem vinculadas a significados inequívocos, não haveria, na verdade, processo de significação. Os significados estariam dados de uma vez para sempre e os signos, os significantes, apontariam para significados unívocos, certos, singulares (Silva, 1999, p. 20).

Em não sendo fixos, os significados podem ser desnaturalizados, contestados, apesar do aparato que é colocado em funcionamento, buscando ocultar as marcas que naturalizam o mundano, o material.

A cultura imagética contemporânea, por se assentar no significado que é cambiante, fragmentário e volátil, possuindo, portanto, uma riqueza de sentidos, exige atenção redobrada e permanente, assim como um sofisticado processo de decodificação e interpretação. Para dar conta de tal processo, é possível, dentre outras formas de análise, lançar mão de duas ferramentas analíticas: o alfabetismo crítico e o modo de endereçamento.

Kellner denomina de alfabetismo crítico a leitura e interpretação crítica de imagens, buscando evidenciar suas implicações políticas e culturais, pois, apesar de aparentemente ingênuas, têm muito a ensinar. É preciso revelar a autoridade cultural das imagens, pois o que aí está em jogo são os significados acerca de gênero, etnia, nação, sexualidade, corpo etc.

O alfabetismo crítico é uma exigência para a educação neste século XXI, devido às imagens influenciarem profundamente a cultura infantil:

A indústria de filmes de Hollywood, a televisão, as tecnologias de difusão por satélite, a internet, pôsteres, revistas, outdoors, jornais, vídeos e outras formas de mídia e tecnologias transformam a cultura em uma força fundamental (Giroux, 2003, p. 128).

Atentar para esta força fundamental é tarefa de todas as pessoas envolvidas com a educação das crianças, pois, através de sua política de significação, as imagens informam os comportamentos, disciplinam as práticas sociais cotidianamente, condicionando os mais íntimos desejos e percepções. As imagens podem repassar múltiplos significados sobre a sexualidade feminina e a masculina, a classe trabalhadora, a revolução, a cultura popular, os grupos étnicos, as ideologias, o consumo; sobre como ser mulher, ser homem, ser criança, ser branco, ser negro; sobre os líderes políticos, as greves, os massacres, as guerras; enfim, sobre todo e qualquer acontecimento, objeto, pessoa, idéia ou comportamento. E, se assim é, as imagens constituem-se no que Giroux denomina de força educativa substancial.

O exame precisa ser cuidadoso e redobrado, especialmente entre educadores e educadoras, quando o que está em jogo é a política da inocência da empresa Disney, que, através do entretenimento e da diversão, desenvolve modelos de educação que influenciam o modo de ser de crianças e jovens, moldando a memória pública e as identidades.

Ao considerar a mídia e as imagens por ela produzidas como um campo frutífero para estudos e pesquisas, é necessário atentar para o modo de endereçamento, considerando as imagens como estratégia de governo para, assim, desconstruí-las. Elizabeth Ellsworth (2001) reflete acerca do modo de endereçamento em relação aos filmes. Entretanto, é possível generalizar esta reflexão para todo e qualquer tipo de imagem. Mas o que é isso, o modo de endereçamento? É o processo de produção de imagem para um determinado tipo e/ou grupo de espectador(a). Desse modo, as imagens não são produzidas aleatoriamente, mas, ao contrário, estas são construídas a partir da possibilidade de sua "sintonia" com o público-alvo. Assim, as imagens respondem aos gostos de mercado, às fantasias, aos desejos, todos interconectados com as mais variadas construções de gênero, etnia e sexualidade. O modo de endereçamento precisa atingir uma multiplicidade de subjetividades, conectando imagem-público, atendendo às mais variadas expectativas.

Para ler as imagens criticamente, é preciso desvelar o que querem seus produtores e saber a quem estas são endereçadas. Ellsworth afirma que a estrutura do endereçamento não é visível, na verdade parece mais com uma estrutura narrativa convocando o(a)

expectador(a) a se manter em determinada posição-de-sujeito, a partir da qual este(a) deve ler a imagem. A autora chama a atenção para o fato de que há contestação quanto ao modo de endereçamento, visto que os filmes, os desenhos animados, as propagandas de televisão, apesar de serem feitos para alguém, visando e imaginando determinados públicos, não podem ser inteiramente controlados por quem os produz, pois é preciso considerar o caráter histórico do poder de endereçamento, a diferença e o posicionamento social fluido, o que é capaz de alterar a posição do público e o que este pode fazer dele.

Ainda assim, o modo de endereçamento de uma imagem consiste na atenção/preocupação com o público, pois as imagens precisam "funcionar", fazer sentido (fazer rir, chorar, torcer, odiar), levando o(a) expectador(a) a estabelecer uma relação específica, subjetiva, com a história e as imagens. Os efeitos das imagens endereçadas atingem seu ponto máximo no momento em que regula subjetividades a partir de gênero, etnia, sexualidade. Considerando isso, é possível afirmar que existem imagens endereçadas para garotos brancos, jovens negros, trabalhadoras, donas-de-casa, professoras, meninas de classe média etc.

Ainda que haja um endereçamento e uma intencionalidade na produção das imagens, é possível, através da cultura da transgressão, da contestação à autoridade cultural da mídia, usar da criatividade e abrir os fechamentos em que as imagens estão encerradas. Esta é uma atitude que parte da abertura diante do desprezo com relação aos produtos da mídia, pois o que importa é assisti-los, não como simples entretenimento, mas como tarefa política com força mobilizadora necessária para a compreensão e a ação diante da multiplicidade de formas simbólicas distribuídas. Para tanto, é necessário tomar as imagens midiáticas e seus múltiplos significados como objetos de pesquisa.

Grande quantidade de pesquisas foi dedicada à natureza e ao tamanho das audiências, sobre os efeitos a curto e longo prazo das mensagens, às maneiras como os ouvintes usam os meios e a gratificação que usufruem deles. Mas esses tipos de pesquisa, por mais interessantes que sejam, não dão suficiente atenção aos contextos sócio-históricos particulares em que as pessoas e grupos de pessoas recebem as mensagens, que significado dão a essas mensagens, o quanto as apreciam e o quanto as integram em outros aspectos de suas vidas, conforme Thompson.

É, então, preciso que as pesquisas se detenham na análise acerca da apropriação dos significados das imagens, na descrição do contexto sócio-histórico das pessoas que as recebem e, ainda, investigar como homens, mulheres, jovens e crianças elaboram discursivamente sobre o texto das imagens e como estas passam a integrar sua identidade e subjetividade.

É imperativo tomar as imagens como objetos de pesquisa, especialmente os filmes considerados tolos, as propagandas casuais e desenhos inocentes, desprezenciosos; é imperioso observá-los para decifrá-los, desocultando seus significados, que têm como objetivo ajustar as subjetividades à sociedade, através de uma pedagogia cultural, que, estimulando a imaginação de homens, mulheres e crianças, ensina a ser e agir de uma certa maneira.

É preciso analisar como as imagens investem, especialmente sobre crianças e jovens, através da chamada pedagogia da mídia que utiliza as mais variadas representações culturais, atentando para a linguagem, as cenas, as canções, as cores, os movimentos, os sons, pois estes também instituem comportamentos. Talvez seja o momento de perguntar: como as imagens investem nas subjetividades e identidades infantis? Quais seus efeitos sobre as subjetividades? O que é impresso nestas subjetividades? As crianças resistem a essas imagens e seus significados? Como?

Algumas Considerações

Termino este artigo, reafirmando minha crença nas amplas possibilidades deste novo tema, que a realidade apresenta, enquanto objeto de pesquisa. É preciso, assim, ampliar o olhar, considerar o que muitas vezes parece irrelevante e banal, pois aí é possível encontrar uma rica teia de significados, o que pode levar à compreensão das formas de ser, pensar e agir do sujeito hoje. A partir dos Estudos Culturais é possível considerar as imagens e seus múltiplos significados como fonte de pesquisa para, observando-as, capturá-las, decodificá-las e interpretá-las através do alfabetismo crítico e do modo de endereçamento, que se constituem enquanto possibilidades na tentativa de compreender o processo de construção de identidades e subjetividades de homens, mulheres e crianças neste tempo.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. *Mídia impressa e educação dos corpos femininos*. In: LOURO, Guacira L. et al (orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAUDRILLARD, Jean. *A Sociedade de Consumo*. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.
- DONALD, James. *Pedagogia dos monstros: o que está em jogo nos filmes de vampiro?* In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ELLSWORTH, Elizabeth. *Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*. In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Nunca Fomos Humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FURLANI, Jimena. *Juventude, Escola e Mídia*. In: LOURO, Guacira L. et al (orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GIROUX, Henry. *Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- GIROUX, Henry. *Disneyzação da Cultura Infantil*. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. B. *Territórios Contestados*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GIROUX, Henry. *Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

NELSON, Cary et al. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

KELLNER, Douglas. Lendo Imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SABAT, Ruth. Quando a Publicidade Ensina sobre Gênero e Sexualidade. In: SILVA, Luiz H. (org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura S. *Um Discurso sobre as Ciências*. 11ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SCHMIDT, Sarai. De Olho na Mídia. In: VEIGA-NETO, Alfredo et al. (orgs). *Educação em Tempos de Globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Tomaz T. *O Currículo como Fetich: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz T. *O Que É, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era das meios de comunicação de massa*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.



ARTIGOS

ETNOMATEMÁTICA: DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTO MATEMÁTICO E SABERES DA TRADIÇÃO

Isabel Cristina R. de LUCENA
Professora da Universidade Federal do Pará

Resumo: *A construção artesanal de barcos, realizada no Município de Abaetetuba-PA, aliada às análises com referências matemáticas dessa prática, compuseram minha dissertação de mestrado ("Carpinteiros Navais de Abaetetuba-PA: Etnomatemática navega pelos rios da Amazônia" – Lucena, 2002), a qual enfoca a Etnomatemática dos carpinteiros navais. Este artigo, parte do referido trabalho de pesquisa, discute a relação matemática, saberes da tradição e Etnomatemática apontando para o diálogo não hierárquico entre ciência e não-ciência.*

Preparando o Diálogo: Tradição e Ciência

Ao refletir sobre o conhecimento matemático, em muitas discussões feitas sobre ele, é comum perceber-se visões distintas, difusas e por vezes até antagônicas e prepotentes, que se instituem como definitivas.

As correntes de pensamento, constituídas ao longo da história da matemática, destacaram-se, essencialmente, por olhares distintos no que tange a natureza do conhecimento matemático: a matemática do meio material é uma representação imperfeita da matemática perfeita que existe no meio ideal – concepção platônica – ou a matemática do meio ideal surge a partir da experiência desenvolvida no meio material – concepção aristotélica – (Machado, 1994).

A incorporação deste tipo de pensamento de forma dogmática vem gerando uma série de discursos dicotômicos em relação à existência da matemática nos mais diversos meios de construção do conhecimento, e até mesmo uma repartição interpretativa entre tipos de matemática, como matemática pura, matemática aplicada, matemática acadêmica, matemática do cotidiano. Afinal, pode-se admitir várias matemáticas? Existe hierarquização entre elas? A quem cabe o fazer matemático,

então? Esses questionamentos, em última instância, podem ser localizados numa referência díspare entre o tratamento dado ao “fazer manual” e ao “fazer intelectual”. Ao olhar estas classificações separadamente, tende-se a tomar posições estanques diante de pressupostos constantemente mutantes como são as relações retro-alimentares entre práticas e teorias.

Historicamente, o “fazer intelectual” faz parte do ciclo vicioso atrelado ao “fazer-com-as-mãos”, pois a prática proporciona a conjectura de idéias, reflexão sobre outras, abstração de situações, generalizações e novamente a experimentação da prática, de onde outros pensamentos surgirão e subsidiarão práticas outras.

A história da evolução da matemática não é diferente. A imbricação teoria e prática está presente nos mais diversos contextos. Porém, o contexto muitas vezes fica como adereço da construção do intelecto. Talvez isso seja um agravante sem precedentes à discriminação mútua dos olhares. Ubiratan D’Ambrósio provoca tal avaliação quando diz que:

Contextualizar a matemática é essencial para todos. Afinal, como deixar de relacionar os Elementos de Euclides com o panorama cultural da Grécia antiga? Ou a aquisição da numeração indo-arábica com o florescimento do mercantilismo europeu nos séculos XIV e XV? E não se pode entender Newton descontextualizado. Sem dúvida será possível papagaiar alguns teoremas, decorar tabuadas e efetuar algumas derivadas e integrais, que nada têm haver com nada nas cidades, nos campos ou nas florestas (1996, p. 115).

Existe uma indissociabilidade entre as necessidades humanas e o desenvolvimento dos conhecimentos. Os seres humanos fazem uso dos mais criativos meios materiais e intelectuais a fim de traçarem caminhos em busca de soluções aos problemas que surgem. O pensamento e o fazer matemático podem ser entendidos como um desses caminhos.

Com o partilhar das idéias, a humanidade vai estabelecendo diálogos com os mais diversos tipos de elaboração. No processo evolutivo da construção de saberes e práticas, é comum a presença de uma autoridade credenciada por sua própria competência que, de certa forma, orienta percursos por caminhos eficazes.

A figura do matemático ou do professor de matemática pode ser entendida como uma das autorizadas neste “trilhar matemático”. Porém, isso não desqualifica as demais possibilidades de acompanhamento. Compreendemos que o fazer-intelectual e o fazer-manual devem dividir espaços e, desta feita, é necessário tratar do diálogo entre os saberes científicos e os saberes da tradição.

Geralmente, os conhecimentos que atendem às necessidades humanas e que foram desenvolvidos num ambiente alheio ao formal institucionalizado são classificados como simples conhecimentos do cotidiano e da prática e, por isso, terminam menosprezados valorativamente frente àqueles desenvolvidos na Academia, por mentes iluminadas, os quais fazem parte da ciência, do intelecto. Seguindo essa lógica, a autoridade com maior confiabilidade e reconhecimento parece estar na Academia.

No entanto, na estada com os carpinteiros navais, foi observado que quem diz aos mestres que eles não são autorizados a discutir o que fazem, porque, em síntese, aquilo que fazem não é científico, é uma autoridade fora do meio onde os mestres são autoridades. É a imposição da autoridade “de um” no *métier* “do outro”. Ou seja, quem diz aos mestres-artesãos que o trabalho realizado por eles nos estaleiros são apenas bitolas, cópias de moldes pré-existentes, não são outros carpinteiros reconhecidos no meio, mas os engenheiros que não fazem parte da construção do conhecimento a partir do cotidiano praticado pelos mestres que ali trabalham. O trabalho executado no estaleiro não depende da orientação de uma autoridade que, mesmo habilitada academicamente para esse fim, seja alheia às práticas cotidianas ali constituídas.

Machado frisa algumas possíveis consequências advindas da disjunção entre teoria e prática:

De fato, esta separação dicotômica entre o trabalho manual e o intelectual tem como finalidade precípua o estabelecimento da aparente autonomia do trabalho intelectual. Assim, os trabalhadores manuais, reduzidos a executores de tarefas insignificantes, perdem, cada vez mais, a visão da totalidade do processo de produção em que se inserem. E, passando a depender dos trabalhadores intelectuais, dos planejadores, para tomar decisões mais simples, são levados, muitas vezes, a mitigar a própria importância (1994, p. 92).

Porém, frente à experiência com os carpinteiros navais, outras constatações sobre a dependência do “trabalho manual” para com o “trabalho intelectual” foram identificadas.

A Capitania dos Portos (Belém-PA), instituição ligada à Marinha do Brasil, responsável pela legalização de veículos transitáveis em águas brasileiras, informou que os barcos construídos em estaleiros artesanais na Amazônia são de excelente qualidade, em especial, as embarcações construídas em Abaetetuba, que é considerado o “celeiro da construção de barcos” na Amazônia. Os acidentes registrados por esse órgão foram ocasionados ou pela má conservação do barco ou pela utilização negligente.

Entretanto, a preocupação com a qualidade das construções artesanais de barcos é expressa pela Capitania dos Portos através de sua apreensão quanto à ausência de uma assessoria técnica especializada de origem institucional para acompanhar o trabalho dos mestres-artesãos. Por outro lado, reconhecem a qualidade da atividade desenvolvida pelos carpinteiros navais, apontando-os como pessoas que aprenderam com a prática, com um conhecimento perpassado de geração a geração pela oralidade e pela observação. A contradição está no não-reconhecimento da possibilidade de um diálogo isento de superioridade entre os saberes científicos e da tradição.

Observando superficialmente o “fazer-barcos” em Abaetetuba, poderíamos classificá-lo como uma técnica rotineira, confundida com o que chamamos de *tradição da construção de embarcações* no Pará. Tentando escapar de pensamentos emaranhados a que estudos em construção constantemente estão sujeitos, discussões teóricas são tomadas de maneira que, se não desatam, substancialmente afrouxam os nós. Hobsbawm & Ranger (1997) propõem uma sutil distinção entre “costumes”, “rotinas” e “tradição”. Uma das características das tradições é a invariabilidade, já o costume deve ser variável por conta do movimento inerente à vida humana, mesmo em sociedades tradicionais.

As tradições, tal qual as rotinas, trabalham a repetição de regras, normas, práticas manuais ou de comportamentos que implicam uma relação com o passado. Porém, as tradições, diferentemente das rotinas, mantêm práticas de natureza ritual ou simbólica, constituindo “um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que pela imposição da repetição” (Hobsbawm & Ranger, 1997, p. 12).

As rotinas seguem um caráter pragmático, para as tradições isso não é necessário. Por exemplo, a utilização de "carranca"¹ na frente dos barcos pertencentes à paisagem do Rio São Francisco não se relaciona a aspectos pragmáticos da construção naval e, segundo os responsáveis por estas embarcações, a carranca é um símbolo de proteção às viagens.

Os saberes tradicionalmente constituídos também não podem ser compreendidos como uma prática vulgar, pertencente apenas ao distante passado de nossa história. Os saberes envolvidos nas construções artesanais, além de milenar, são necessários à atualidade.

O alicerce no qual se funda o saber tradicional é tão forte quanto o da ciência. Almeida remete-nos a uma reflexão sobre a co-relação entre ciência e saberes da tradição:

Tendo como suporte os conhecimentos adquiridos de gerações passadas, o saber tradicional passa-se, também, como a ciência, pela referência ao contemporâneo. A atualização do sistema de referência em função das transformações ocorridas é uma evidência que não se pode omitir. A este respeito é possível repensar a rigidez repetitiva e o imobilismo que a ciência atribui aos discursos da primitividade, reiterando que o pensamento selvagem e o científico não podem representar dois estados desiguais de espírito humano (2001, p. 55).

É importante afirmar a existência de estilos diferentes de pensamentos, sem classificá-los de forma hierárquica. Em Claude Lévi-Strauss (2002) há a inspiração teórica para compreender que a estruturação dos saberes da tradição está mais próxima do estilo *selvagem*, assim como a estruturação dos saberes científicos encontra-se mais próxima do estilo *domesticado*.

O estilo de pensar a partir de um projeto pronto *a priori*, baseado em metonímias, no qual a busca de soluções para problemas está em ferramentas pré-fabricadas, um estilo de pensar mais distante da lógica do sensível, mais preocupado com certas *verdades*, forma um pensamento mais rígido, chamado por Lévi-Strauss de *domesticado*.

¹ Peça de bicho ou monstro esculpido em madeira comum ao artesanato confeccionado no Nordeste do Brasil.

O estilo de pensar sem um projeto prévio e definido, mais próximo da lógica do sensível, menos preocupado com as certezas, que usa métodos que vão se originando ao longo do processo, que cria alternativas aos problemas a partir das coisas que lhes estão mais à mão, forma um pensamento mais livre, o que Lévi-Strauss denomina de selvagem, ou seja, não domesticado pelos códigos da ciência que disjunta os seres humanos em suas maneiras de conhecer.

No entanto, o estilo domesticado não pode ser compreendido como mais lógico que o selvagem. A eficácia do produto de ambos os pensamentos, de acordo com as finalidades a que são propostos, bem demonstra a não superioridade entre eles. Tanto um artesanato quanto um produto químico industrializado exigem estratégias de pensamentos logicamente estruturadas para sua confecção e, sejam eles tradicionais ou cientificamente constituídos, necessitam ser bem sucedidos para assim contribuir com a qualidade da produção em tese.

A eficácia simbólica, também de inspiração em Lévi-Strauss (2002), reitera o argumento em favor da não hierarquização entre saberes, tradicionais e científicos. A eficácia simbólica consiste na existência de três eventos simultâneos: o preparo da autoridade; a confiança da comunidade, em geral, nesta autoridade; e, por último, o credenciamento da comunidade de autoridades para com a autoridade em questão.

O artesão ou o cientista, um e outro, são autoridades em seus meios e, para tanto, necessitam de preparo. Ambos também precisam da avaliação e legitimação da comunidade em geral para o crescimento de seus trabalhos e, ainda, da confiança e garantia das autoridades do meio, completando, assim, a eficácia simbólica.

Os saberes da tradição e os saberes científicos urgem para um diálogo de reconhecimento mútuo, destacando mais um caminho a ser explorado na construção do conhecimento.

Matemática dos Barcos

A concepção do discurso científico como superior a outros tipos de discursos veio se solidificando ao longo da história da humanidade. Na história da matemática, temos vários exemplos disso. Pode-se citar os conhecimentos relacionados à Geometria que, como a própria palavra sugere, tem sua gênese nas medições de terras. Porém, a Geometria Euclidiana, a mais conhecida no meio escolar, tem sido tratada, salvo algumas exceções, como um conhecimento estritamente abstrato,

desenvolvido a partir de conjecturas mentais, isento das preocupações inerentes à concretude etimológica da palavra.

As instituições de ensino, a fim de resguardarem-se de críticas sobre seu distanciamento no desenvolver do papel social inerente aos conhecimentos por elas veiculados, terminam reforçando a referida concepção de superioridade acadêmica ao difundir idéias de que a matemática desenvolvida pela escola é superior aos experimentos práticos da humanidade e, de certa forma, contribuindo para a perpetuação deste tipo de pensamento.

A inserção em ambientes não-escolares, a fim de investigar a existência de aspectos matemáticos em atividades de elaboração artesanal, incita a busca de interpretações para o que se possa entender por matemática.

No trilhar especulativo sobre *o que é matemática*, Carlos Lungarzo cita que a matemática "é uma ciência abstrata, isto é, que se liga a idéias e não a objetos reais, ou objetos do mundo sensível e seus conceitos foram elaborados não apenas por motivos racionais, mas também por motivos práticos" (1993, p. 17).

Nestes termos, a matemática aparece como um corpo de conhecimentos abstratos e é caracterizada como uma ciência em que seus conceitos possuem raízes racionais e práticas. Mas como podemos conceber que a composição de algo estritamente desligado dos objetos reais também possua origens conceituais de motivos práticos?

Davis & Hersh, sobre a mesma temática lida em Lungarzo, citam:

[uma] definição pouco sofisticada, adequada a um dicionário e à compreensão inicial, é que a matemática é a ciência da quantidade e do espaço. Ampliando um pouco esta definição, poder-se-ia acrescentar que a matemática também trata do simbolismo relacionado com as quantidades e o espaço (1989, p. 31).

Para esta definição, o caráter simbólico da matemática é somado aos aspectos aritméticos e geométricos que compõem esta ciência. Não há uma explicitação do caráter abstrato ou não que a compõe. Porém, mais adiante Davis & Hersh admitem a ligação da construção do conhecimento matemático às necessidades humanas, pois "difícilmente existem culturas, por mais primitivas que sejam, que não exibem algum tipo de matemática rudimentar" (1989, p. 34).

Definir *o que é matemática*, seguindo padrões científicos, talvez seja uma tarefa impossível de ser realizada. Parafraseando Edgar Morin

sobre a definição de ciência, quando diz que “A questão ‘o que é ciência?’ é a única que não tem resposta científica” (2000, p. 21), penso que a questão “o que é matemática?”, como tal, também não pode ser explicada *matematicamente*.

A metáfora criada por John A. Fossa (2000) proporciona uma interpretação para a matemática como um diamante de várias facetas e que reflete luzes a partir de sua complexa lapidação, alcançando diferentes tipos de ambientes.

As facetas abstrata e concreta não se anulam mutuamente, apenas se completam e complexificam a estruturação do diamante. A incidência de luzes sobre ele provoca iluminação para espaços científicos e não-científicos. A matemática tida como acadêmica está muito mais próxima da luminosidade abstrata que a matemática desenvolvida alheia a este ambiente.

As idéias matemáticas de comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e até avaliar, descritas por D’Ambrósio (2000, p. 30), podem ser interpretadas como ponto em comum de ambas as facetas do diamante. Por vezes, idéias matemáticas que não estão explicitamente ligadas à noção de número e de espaço (quantificar e medir) podem causar estranhamento quanto ao seu enquadramento em âmbito matemático.

Quais os significados, por exemplo, das ações de comparar, classificar, explicar, generalizar, inferir e avaliar na própria acepção da palavra em nossa Língua Mãe?

Verbo	Significado
Comparar	Cotejar, confrontar.
Classificar	Distribuir em classes e/ou grupos conforme algum critério; determinar as categorias em que se divide e subdivide um conjunto; pôr em ordem, arrumar.
Explicar	Tornar inteligível ou claro; ajuizar da intenção, do sentido de; justificar, dar razão às suas ações ou palavras.
Generalizar	Tornar geral; desenvolver, difundir, estender, propagar.
Inferir	Tirar conclusão; deduzir pelo raciocínio.
Avaliar	Determinar valia ou valor de; fazer idéia de, apreciar; calcular, estimar, computar.

Fonte: Novo Dicionário de Língua Portuguesa, 1986.

As ações ora dispostas, unidas aos processos de medir e quantificar, nada mais são que o próprio corpo da matemática conhecida como acadêmica. A estruturação de problemas matemáticos se pauta na confrontação de conjecturas, na organização criteriosa de idéias, na justificativa de passos por encaminhamentos lógicos, na difusão do raciocínio a outros problemas, na formulação de conclusões e, ainda, na estimativa de novos problemas e/ou soluções possíveis. Para tanto, a matemática acadêmica utiliza linguagem e simbologia próprias, códigos convenencionados no âmbito da Academia.

Mas isso não é tudo. Ações como comparar, classificar, explicar, generalizar, inferir e avaliar constituem, também, o caminhar da sobrevivência e transcendência, característico da espécie humana. Linguagem, códigos e símbolos fazem parte da comunicabilidade desenvolvida entre os seres humanos onde o corpo da matemática extrapola o caráter acadêmico.

O brilho do diamante em suas múltiplas facetas aumenta a possibilidade de encontrá-lo nos mais diversificados ambientes. Procedimentos de medição, quantificação, comparação, classificação, explicação, generalização, inferência e avaliação formam ícones de identificação da matemática disposta nos procedimentos realizados pelos mestres-artesãos, para a construção de barcos.

Ao ampliar o significado da matemática para além dos conceitos e procedimentos localizados em manuais acadêmicos, com performance estritamente abstrata, o conhecimento matemático é identificado a partir dos processos da construção de barcos, das situações-problemas inerentes a esta prática e, conseqüentemente, das maneiras que carpinteiros navais se utilizam para cotejar e interpretar os problemas, ordenar as idéias, calcular as possíveis soluções, concluir as tarefas e estender os raciocínios desenvolvidos a outras situações. Para tanto, a matemática ali configurada lança mão de códigos convenencionados no âmbito do estaleiro.

Além de considerar o exercício de práticas científicas e não-científicas como possuidores do corpo de conceitos matemáticos e, portanto, da própria matemática, identificam-se características singulares a cada um deles. O ambiente, o meio vivenciado, as ferramentas usadas, os valores intrínsecos e a constituição histórica, em ambas as práticas, possuem peculiaridades que lhes são próprias. Instala-se, então, o encontro com o que é atualmente conhecido como *Etnomatemática*.

Etnomatemática: o diálogo instituído

Terminologia recente usada como indicação às várias formas de expressão do conhecimento matemático, esteja ele presente ou não nas salas de aula, Etnomatemática abrange uma antiga inquietação frente à estilização/elitização, dado ao tratamento do conhecimento matemático ao longo da história humana.

Atualmente, a Etnomatemática não se constitui como uma teoria científica dentro das regras tácitas impostas para este fim. Para esse estudo, está muito claro que o campo denominado etnomatemático compreende a ligação estabelecida entre antropólogos, historiadores da cultura e matemáticos, como um importante fator ao reconhecimento de que diferentes modos de pensar podem conduzir a diferentes formas de matemática (D'Ambrósio, 1985). As pesquisas desencadeadas por esta abordagem contêm a imprescindível pulsão cognitiva para a reflexão crítica, subjacente a qualquer construção teórica.

Também não existe uma conceituação única para o que seja Etnomatemática. A opção escolhida foi abarcar a conceituação que deu origem à palavra como pista primeira para a elaboração desta pesquisa. Difundida por D'Ambrósio, mentor do termo e um dos principais teóricos da área:

Étno é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e portanto inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; matema é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e tica vem sem dúvida de techné, que é a mesma raiz de arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nas diversos contextos culturais (1993, p. 5).

A partir dessa concepção d'ambrosiana, bastante ampla, são identificadas várias pesquisas que, embora possuam a mesma raiz, se distribuem em diferentes ramificações.

Marcelo Borba, em 1987, realizou a primeira pesquisa no Brasil usando a noção de Etnomatemática (Borba, 1993), referindo-se à relação Etnomatemática e a *cultura da sala de aula*. Estudando a comunidade da favela Vila Nogueira – São Quirino (Campinas-SP), focalizou em seu trabalho a escola não-formal existente ali e, em especial, as crianças que lá estudavam. A Etnomatemática discutida no estudo de Borba

(1987/1994) contribuiu para a elaboração de uma proposta pedagógica emergida dos interesses das crianças e com vistas à ligação da matemática com outras áreas do conhecimento.

O enfoque educacional com adultos dentro da perspectiva Etnomatemática é bem representado por Gelsa Knijnik (1996), através do trabalho que desenvolveu com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Nesse contexto, a sala de aula é composta por professores das escolas pertencentes a um assentamento do MST no Município de Braga-RS. A Etnomatemática evidenciada por Knijnik solidificou a possível interface entre conhecimentos populares e acadêmicos por meio da formação de professores, sem exacerbamento de um em detrimento do outro, e, dessa forma, ressaltou o caráter político-ideológico na correlação de poderes existentes entre eles.

Em Vergani (1991) é encontrada uma experiência realizada com professores do Ensino Básico, na Escola Superior de Setúbal-Portugal, desenvolvida no ano de 1987, a qual se constitui um riquíssimo trabalho com enquadramento etnomatemático. A articulação referencial entre a antropologia cognitiva e a educação matemática intercultural provocou um despertar para a compreensão da matemática como fenômeno fundamentalmente humano, caracterizando-a não mais como a “ciência dos números”, mas, acima de tudo, como forma de pensamento.

Paulos Gerdes (1992) traz uma importante contribuição para os estudos etnomatemáticos de comunidades as quais não se referem a professores ou alunos organizados institucionalmente, mas, basicamente, de artesãos, camponeses, caçadores e feirantes que enfrentam cotidianamente os problemas que lhes são impostos usando raciocínios e técnicas com implicações matemáticas. A Etnomatemática, em Gerdes, é expressa pelo desvelamento de conceitos geométricos discutidos à luz das análises feitas sobre as atividades dos grupos profissionais alcançados pelo estudo. A história da matemática e a Etnomatemática se coadunam nas interpretações do conhecimento matemático edificado pela existência humana.

Wendy Millroy (1992), em Cape Town – Sul da África, encaminha sua pesquisa centrada num estudo etnográfico de um grupo de carpinteiros. Teve como principal objetivo investigar as idéias matemáticas embutidas nessa atividade profissional e como tais conhecimentos são estabelecidos entre os aprendizes do ofício. Em Millroy, a Etnomatemática analisada contribuiu para evidenciar os processos matemáticos envolvidos na prática da carpintaria, realizados

a partir da experiência e da criatividade dos carpinteiros. O “fazer-com-as-mãos” e o “fazer-com-a-cabeça” aparecem imbricados num só propósito: construir, de forma eficiente, objetos de madeira.

As experiências de Borba (1987/1994), Knijnik (1996), Vergani (1991), Gerdes (1992) e Millroy (1992) formam um conjunto de trabalhos em Etnomatemática, caracterizado por estreitamentos e distanciamentos entre os fluxos teórico-metodológicos pertinentes a cada um deles, aqui identificados, com intuito didático de apresentação, como correntes etnomatemáticas.

Percebe-se que nos trabalhos em Etnomatemática existem consideráveis preocupações em substanciar o conhecimento matemático não-acadêmico como um tipo de conhecimento que deve ser reconhecido por sua constituição histórica, filosófica e cognitiva na edificação da sociedade. As comunidades identificadas nas pesquisas sob esta temática são reconstituídas levando em consideração suas práticas cotidianas, suas histórias de vida, suas tradições culturais e suas contribuições à constituição de novos conhecimentos para nossa sociedade. Os valores, as relações ríscitas colocadas pelos grupos e a visão de mundo edificada por eles ao longo de sua história substanciam seus modos de vida e trabalho, bem como suas formas de buscar soluções aos obstáculos percorridos, colaborando para a extensão dos conhecimentos veiculados.

O consórcio pensamento e ação, demonstrado a partir das atividades desenvolvidas pelos grupos estudados, muitas vezes expressa estratégias peculiares às tradições presentes entre eles. São construções criativas e não comumente conhecidas entre o tratamento institucionalizado, que é estabelecido para a difusão do conhecimento. Formam mais um patamar de compreensão aos conhecimentos socialmente constituídos.

Alguns pesquisadores elucidam essas preocupações por meio de práticas pedagógicas, usando o ensino de matemática ou cursos afins como meio de experimentação e discussão. Outros buscam grupos profissionais ou comunidades culturalmente identificáveis, aproximando-se da etnografia como recurso para o estudo, análise e discussão dos propósitos aos quais se destinam. Em ambas as correntes, é notória a preocupação com a existência do homem enquanto ser construtor e responsável pela vida comunitária em nosso planeta, papel característico, também, das ciências da educação.

Nas pesquisas etnomatemáticas, geralmente, são identificadas vertentes em comum, umas mais, outras menos evidentes. D’Ambrósio

(2001) classificou-as como as várias dimensões da *Etnomatemática*: dimensão conceitual, dimensão histórica, dimensão cognitiva, dimensão epistemológica, dimensão política e dimensão educacional.

Para a dimensão conceitual da *Etnomatemática*, a matemática caracteriza-se pela necessidade de sobrevivência e transcendência dos seres humanos. Os comportamentos e conhecimentos desenvolvidos socialmente se retro-alimentam na construção da cultura de um grupo e, conseqüentemente, nas estruturações matemáticas criadas como soluções aos possíveis problemas vividos.

As reflexões interculturais sobre a história e a filosofia da matemática e as experiências individuais e coletivas de cada ser fazem parte da dimensão histórica da *Etnomatemática*. Para essa dimensão, o conhecimento se constrói a partir das interpretações históricas dos conhecimentos dos povos nas origens do conhecimento moderno. A história da humanidade é permanente exemplo para a compreensão do conhecimento matemático no enfoque *etnomatemático*.

A dimensão cognitiva concentra as manifestações matemáticas do pensamento humano. Idéias matemáticas, como comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar e até avaliar, são compreendidas num fenômeno bio-antropo-social, indissociável e em permanente construção, desencadeante de sistemas de conhecimentos (fazer e saberes de uma cultura) e de comportamentos com fins de sobrevivência e transcendência.

A relação entre fazeres e saberes de uma cultura resume a grande controvérsia entre o empírico e o teórico. Na dimensão epistemológica da *Etnomatemática*, a geração, organização e difusão do conhecimento e seu retorno aos responsáveis por esta produção formam um ciclo constante. Estudar o conhecimento matemático, sobretudo das culturas periféricas alheias aos paradigmas aceitos, separando os componentes formadores do referido ciclo, seria extremamente inadequado levando em consideração o olhar *etnomatemático*.

Nas conquistas de poder sobre territórios há sempre um dominador e um dominado. Eliminar a historicidade, ou seja, as raízes do dominado, faz parte das estratégias de dominação. Na dimensão política, a *Etnomatemática* alia-se, fundamentalmente, à reestruturação/ fortalecimento dessas raízes. Seu papel é reconhecer e respeitar a história, a tradição, o pensamento de outras culturas, excluindo a prática seletiva que comumente tem servido de caracterização à pertinência da matemática em nossa sociedade.

Na dimensão educacional, a matemática acadêmica não perde sua relevância na construção de uma geração criativa e crítica, mas é tida como parte de outras matemáticas de igual importância à constituição de nossa sociedade. A Etnomatemática assume, assim, uma proposta pedagógica na qual a matemática é viva, transcultural e transdisciplinar.

Enfasquiando Idéias

As pesquisas realizadas (especialmente as mencionadas aqui), ao lado das dimensões ora sintetizadas, reúnem características de aproximação ao enfoque dado à pesquisa de mestrado inicialmente referenciada e geram interpretações de âmbito teórico-metodológico do significado de Etnomatemática neste estudo.

Etnomatemática, para Borba:

Pode ser vista como um campo de conhecimento intrinsecamente vinculado a um grupo cultural, e a seus interesses, estando pois estreitamente ligado à sua realidade, sendo expressa através de uma linguagem, geralmente diferenciada das usadas pela matemática vista como ciência, linguagem esta que está umbilicalmente ligada à sua cultura, à sua etnia (1987/1994, p. 38).

Nessa conceituação, a Etnomatemática se classifica como um campo de conhecimento, em que a área de estudo usada pelo pesquisador concentrou-se na matemática vivenciada pelo grupo por ele estudado. A ligação entre cultura e conhecimento, os interesses, a realidade e a linguagem são referenciais para identificar uma matemática que não se restringe aos manuais científicos.

Minha pesquisa aproxima-se da conceituação de Borba (1987/1994) à medida que converge para os mesmos aspectos por ele citados. No entanto, atentamos para não-supervalorizar a matemática intrinsecamente vinculada a um grupo social, a fim de não compreender a realidade do grupo como algo puro, destituída de relações de poder estabelecidas em nossa sociedade.

A proposta é singularizar sem insularizar. Inspirados numa perspectiva defendida por Paulo Freire (1987), em que a realidade é entendida como algo complexo e que exige a reflexão propedêutica de re-conhecer a própria realidade a fim de compreender o mundo com

outros, não no sentido de passividade, mas de transformação, penso que conhecer a realidade distante dos fatos concretos, fontes de seu conhecimento, é o mesmo que denunciar a realidade sem conhecê-la. Portanto, a Etnomatemática descrita em Borba (1987/1994), somada à manifestação do compromisso com a instauração/restauração do diálogo sem superioridade entre tradição e ciência, sintetiza a opção teórica de nosso estudo.

É interessante ressaltar o cuidado dado ao olhar a carpintaria naval no sentido de não pré-estabelecer categorias matemáticas a priori, pois uma das armadilhas, alvo de críticas às pesquisas etnomatemáticas, denota o paradoxo: "How can anyone who is schooled in conventional Western mathematics 'see' any form of mathematics other than that which resembles the conventional mathematics with which she is familiar?"⁵ (Millroy, 1992).

Em estudos etnomatemáticos, não é difícil cair numa arapuca armada pela própria estrutura do conhecimento matemático. Este, por possuir características abstratas, poderia ser facilmente aplicável a qualquer atividade humana de uma forma ou de outra. Assim sendo, o pesquisador poderia usar seus próprios conhecimentos matemáticos, de forma inconsciente, para modelar a atividade estudada e, por conseguinte, identificar o modelo com a Etnomatemática procurada. Deve ser evidente, porém, que a Etnomatemática presa nesta arapuca é a do pesquisador e não a da comunidade a ser estudada. Portanto, identificar os conceitos matemáticos usados pelos carpinteiros navais, sem impor nossos conceitos na descrição, talvez seja, reconhecemos, em última análise, uma tarefa impossível.

Dentre outras informações, vimos que os carpinteiros navais demonstram maior mobilidade nas estratégias de manuseio dos instrumentos. Lançam mão das coisas que lhes estão próximas, adaptam-nas e usam-nas em busca de soluções eficientes. O graminho para traçados curvos, o pedaço de ripa e o compasso para medir distâncias lineares, a suta para estimar aberturas angulares e a não preocupação com a exatidão de cálculos pré-estabelecidos são exemplos do uso de diferentes estratégias de pensar um problema.

Geralmente o que se vê na matemática escolar são conteúdos compartimentalizados e isolados do mundo vivenciado pelos sujeitos

⁵ "Como alguém, escolarizado em uma matemática ocidental, pode 'ver' qualquer outra forma de matemática que não seja parecida com a matemática convencional, que lhe é familiar?".

alvos da aprendizagem. Já a matemática dos carpinteiros navais é contextualizada e faz parte de uma visão de mundo menos disciplinar.

O conhecimento da tradição e o conhecimento da ciência são duas expressões com estratégias diferentes, mas com uma única raiz: a capacidade de exercer idéias e raciocínios matemáticos possuída pela espécie humana. Os ambientes *enfo* de um carpinteiro naval e de um aluno numa instituição formal de ensino geram *tipos* de matemática diferentes para resolverem os desafios que lhes são postos.

A diferenciação feita por Lévi-Strauss entre o *bricoleur* e o homem de ciência, aqui respectivamente relacionados com o artesão que não foi à escola e o aluno que só foi à escola, reforçam a existência de estilos distintos e complementares de produzir conhecimentos, pois

Distinguimos o homem de ciência e o bricoleur pelas funções inversas que, na ordem instrumental e final, conferem ao acontecimento e à estrutura, um criando acontecimentos (mudar o mundo) por meio de estruturas, e outro, estruturas por meio de acontecimentos (firmar inevitáveis), por ser categórica, mas que nossa análise deve permitir usar (2002, p. 44).

A capacidade criativa de grupos profissionais em lidar com um manancial de objetos e situações que estão ao alcance de suas mãos e mentes, gerando e difundindo conhecimentos, ultrapassa o ambiente visitado neste estudo. Em Millroy (1992), um instrumento usado pelos carpinteiros no Sul da África, chamado de "marking gauge", usado para traçar linhas paralelas, assemelha-se ao graminho usado pelos carpinteiros navais.

Os relatos de pessoas que trabalham na construção civil também fazem menção a um conhecimento matemático que se constrói na prática e se estrutura nas *idéias*, segundo estudo de Borba (1987/1994, p. 57), o que pode ser equiparado ao "olho e cabeça" dos mestres-artesãos.

A aceitabilidade de cálculos não padronizados pelo conhecimento acadêmico, tanto pela eficiência quanto pelo respeito às raízes culturais, é referenciada neste estudo através das experiências vivenciadas no estaleiro e expostas, também, em Knijnik (1996), tratando de suas vivências junto a um grupo de professores e integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, exemplificada por cálculos de medições de terra.

As experiências vivenciadas durante esta pesquisa, aliadas às luzes dos outros estudos aqui referidos, puderam substanciar, apoiar e, metaforicamente, *refusquilar* as interpretações ora suscitadas. A exposição das idéias registradas nesta pesquisa oferece um olhar entre tantos outros que seriam possíveis de serem interpretados. O papel assumido foi muito mais de compreender do que de explicar os fenômenos. A discussão disposta aqui (e de forma mais ampla pela dissertação) pode ser compreendida como uma possível peça de encaixe para o enorme quebra-cabeça da produção do conhecimento, mas, acima de tudo, uma abertura para que infinitas peças também tenham lugares para seus encaixes e desencaixes, incluindo esta própria peça.

BIBLIOGRAFIA

- BORBA, Marcelo. *Um estudo etnomatemático sua incorporação na elaboração de uma proposta pedagógica para o "Núcleo-Escola" da Favela de Vila Nogueira-São Quirino*. Dissertação de Mestrado em 1987. Coleção Teses. Rio Claro-SP: Associação de Professores de Matemática, 1994.
- BORBA, Marcelo. *Etnomatemática e a cultura da sala de aula*. A Educação Matemática em Revista, Blumenau: SBEM, Ano I, 2º sem. 1993.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Ethnomathematics and its place in the History and Pedagogy of Mathematics. For the Learning of Mathematics*, Montreal, v. 5, n.1, p. 44-48, fev. 1985.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 1993.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. São Paulo: Papirus, 1996.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: do entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DAVIS, Philip J.; HERSH, Reuben. *A experiência matemática: uma história em todo e por todo fascinante*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FOSSA, John A. *Facetas do diamante: ensaios sobre Educação Matemática e História da Matemática*. Rio Claro-SP: SBHMat, 2000.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERDES, Paulus. *Sobre o despertar do pensamento geométrico*. Curitiba: UFPR, 1992.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KNIJNIK, Gelsa. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 2002.

LUCENA, Isabel C. R. de. *Carpinteiros navais de Abaetetuba: Etnomatemática navayr pelos rios da Amazônia*. Dissertação de Mestrado. Orientador: John A. Fossa. Natal-RN, UFRN, 2002.

LUNGARZO, Carlos. *O que é matemática?* 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos)

MACHADO, Nilson José de. *Matemática e realidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MILLROY, Wendy. *An ethnographic study of the mathematical ideas of group of carpenters*. Reston: NTCM, 1992.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

VERGANI. *O zero e os infinitos: uma experiência de antropologia cognitiva e educação matemática intercultural*. Lisboa: Minerva, 1991.

Sérgio Cardoso de MORAES
Professor da Universidade Federal do Pará

Resumo: O artigo discute a construção e a sistematização de conhecimentos pautados pela tradição, aqueles que têm por base a oralidade e as práticas cotidianas. Trata-se de saberes não-científicos transmitidos de geração a geração. Dentre as populações que se valem dessa forma de compreensão e comunicação com a natureza, elegemos os pescadores artesanais da região do Baixo Tocantins, no Estado do Pará. Nos valores de algumas entrevistas realizadas no ano de 2001 e de própria experiência de trabalho junto a populações ribeirinhas da Amazônia.

As versões acerca da origem do universo, sejam a partir do enfoque religioso ou do científico, são enfáticas em ressaltar a importância da água para a emergência da vida das populações humanas. A água está na base da teoria evolucionista defendida por Charles Darwin para explicar a origem das espécies e as condições de existência dos diversos sistemas vivos que, em simbiose com o homem, compõem o fenômeno da vida da terra.

A expressão "vida da terra" é usada aqui em consonância com o sentido proposto por Elisabet Sahlström (1998). Para a bióloga americana é imprópria a expressão "vida na terra", pois, longe de ser um receptáculo de sistemas vivos, o planeta é o organismo vivo maior, que opera numa simbiose com outras vidas que lhe parasitam.

As hipóteses científicas a respeito da evolução das espécies afirmam ter sido na água que se originou o fenômeno da vida. A partir daí ter-se-ia dado a metamorfose e a multiplicação de vidas que originaram a possibilidade de difusão das espécies animais, quando uma microscópica célula foi capaz de dividir-se ao meio, gerando um organismo. A repetição infinita desse fenômeno em milhões de anos propiciou a reunião e a comunicação de células que tomaram forma de vida animal e vegetal. Como afirma Estelle Friedman, "a vida precisou de água para nascer, assim, o grande e sombrio oceano, foi o berço da vida" (1963, p. 22).

Se compreendermos os oceanos enquanto “berço da vida”, poderemos nos considerar como filhos das águas. É assim que podemos compreender o expressivo título do livro de fotografia de Pedro Martinelli, *Amazônia: o povo das águas*. Nessa obra o autor faz registros fotográficos da importância das águas para as populações ribeirinhas. Também Edgar Morin fala da aventura, da tragédia e do destino banal da condição humana, e fala da vida como um fungo que nasceu na água:

A vida é um fungo que se forma nas águas e na superfície da Terra. Nosso planeta gerou a vida que se desenvolveu de formas líquidas no mundo vegetal e animal; nós somos uma ramificação da ramificação dessa evolução dos vertebrados, dos mamíferos, dos primatas, portadores em nós das herdeiras, filhas, irmãs das primeiras células vivas. Pelo nascimento participamos da aventura biológica; pela morte, participamos da tragédia cósmica. O ser mais corriqueiro, o destino mais banal participa dessa tragédia e dessa aventura (2000, p. 36).

A reflexão a respeito da origem da vida não se restringe, entretanto, ao campo da ciência. Distintos repertórios e narrativas, oriundos de lugares narrativos diferentes, falam do mesmo tema e, necessariamente, não se contrapõem nem se excluem entre si. Mais que isso, para além de uma ciência identificada como um discurso superior a todos os outros e portador da verdade, é oportuno repetir as palavras de Claude Lévi-Strauss de que “não existe versão correta nem forma autêntica ou primitiva; todas as versões devem ser levadas a sério”. Dessa perspectiva, as explicações míticas e religiosas sobre a origem da vida a partir da água devem ser compreendidas menos como opostas à ciência e mais como estilos narrativos diferenciados que falam do mesmo fenômeno e se complementam, se considerarmos a necessária interface entre dizeres diferenciados sobre o mundo.

É importante lembrar que a composição do planeta Terra inclui mais de dois terços de seu espaço cobertos por águas. Por sua vez, o corpo humano detém aproximadamente 75% de líquido, ou seja, somos mais líquidos do que qualquer outro estado da matéria. Temos, pois, uma relação direta, estreita e vital com a água. Foi a partir das águas que muitas habilidades humanas foram sendo desenvolvidas, dentre elas a pesca, nossa temática de estudo (Moraes, 2002).

A pesca se constitui numa das primeiras atividades na história da humanidade, tão logo as populações deixaram sua condição de nômades para se fixarem às margens de rios, lagoas e oceanos. A sobrevivência e a reprodução da espécie humana impulsionaram nossos antepassados a desenvolverem habilidades no fabrico de instrumentos que os levaram a capturar peixes para a alimentação, como enfatiza Rubim Aquino ao estudar a história das sociedades: “Os homens do Paleolítico Superior faziam ferramentas de marfim, osso e pedra (pederneira) e inventaram o arco e a flecha, primeiro instrumento composto (...), o que mostra uma habilidade técnica maior e o grau elevado de conhecimento acumulado” (1980, p. 65).

De modo mais extenso, no Brasil, desde a chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral, encontramos registros acerca de utensílios utilizados no processo de captura de peixes, como expresso na Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal, anunciando a descoberta de novas terras: “Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas, traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel” (Arroyo, 1971, p. 45).

A utilização de arcos e flechas pelas populações humanas, que aqui viviam anteriormente ao período da chegada dos primeiros portugueses, demonstra que estes instrumentos eram utilizados seja como arma para a defesa ou ataque, seja no manuseio para a busca de alimentação, através da caça e da pesca. Outrossim, a esquadra portuguesa também utilizava apetrechos mais apropriados à pesca, as redes. Como podemos perceber, a arte de capturar peixes é tão antiga quanto qualquer outra atividade humana. Aqui nos atermos sobre a pesca na Amazônia, região onde:

O rio é quase parte total do cotidiano dos ribeirinhos da Amazônia. Homens, mulheres e crianças, habitantes nativos, representam gerações tradicionais cuja experiência e saber sobre o domínio da natureza são repassadas para as gerações mais jovens pela oralidade e por práticas desenvolvidas a partir da realização das atividades do dia-a-dia (Morais, 2003).

Dentro da Amazônia, nos detivemos mais especificamente na região denominada Baixo-Tocantins, no Estado do Pará, onde foi implantado um grande projeto hidráulico responsável por grandes desordens sociais e ambientais; trata-se do represamento do Rio Tocantins pela hidrelétrica de Tucuruí.

A Usina Hidrelétrica de Tucuruí está localizada no trecho inferior do Rio Tocantins, a 350 km ao sul de Belém, capital do Estado do Pará. Desde a sua inauguração, em 22 de novembro de 1984, a hidrelétrica gerou mais de 360 milhões de MWh de energia, beneficiando cerca de 11 milhões de habitantes em 360 municípios dos Estados do Pará, Maranhão e Tocantins, além do intercâmbio com a região Nordeste e a interligação com os sistemas elétricos do Sul, Sudeste e Centro-Oeste. A capacidade de geração da usina hoje é de 5.400 MWh, somando as três novas turbinas que já operam comercialmente. São ao todo 12 máquinas da primeira etapa de construção da usina, que completam, em 2004, 20 anos de operação. Para a segunda etapa, estão sendo montadas 11 novas unidades geradoras principais. A obra deverá estar concluída no primeiro semestre de 2007, quando Tucuruí terá capacidade total de 8.370 MWh, ampliando o atendimento para mais de 40 milhões de brasileiros (Eletronorte, 2004).

Se, por um lado, essa obra tem contribuído para o fornecimento de energia elétrica a várias regiões do País, por outro lado, ela contribui de forma significativa para o desequilíbrio de todo o ecossistema da região onde está situada, trazendo consequências imediatas para a atividade pesqueira, pois:

*o fechamento do reservatório da hidrelétrica proporcionou duas situações distintas no Rio Tocantins. Na parte a montante da barragem houve um aumento na produtividade pesqueira devido à presença de vegetação submersa que favoreceu a ictiofauna; fato oposto a jusante da barragem, que apresentou uma queda de 65% na produção, durante os dois anos subsequentes ao fechamento da barragem que ocorreu em 1987. Durante esse período houve uma baixa produtividade pesqueira na região. Apenas pequenos maparis (*hipophthalmus marginatus*) eram comercializados e ainda houve o desaparecimento de espécies migratórias. (Petrere apud Moraes, 1996, p. 446).*

Na mesma ótica, Méronc (1993) explica que dois fatores foram responsáveis pelo desequilíbrio, o primeiro foi o fechamento da represa: a água tornou-se inerte, favorecendo o aparecimento de grande massa de sedimento, o que provocou o fenômeno da *auto-manguezão* e, conseqüentemente, a ictiofauna migrou. O segundo fator foi a

intensificação da pesca, o que ocasionou a comercialização em grande quantidade de espécies juvenis, principalmente do mapará.

O mal estava feito. Era irreversível. Os pescadores artesanais a jusante da barragem teriam que buscar outras alternativas de atividade suplementar para a manutenção de suas famílias ou então migrariam para as grandes cidades em busca de emprego. Os municípios de Abaetetuba e Cametá servem como espelho de uma região que "recebeu" um mega-investimento. Os pescadores, em meio à metamorfose das relações entre o homem e a natureza, continuaram a pescar e a desenvolver outras atividades, notadamente a criação de peixes em cativeiro.

O progresso benéfico da ciência correlaciona-se com seus aspectos nocivos ou mortíferos. A construção da barragem hidrelétrica de Tucuruí apresenta um paradoxo: se, por um lado, gerou energia elétrica para centros urbanos de diversas regiões do País, bem como alimentação para grandes projetos econômicos, como Ferro Carajás e a Albras/Alunorte, a maior fábrica de alumínio da América Latina, por outro lado, gerou o alagamento de florestas nativas, provocando um desequilíbrio ambiental do qual toda a natureza viva sofreu consequências maléficas para a vida vegetal e animal, principalmente para o homem. Se a montante da barragem a destruição ocorreu pelo excesso de águas, a jusante foi a diminuição que provocou desajustes nas relações entre o homem e a natureza, prejudicando diretamente aqueles que têm uma relação estreita e direta com os rios, enquanto fonte de vida e reprodução social. Os peixes de piracema, que, na época de reprodução, subiam o Rio Tocantins para desovar, ficaram impossibilitados de prosseguir o ciclo natural das espécies.

O desequilíbrio ecológico põe em risco as atuais e as futuras gerações. Os efeitos danosos já se apresentam em forma de contaminação do ar, de águas e, em nível macro, do aquecimento do planeta. Faz sentido, pois, o alerta de Sathouris (1998), de que a "vida da terra" depende de cada um que dela faz parte.

Toda essa situação de desestabilização ambiental propiciou a realização de um grande evento no ano de 1991, denominado "Congresso dos Pescadores Artesanais do Baixo-Tocantins", realizado no Município de Cametá-PA, no qual estive presente. Na ocasião, várias instituições governamentais e não-governamentais discutiram e apresentaram suas contribuições para uma avaliação das condições da pesca e do futuro dos pescadores da região. Dentre as instituições presentes,

encontravam-se a Universidade Federal do Pará – UFPA, o Museu Paraense Emílio Goeldi, Cáritas Brasileira, vários sindicatos de trabalhadores rurais e colônias de pescadores.

Como resultado das discussões e avaliações, foi sugerida a implantação da piscicultura como complementação da renda familiar dos ribeirinhos. O que antes era chamado de pesca agora ganhava um outro nome: piscicultura. Não se trata, evidentemente, de uma simples troca de vocábulo, mas de uma mudança substancial nas condições de relação homem e meio, homem e peixe. Na mudança de denominação entre pesca e piscicultura está o momento de ruptura e transformação da vida das populações pescadoras da Amazônia. Longe, entretanto, de qualquer análise maniqueísta, interessa expor e avaliar tais transformações e rupturas.

Em meio a essa discussão, o pescador Juvenal Viana Teles, então presidente da colônia de Carneté, falecido no ano de 2000, fez a seguinte pergunta aos participantes do evento: "...quer dizer que nós temos que criar aquilo [peixe] que a natureza nos dava?".

Essa pergunta retorna a uma questão não ultrapassada no tempo e reatualiza a interrogação fundamental a respeito da perplexidade do homem diante de uma história negadora da simbiose entre ele e a natureza. Enquanto intelectual da pesca, Teles introduz a discussão sobre o tema, sendo ele próprio sujeito de uma nova condição de produtor.

A partir daí o tema sobre escassez de peixes estava presente nos debates de diversas instituições. No ano de 1992 formou-se uma megaliança, envolvendo as prefeituras de Abaetetuba, Moju, Igarapé-Miri, sindicatos de trabalhadores rurais, colônias de pescadores, associações de moradores, Cáritas, Pastoral dos Pescadores, Paróquia das Ilhas de Abaetetuba, Prelazia de Carneté, Fase, Emater e o Programa Pobreza e Meio Ambiente na Amazônia, da UFPA.

O objetivo dessa iniciativa seria implantar uma estação de piscicultura, que, a partir da utilização de técnicas de inseminação artificial, produziria alevinos. A estação foi implementada no Rio Genipaúba, em Abaetetuba. Os alevinos produzidos eram fornecidos aos moradores, seja individual ou coletivamente, para engorda. Também pensava-se em repovoar os rios depositando-se alevinos nas águas.

A criação de peixes seria consorciada com a criação de aves ou de porcos, a fim de promover a adubação natural dos tanques. De antemão, os interessados em desenvolver essa atividade deveriam cavar seus

tanques. Para tanto, contavam com acompanhamento de técnicos e de especialistas no assunto. Ressaltamos o grande esforço físico exigido no processo de escavação manual pelos pescadores. Apesar da criação de peixes em cativeiro utilizar técnicas especializadas, amparadas pela ciência, como a inseminação artificial, a escavação dos tanques ainda é feita de forma artesanal, com a utilização de enxadões, carros-de-mão e pás. Essas ferramentas são as únicas a que os pescadores têm acesso, e, apesar disso, dedicam-se com vigor nos diversos grupos de trabalhos. Mesmo que tivessem acesso a escavadeiras, não seria possível deslocá-las até as ilhas devido a localização geográfica delas.

A reorganização das relações entre homens e natureza, impulsionada pela ciência tecnológica a partir de novas técnicas na criação de peixes em cativeiro, apresenta um paradoxo acerca do desenvolvimento dessa atividade. Se, por um lado, as técnicas são inovadoras, por outro, os meios de que os pescadores dispõem são no mínimo desatualizados para tal investimento, como o fato de eles escavarem a terra utilizando pequenas ferramentas.

As primeiras experiências de criação de peixes, apesar de contarem com todo o apoio das instituições envolvidas na aliança, não surtiram os resultados esperados. Surgiram problemas de variada natureza. Do ponto de vista técnico, ocorreu a morte coletiva dos alevinos em vários tanques. Apesar de estudos realizados pelos profissionais responsáveis, não foram detectadas as causas desse infortúnio, sendo recomendado cavarem-se outros tanques. No que tange à ordem política, começou a existir concorrência entre os grupos de criação de peixes, provocando a desistência dos pescadores.

Os municípios de Abaetetuba e Cametá se destacaram como aqueles que apresentaram um maior volume da população envolvido nessa nova atividade. Sobre a relação entre o investimento e sua rentabilidade, vimos que Rodrigues et al. destacam que:

a piscicultura para pequenos e médios produtores constitui uma atividade de grande importância, haja visto o baixo custo de produção de peixes em comparação com outros animais de produção. A utilização de peixes e camarões cultivados já mostra resultados satisfatórios quando se trata de produzir proteína de origem animal mais barata para pessoas de baixo poder aquisitivo, principalmente nas regiões de alta densidade populacional (apud Ximenes, 1996, p. 371).

Enquanto os pescadores recebiam os alevinos provenientes da estação de piscicultura, a produção permanecia balanceada. A partir do momento em que a estação entrou num processo de desestabilização, provocado por motivos alheios aos pescadores, os tanques passaram a refletir a crise para aqueles que estavam produzindo.

Muitos ribeirinhos abandonaram a iniciativa, outros ainda hoje conseguem resistir às dificuldades, que não são poucas. Aquela motivação inicial, que simplificava a criação de peixes a uma atividade de retorno fácil em curto prazo, foi desmistificada por uma série de dificuldades no trato com essa nova ocupação. O pescador Irácio Nunes, da colônia de pescadores de Cametá, problematiza essa discussão afirmando que:

então não tem jeito, é um negócio que mexe muito com a nossa cultura. O nosso costume não era isso, não era a gente criar peixe, nosso costume era ir no rio, tirar o peixe, vender, tirar pra comida. Hoje, depois da barragem [Tucuruí] o negócio não é mais assim. Então se a gente não cria, a gente não tem.

A criação de peixes em tanques requer absorver novos conhecimentos, novas técnicas, reeducar-se para um novo trato com a natureza. Romildes Teles, criador de peixes de Abaetetuba, sintetiza a concepção simplista acerca da piscicultura, afirmando:

O pessoal tem na cabeça o seguinte: cavou o buraco lá, jogou água lá dentro e jogou peixe, pronto. Não tem a mínima consciência de que é o mesmo que você ficar preso dentro de uma casa dessa. Aqui você precisa de ter comida, você ter bebida, você precisa de ter o acoucheço aqui dentro, conforto, né? Precisa de mais [bastante] de coisa, precisa do sol. E aí, se você não tiver esse tratamento, você leva o destempero [se dar mal], mesmo sendo seres humanos, imagine um peixe desses.

As orientações apresentadas aos pescadores durante os treinamentos oferecidos para a criação de peixes sugerem, sobretudo, um processo de (re)educação, que inclui a adoção de métodos e técnicas específicas. Tais orientações representam uma insignificante fração frente ao saber acumulado que tem suas raízes nas gerações mais antigas.

Os conhecimentos, estocados na memória coletiva dos pescadores da região, servem aqui como reservas que se podem adaptar e responder satisfatoriamente aos desafios do presente. Em tal situação, os indivíduos se assemelham ao *bricoleur*, termo criado por Claude Lévi-Strauss, para falar de um estilo de pensamento que se faz valer do material existente à sua volta para rearranjá-lo numa nova configuração. Pois para ele:

O bricoleur está apto a executar grande número de tarefas diferentes; mas diferentemente do engenheiro, ele não subordina cada uma delas à obtenção de matérias-primas e de ferramentas, concebidas e procuradas na medida do seu projeto: seu universo instrumental é fechado e a regra de seu jogo é a de arranjar-se sempre com os meios-limítas (2002, p. 38).

Assim, na falta da razão para os peixes, os ribeirinhos improvisam o alimento com sementes, ervas e outros "meios-limítas", numa espécie de *bricolagem* cognitiva. Em síntese, suas tradições dão suporte a essas práticas. É pertinente aqui o argumento de Georges Balandier a respeito da vitalidade da tradição que se nutre do imprevisto e da novidade para se manter:

a tradição traduz-se continuamente em práticas; é aquilo pelo que a comunidade se identifica (tal como aparece diante de si mesma), se mantém em uma relativa continuidade, se faz de maneira permanente sempre produzindo as aparências de ser, agir, e que deseja ser. Na medida que permanece viva e ativa, a tradição consegue nutrir-se do imprevisto e da novidade (1997, p. 94, grifo nosso).

Tais colocações de Balandier permitem-nos entender como os antigos hábitos culturais da pesca alimentam as práticas atuais, o que permite a continuidade renovada da tradição. Diante do processo de reativação do passado, pela tecnificação da atividade pesqueira, alguns desafios são colocados. Por outro lado, a ruptura com as condições tradicionais deve fazer aparecer certas desordens e desajustes que posteriormente serão organizados no novo contexto de vida e de produção.

Assim é que parte dos pescadores que tradicionalmente desenvolvia a pesca natural, que conservava práticas de seus antepassados, passa atualmente por uma mudança brusca em suas atividades. Esses pescadores começam a praticar uma pesca "artificial", através da utilização de tanques para engorda e reprodução de peixes.

Pode-se falar de um processo de transformação do estoque de conhecimentos acumulados pelas populações tradicionais, o que demonstra ainda mais a sua funcionalidade e permite evocar soluções diante da "nova" ocupação. Acerca da emergência de respostas novas para problemas e situações não esperadas, Morin fala justamente da condição bio-cultural do nosso cérebro:

Entre o cérebro humano e o meio ambiente não há portanto, de fato, nem integração nem adequação imediata. Antes uma zona de ambigüidades e incertezas. E é, precisamente, a faculdade de indecisão, o ingrediente que, ao mesmo tempo, limita e abre infinitamente a possibilidade de conhecimento (1979, p. 130).

Populações que tradicionalmente conviveram com conflitos e consensos nas variadas formas de se relacionar com a natureza encontram-se agora diante de rupturas geradas pela mudança das condições de captura de peixes. As incertezas, seja a respeito do sucesso ou do fracasso no desempenho da piscicultura, são ingredientes indispensáveis na relação entre os conhecimentos tradicionais e a necessidade da criação de peixes em novas bases.

A problematização das relações entre o ser humano e a natureza traz à tona discussões não ultrapassadas no tempo, vivas no cotidiano de muitos pescadores artesanais, exímios conhecedores dos "segredos" de rios e mares. Seus conhecimentos vão além do domínio das práticas de pesca, porque se ampliam para os domínios do conhecimento da natureza.

Os distintos conhecimentos, sejam tradicionais ou científicos, dos quais os pescadores se valeram para desenvolver a criação de peixes, nos fazem lembrar uma história, contada por Ariano Suassuna, a respeito do encontro de duas pesquisadoras da USP com um pescador da Paraíba:

*A bordo da canoa do pescador, as cientistas perguntam a ele:
O senhor sabe quem é o presidente do Brasil?*

Não - Responde o pescador.

O senhor sabe quem é o Governador do Paraíba?

Não - Responde o pescador.

Como se chama o prefeito de Taperoá?

Não sei - Responde o pescador.

Mas o senhor não sabe de nada? -Replicaram as cientistas.

Em resposta, o pescador fez-lhes algumas perguntas:

Vós sabem como é o nome desse peixe?

Não - Responderam as pesquisadoras.

E deste aqui?

Também, não.

O pescador conclui:

Pois é, moça, tudo aqui com suas sabedorias e suas ignorâncias.

Outros relatos, da mesma ordem, foram a mim contados pelo pescador conhecido como Barjuda, das ilhas de Abaetetuba.

Em visita às ilhas de Abaetetuba, um doutor estava numa pequena embarcação, atravessando o Rio Maracanã em direção à Ilha Sirinuba, na companhia de um pescador que remava. O doutor perguntava:

— O senhor sabe ler e escrever?

— Não - Respondeu o pescador.

— Então, o senhor perdeu pelo menos dez anos de sua vida, que é o tempo que se aprende a ler e escrever, enfatiza o Doutor, que faz outra pergunta:

— O senhor sabe contar os números?

— Não - Respondeu o pescador.

— Então, o senhor perdeu mais uns dez anos de sua vida, quer dizer, o senhor perdeu pelo menos a metade de sua vida sem saber ler, escrever e contar os números - concluiu o doutor. De repente, o barco começa a balançar; o doutor volta-se para o pescador, e pergunta:

— O que está acontecendo, pescador?

O pescador pergunta ao doutor:

— O senhor sabe andar, doutor?

— Não - Respondeu o doutor.

— Então o senhor perdeu a vida todinha - conclui o pescador.

Esses relatos permitem refletir a respeito dos espaços distintos de construção dos saberes científicos e não-científicos. É necessário assinalar que suas funcionalidades têm certa equivalência e que, portanto, não se trata de opor nem superpor um ao outro. Pode-se inferir dos dois relatos que "a ciência é apenas uma das formas de conhecimento do mundo e, de sua transformação, não decorrerá necessariamente a mudança profunda das formas de pensar, a não ser que assuma também ela a coordenação do inadiável intercâmbio entre os saberes distintos" (Almeida, 2001, p. 25).

Dessas duas histórias devemos reter o fato de que saberes diferenciados e constituídos por bases ou estilos cognitivos distintos não devem ser cotejados nem validados por critérios únicos. Por outro lado, qualquer tradução de um pólo cognitivo para o outro acarreta a quebra interna desses saberes. Por fim, ao invés de uma tradução ou cotejamento entre esses saberes, dever-se-ia mais propriamente operar o jogo da complementaridade para dar conta da aproximação e do afastamento entre eles. Esse parece ser o desafio da ciência que se gesta a partir dos meados do século passado.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Complexidade e cosmologias da tradição*. Belém: EDUEPA/UFRN, 2001.

AQUINO, Rubim Santos Leão de. *História das ciências*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

ARROYO, L. *A Carta de Pêro Vaz de Camêlha*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1971.

BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

ELETRONORTE. [www. Eln.gov.br](http://www.Eln.gov.br)

FRIEDMAM, Estelle. *A formação do homem*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. 3ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2002.

MÉRONE, B. Pesca e ecologia dos recursos aquáticos na Amazônia. In: FURTADO, Lourdes; LEITÃO, Vilma; MELLO, Alex Fúiza de. *Peixes das águas: realidade e perspectivas na Amazônia*. Belém: MPEG, 1993.

MORAES, Sérgio Cardoso de. *De homens e peixes: a metamorfose da vida na água*. Dissertação de Mestrado em Educação. Orientadora: Maria da Conceição de Almeida. Natal-RN, UFRN, 2002.

MORAES, Sérgio Cardoso de. De rios e homens. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Ângela. *Polifónias Ibéias: por uma ciência aberta*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORAES, Sérgio Cardoso de. Delimitamento da situação das organizações sociais de pescadores amazônicos: o caso do nordeste paraense. In: XIMENES, Tereza. (org.). *Políticas pesqueiras nos países amazônicos*. Belém: NAEA/UFPA, 1996. (Série Cooperação Amazônica, 17).

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. *O método do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SAHTOURIS, E. *A origem da terra – sistemas vivos em evolução: uma nova visão da biologia*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.

RELATOS RIBEIRINHOS: ENTRE MITOS E REALIDADE

Ana Amélia de Araújo MACIEL,
Professora do Centro Universitário do Pará – CESUPA

Resumo: O artigo baseia-se em coletas de dados da dissertação de mestrado intitulada "O Grito Ribeirinho: Eco da educação ambiental em escolas ribeirinhas na Amazônia" (Maciel, 2001). Trata-se de uma pesquisa qualitativa etnográfica, desenvolvida em ilhas do Município de Belém-PA, tendo como foco principal a ilha Jutuba I.

A escolha pelo assunto se deu por diversos motivos, dentre eles, os geográficos. Belém, circundada por 39 ilhas reconhecidas e tantas outras ilhotas, tem uma superfície de 51.569,30 hectares, sendo que dois terços desta superfície, 34.252,06 hectares, são constituídos de zona insular, de fauna e flora preservadas, e uma diversidade de relações sócio-culturais.

A ilha Jutuba fica próxima ao distrito de Icoaraci, levando em média 25 minutos de viagem em barco de médio porte. Tem 50% do seu território alagado, população aproximada de 250 habitantes, que se alimentam basicamente de pescado, preferencialmente o camarão, e açá. Para muitas atividades, seus moradores obedecem o calendário lunar.

A pesquisa etnográfica transportou a pesquisadora ao mundo ribeirinho para melhor compreender e traduzir seu modo de vida.

Uma das características da pesquisa qualitativa etnográfica é a inserção direta do pesquisador no campo a ser investigado. É um processo demorado que não fica no âmbito de breves observações, e pode durar anos.

Segundo Marli André (1995), o processo de análise de dados na pesquisa qualitativa etnográfica é "extremamente complexo". Os procedimentos e decisões não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas, a experiência do pesquisador servirá como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise. André nos fala de um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite transitar entre observação e análise, entre teoria e empiria.

Para a coleta de dados, valemo-nos do diário de campo, observação na sala de aula e convivência comunitária; entrevistas não estruturadas, registros fotográficos e filmagem.

Recorremos a Peter McLaren (1997, p. 57-180), respaldo para nortear o estudo através de modelos de relatórios que permitem descrever detalhadamente o contexto da pesquisa.

Investigar a relação entre o homem e o meio ambiente é um dos objetivos do trabalho, que busca refletir sobre o contexto ribeirinho e contribuir para a melhoria da qualidade de vida dessas comunidades.

A Educação é uma das grandes alternativas para a preservação ambiental, levando-se em consideração que esta deve reformular constantemente seus métodos, observando o comportamento dos participantes do processo, com a participação popular, visando também a melhoria da qualidade de vida do habitante local.

Acredita-se que uma das alternativas para a preservação ambiental seja a análise curricular, mostrando a presença da Educação Ambiental como possibilidade de desenvolvimento da democracia e tomada de consciência da cidadania.

Essa tomada de consciência, segundo Paulo Freire (1980), “não é ainda a conscientização porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” e nos diz:

A conscientização implica que ultrapassamos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (...) A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. (...) por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (...) A conscientização está baseada na relação consciência-mundo (1980, p. 26).

O homem ribeirinho, nativo, convive familiarmente com a biodiversidade, tirando da natureza o necessário para o seu sustento.

Nas ilhas, a cultura nativa é passada de pai para filho. A linguagem, os olhares e os trejeitos são peculiaridades inquestionáveis que só os ribeirinhos traduzem.

processo de ruptura é permanente, isto é, conhecemos sempre a partir de um conhecimento anterior, que nos possibilita a superação de obstáculos e o desenvolvimento de conhecimento.

A relação entre o currículo e os diversos saberes deve passar pela inclusão dos saberes populares no currículo, permitindo seu diálogo com os saberes científicos em processo de mútuo questionamento e também crítico, em que:

O enfoque de como o currículo escolar pode interrelacionar saberes populares e saberes científicos na construção de um saber que não os descaracterize e contribua efetivamente para a construção de um conhecimento com a melhor compreensão e transformação do mundo (Lopes, 1993, p. 21).

As afirmações de Terezinha Maria Nelli Silva nos dizem que:

O conhecimento é um processo e é alcançado pelo diálogo. O professor deveria ensinar a perguntar dentro da cotidianidade, pois é este o caminho do conhecimento. A construção de um currículo crítico com sua busca da concreticidade encontra resposta na cotidianidade do aluno, na cultura de que é portador, como um caminho para a construção do conhecimento que seja transformador da realidade (1990, p. 17, grifo nosso).

Apontamos a dimensão da relação entre o processo educativo e a cultura como ponto fundamental, pois a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última. Segundo Jean-Claude Forquin:

A educação não é nada fora da cultura e sem ela, mas, reciprocamente, diz-se-a que é pela e na educação que a cultura se transmite e se perpetua, onde toda reflexão sobre uma, desemboca imediatamente na consideração da outra (1993, p. 14).

A cultura tem um papel fundamental e não se pode negar a contribuição da cultura ribeirinha no processo educativo:

Cultura (...) é aquele todo complexo que inclui os saberes, as crenças, a arte, a moral, as leis, os costumes e outras capacidades

adquiridas pelo homem enquanto membro da sociedade
(Tylor apud Forquim, 1993, p. 24).

O significado amplo de cultura nos remete à cultura ribeirinha pela sua diversidade, pelo modo de vida dos que a fazem, seguindo costumes de seus antepassados: a maneira de viver em sociedade, seus comportamentos, idéias, seus mitos, sentidos, reações, emoções, enfim... tudo o que os referencia no mundo.

Para Edgar Morin:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (2000, p. 5).

Nesse sentido, é nítida a consciência que o homem ribeirinho tem sobre o seu meio ambiente. Desde a mais tenra idade, esse homem já observa o comportamento de seus antepassados, o que o leva a zelar de forma natural pelo ambiente em que vive, mas também construindo e adequando-o às necessidades do momento.

McLaren nos diz que "cultura são os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida" (1997, p. 204).

Cultura tem sentido amplo e pode ser analisada sob vários enfoques cujos padrões ganham legitimidade conforme a sociedade que a desenvolve. Pode ser também símbolos correntes, na sociedade, que continuam a ser utilizados por outras gerações.

Para Benedito Nunes (1997), a cultura oscila entre dois pólos:

Um significa o conjunto de conhecimentos, de idéias, de crenças e de critérios de valor com que todo indivíduo se acha armado e de que todo indivíduo faz uso, consciente ou inconscientemente, nas suas relações consigo mesmo e com os outros, ou significa a sua formação intencional e voluntariamente orientada, com apeio num variável grau de conhecimento e experiências acumuladas, para alcançar uma maneira estável de pensar e de agir.

Nunes esclarece que no primeiro caso ela é uma posse intelectual por corresponder ao equipamento mental do indivíduo em decorrência da educação

por ele recebida “em qualquer nível da vida social de que participe, e qualquer que seja a latitude dos conhecimentos, das crenças e dos critérios que lhe foram transmitidos”. No segundo caso, considera a cultura “intimamente unida à personalidade e, mais do que uma posse, representará um modo de ser”. Esses dois aspectos, da mesma acepção, ele chama de *eixo subjetivo*.

A acepção social, e a acepção histórica, ele situa em um *eixo objetivo*, que se refere à segunda dimensão do mesmo fenômeno. Sobre a acepção social, nos diz que a cultura é a herança transmitida de geração a geração e de que os indivíduos, com seus “usufrutuários”, partilham diferentemente, conforme o dinamismo dos grupos ou classes a que se vinculam. Numa visão sociológica, cita o exemplo da cultura eclesástica na Idade Média, da cultura aristocrática (séc. XV a XVIII) e da cultura burguesa a partir do século XIX.

A terceira acepção é a *histórica*; o estudioso nos diz que “a cultura seria a fisionomia intelectual, artística e moral de uma civilização dada ou de um povo ao longo de sua história e num momento dela”. Aqui, Nunes enfatiza a ligação do termo ao processo civilizatório. Ao analisar as três acepções, diz que elas não se opõem entre si e que compõem aspectos de uma só idéia.

Claude Lévi-Strauss nos diz que:

Os povos selvagens dão uma lição de modéstia que gostaríamos de acreditar que ainda somos capazes de entender. Neste século em que o homem se empenha a destruir inumeráveis formas vivas, depois de tantas sociedades cuja riqueza e diversidade constituíam desde tempos imemoriais o seu mais claro patrimônio, nunca, sem dúvida, foi mais necessário dizer, como fazem os mitos, que um humanismo bem ordenado não começa por si mesmo, mas coloca o mundo antes da vida, a vida antes do mundo, o respeito das outras seres antes do amor próprio; e que mesmo uma temporada de um ou dois milênios de anos sobre esta terra, já que de qualquer maneira ela conhecerá um fim, não poderia servir de desculpas a uma espécie qualquer, seja a nossa própria espécie, para se apropriar da terra como uma coisa e tratá-la sem pudor nem discreção (apud Nunes, 1997, p. 550).

O professor precisa saber contextualizar, entender e perceber as diferenças, empenhar-se para conhecer a realidade na qual atua para

contribuir de forma eficaz e tornar o processo ensino-aprendizagem significativo.

A inserção no campo de pesquisa nos permitiu presenciar na ilha de Paquetá, furo do Jamaci, fatos como uma sucuri que foi morta porque havia se enrolado em um porco. Como a cobra era grande, os moradores entenderam que a mesma poderia matar uma criança. A cobra foi transportada em um casquinho, pelo igarapé, até chegar em frente à escola.

Para os moradores “ela tinha mordiado um porco, e poderia acontecer o mesmo com uma criança”.

Tirada do casquinho por três homens, a cobra ficou estirada no chão e ali mesmo aconteceu uma aula de ciências. Que cobra é essa? — Sucuriju. O que ela tem na barriga?... Pato, porco... vamos ver? Onde é a barriga da cobra? — É aqui. Apontam para o meio da cobra. Abre a barriga, não havia nada de comida. Oh! Ela estava com fome. E o coração, onde é o coração? — É no rabo. Vamos ver? Abre o rabo: não é. Onde é, então? — É no peito. Onde é o peito? — É aqui, diz um aluno apontando para o seu peito. E na cobra? — É embaixo do pescoço? Onde é o pescoço? — Embaixo da cabeça. Então vamos ver. Abre quase dois palmos abaixo da cabeça. Procura o coração. Está aqui. — Ai! disse um aluno arregalando os olhos e colocando a mão na boca. Que cor é o coração? perguntou a professora. — Vermelho, responderam as crianças.

Depois foi tirado o couro da cobra, uma estinga exala no ar, perguntamos: o que iriam fazer com o couro da cobra? — vai ficar na casa do meu irmão, ele põe para secar e enfeitar a sala. A senhora quer? — Não, não, muito obrigado.

Percebemos que houve reflexão sobre a morte da cobra, e que os moradores não costumam matar os animais.

Dentre as entrevistas com as crianças, selecionamos os seguintes relatos: Professora, eu gosto daqui. Olhe o meu desenho. É assim que eu vou ter o meu barco, quando eu crescer. Eu quero que ele faça zozada pra correr bem nessa maré. É! Eu vou embora quando eu crescer, aí eu vou poder levar todos esses aqui (aponta para os colegas fazendo bico com os lábios) pra passear, quero ver meu barco cortando essas ondas que estão espumando e nós só subindo e descendo nessa maresia, sentindo frio na barriga.

Uma menina disse: *o bico aparece lá no furo da casa da D. Conceição, eles só foram saber que era bico quando tiraram ele amarrado no rio. Foi sim, disse uma senhora que escutava a conversa. Como aparece por aqui.*

Outra criança disse: *Professora, professora, a senhora já viu o menino pretinho da ilha?* – Onde ele mora? Pergunto. – *Ele aparece aqui na ilha (aí percebi que se tratava de uma história) É?* Respondi. Ele continuou:... *sabe, o Ariel viu da casa dele, quando chegou lá no campo ele viu um menino pretinho que começou a rir dele, aí ele não gostou da caçada e quis brigar com o menino pretinho; só, professora, que o menino botou ele pra correr e perseguiu ele até ali na beira do igarapé, ele só parou de perseguir quando o Ariel chegou aqui e pediu pra todo mundo que estava jogando bola ir brigar com o pretinho, quando nós avançamos pra bater no menino, ele sumiu. Foi Augusto, mas que menino danado! É, professora, ele aparece muito aqui, cuidado! Qualquer dia ele pode vir caçar da senhora.*

Observamos que, nesse dia, as crianças estavam alegres, queriam falar. Um foi buscar o desenho que ele havia feito no dia anterior. Era um barco – *Sabe, professora, esse barco é do tio Ezequiel, é o barco que ele sai bem cedo para pescar, é assim que vai ser o meu barco pra ele vim até o talo de peixe.*

Nesse mesmo dia houve reunião para organizar a programação para o almoço de integração das mães. E assim foi discutida a questão: — Como vai ser o almoço do dia das mães? disse o professor. — Podemos fazer dois pratos, disse uma das mães. Maniçoba e vatapá. Então vamos acertar a coleta do material. Quem dá o quê. A primeira mãe a levantar a mão diz: — *Eu dou 1 Kg de trigo.* Outra mãe acha que é pouco, *vou dar mais 01*, outra levanta o braço e diz: *se o côco estiver maduro até lá eu dou 02*, (as crianças assistem a tudo), agora chegou a vez do camarão. A mãe que amamenta seu bebê pela 5ª vez desde que chegou 10h, já são 12h30, diz: *eu dou 01 litro de camarão*, uma diz que é muito pouco, mas ela diz *não*, de repente *podê não ter camarão nesse dia, já pensou se o camarão estiver escasso?* — *Ah não, quem tem farinha aí?* A professora tem — *Vêja, professora, qual é o lua do dia 28. É minguante. Ah!... então posso dobrar pra 02 litros*, a outra responde: *então eu dou 02 também*. Outra, *eu dou o arroz*, a outra, *eu faço o vatapá*. Agora passam a discutir a maniçoba. Quem vai dar a maniva? *Eu dou se me ajudarem a apimar*. Quem vai moer? *Nós e as crianças, mas quem tem o máquina?* A tia Rosa empresta; e os ingredientes? O professor diz que a escola dá. Faltou o arroz pra acompanhar tudo isso, finalmente cada um dá 01 kg e outra mãe vai fazer a maniçoba, mas lembraram que falta o carvão para cozinhar a maniçoba, e quem vai moer a maniva (cada um mói um pouco) o que é logo resolvido.

Percebemos a relação que o ribeirinho tem com a natureza, o respeito ao calendário lunar, respeito com o tempo da maturação, e o espírito de cooperação.

A escola realiza atividades de Educação Ambiental, como campanha de coleta de lixo. As orientações de como zelar pelo espaço e hábitos de higiene fazem parte das orientações diárias.

Percebe-se a preocupação da escola para a prática da Educação Ambiental, um processo lento que se insere de forma gradativa à vida da comunidade de Jutuba.

Considerando os dados obtidos, constatamos que a obediência aos mitos relatados pelos moradores influencia no “zelar” pelo espaço. Quer seja na praia, nos igarapés, nas áreas de terra firme, por eles chamadas de campo. Existe uma obediência atribuída à Mulher da Praia; ao Menino Pretinho; à Mãe do Igarapé e até à “Hora”. “A hora aqui? Hum!... quando dá seis horas, quem vem lá da ponta da praia, a perna fica bamba, o cabelo cresce, parece que a gente sai do chão. Um dia desses aconteceu... a sorte foi que o cachorro latiu e espantou aquilo que deixa a gente com a perna pesada”.

Em janeiro de 2004, foi construída a ponte que liga o igarapé do Baixo à escola, que fica na praia. Segundo relato das crianças, o menino pretinho que toma conta do campo agora também já fica na cabeça da ponte do igarapé do Baixo.

O mito marca presença no imaginário dos moradores da ilha de Jutuba I.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

LOPES, Alice Ribeiro. *Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar*. Em *Aberto*. Brasília, ano 1, nº 58, abr./jun., 1993.

McLAREN, Peter. *A vida nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORIN, Edgar. *Clareza com consciência*. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

NUNES, Benedito. Um conceito de cultura. In: XIMENES, Tereza (org.). *Perspectivas do desenvolvimento sustentável*. Belém: UFPA, 1997.

SILVA, Terezinha Maria Nelli. *A Construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPV, 1990.

FAMÍLIAS NA AMAZÔNIA: UM OLHAR A PARTIR DA OBRA DE CHARLES WAGLEY

Cristina Dantas **CANCELA**
Professora da Universidade Federal do Pará

Resumo: Na década de 40 do séc. XX, o antropólogo americano Charles Wagley realizou um dos poucos trabalhos existentes sobre a família na Amazônia. Sua etnografia, orientada pelas premissas teórico-metodológicas dos estudos de comunidade, foi realizada na localidade de Gurupá-PA, formada por pescadores, agricultores e seringueiros. Neste texto, discutiremos o conceito de família na obra de Wagley, bem como as especificidades e semelhanças das relações familiares amazônicas, comparadas às outras regiões, particularmente no que se refere a nupcialidade, casamento, educação das filhas e coação.

Introdução

Por quais caminhos a Amazônia inseriu-se na trajetória dos estudos de família no Brasil? Em que medida podemos perceber semelhanças e particularidades na perspectiva de análise da família amazônica em relação às abordagens realizadas para outras regiões brasileiras? Procuraremos discutir essas questões, ao longo deste ensaio, tomando como referência o trabalho de Charles Wagley, que, ao sair da Universidade de Columbia e aportar nos rios, baías e igarapés da Amazônia, realizou um clássico estudo de comunidade, no qual, dentre tantas outras preocupações, estavam aquelas relacionadas ao que ele denominou *assunto de família*.

O Autor e Sua Trajetória no Brasil

Nascido em Clarksville, Texas, em 1913, Charles Wagley formou-se pela Universidade de Columbia, em Nova York, recebendo, em 1941, o grau de Ph.D. em Antropologia.

Em 1939, chegou ao Brasil, através de um esforço de intercâmbio realizado entre o Museu Nacional do Rio de Janeiro e a Universidade

de Columbia. Inicialmente, atuou na área de etnologia, escrevendo trabalhos sobre os índios Tapirajé, no Mato Grosso, e Tenetehara, no Maranhão.

Em 1948, Charles Wagley realizou estudo de comunidade, em Itá, nome fictício criado por ele, como estratégia para preservar o anonimato da cidade de Gurupá, localizada no Baixo Amazonas, Pará.

No Brasil, foi professor do Museu Nacional do Rio de Janeiro e da Universidade da Bahia, sendo ainda nomeado para trabalhar no SESP (Serviço Especial de Saúde Pública), um programa concebido pelos governos brasileiro e norte-americano, como medida de guerra voltada para a assistência médica de pessoas ligadas à produção de matéria-prima estratégica, como os seringueiros da Amazônia. Foi em meio às atividades desse programa que o pesquisador obteve seus primeiros contatos com essa região e, mais especificamente, com a cidade de Gurupá, onde foi inicialmente instalado um dos postos de Saúde do SESP.

Uma vez no Brasil, Wagley escreveu inúmeros artigos e livros. Para efeito deste ensaio, abordaremos a obra intitulada *Uma Comunidade Amazônica: estudo do Houen no Trópico* (1988), em que se discute mais sistematicamente as características da família nessa região. Outros trabalhos de Wagley serão observados de forma complementar, por tratarem de questões acerca da família no Brasil, são eles: *Kinship patterns in Brazil: The persistence of a cultural tradition* (1968) e *Family and Education* (1965).

Wagley e os Estudos Iniciais de Família

O campo de estudo da História da família tem como característica de seu processo de formação a interdisciplinariedade. Com fronteiras pouco definidas, manteve um diálogo constante com a Demografia, a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia.

Em parte, isso se justificava por inúmeras razões, dentre elas, podemos destacar o fato de os historiadores, durante muito tempo, dicotomizarem e priorizarem os eventos lidos como da esfera pública, em detrimento daqueles entendidos como da esfera do privado, em que a família era até então pensada. Somava-se a isso a indefinição conceitual de família e a multiplicidade de assuntos que poderiam ser adicionados à discussão, que passava por questões como infância, educação, mulher e sexualidade, para citarmos apenas algumas das

possibilidades temáticas. A dispersão e a fragmentação das fontes para o estudo da família constituíam-se igualmente em obstáculos a serem inicialmente enfrentados.

Só a partir da década de 50-60, começa a haver uma mudança nesse quadro, e a família vai passar a ser vista como uma instituição fundamental, a partir da qual se pode estudar a estrutura política e social, bem como o desenvolvimento econômico e cultural (Hareven, 1973).

No Brasil, o cenário não era diferente. É bastante significativo o fato de os primeiros estudiosos da História da família brasileira advirem de outras áreas do conhecimento, com destaque para as ciências sociais, jurídicas e literárias.

Sâmara, ao analisar a trajetória dos estudos de família no Brasil, demarca algumas periodizações importantes, evidenciando um primeiro momento que abrangeria os anos de 1920 a 1940. Neste período inicial, destaca-se a obra de juristas como Oliveira Vianna e Alcântara Machado e de cientistas sociais como Luis de Aguiar Costa Pinto e Gilberto Freire. Os trabalhos deste último transformaram-se em marco dos estudos da família brasileira que neles vai ser abordada sob o signo do patriarcalismo e considerada uma instituição fundamental para a compreensão da estrutura, da organização e do caráter de nossa sociedade.

Algumas das características dessa família patriarcal vão ser bastante realçadas, como: a grande extensão de seus membros; a dominação masculina e conseqüente submissão feminina, particularmente da mulher branca; o poderio político do senhor de engenho sobre os membros da família, aqui incluídos escravos e agregados; as alianças, muitas vezes criadas e mantidas, através de casamento, entre membros da mesma família, para a manutenção do poder político e do patrimônio.

A despeito da importância desse modelo, enquanto um dos primeiros esforços de se pensar teoricamente a família brasileira utilizando-se de fontes inéditas e valorizadas pela historiografia contemporânea, inúmeros são os cuidados que temos que ter ao trabalharmos com essas idéias. Dentre as várias críticas já bastante conhecidas, lembraremos aqui uma das mais destacadas, referente à homogeneização do modelo para o conjunto da sociedade brasileira, invisibilizando assim outras formas de organização e estrutura familiar que não se pautavam sob o signo do patriarcalismo, fossem nucleares ou mesmo extensas. O modelo patriarcal da sociedade colonial,

construído a partir do contexto dos senhores de engenho nordestinos, vai ser estendido para o conjunto das regiões brasileiras, subsumindo a diversidade de estruturas e organizações familiares de outras regiões, atravessando os séculos coloniais para chegar ao Brasil contemporâneo (Samara & Costa, 1997; Corrêa, 1982).

A ausência de uma perspectiva regional, bem como das especificidades características dos diferentes grupos sociais, e ainda a ênfase nos papéis e modelos ideais de comportamento e valores, em detrimento da diversidade das práticas sociais dos sujeitos, vão ser alguns dos questionamentos empreendidos pelos estudiosos das décadas de 50 e 60, a esse modelo clássico de análise da família.

Estas décadas corresponderam ao segundo momento dos estudos de família no Brasil, segundo a classificação proposta por Samara (1987).

É nesse segundo período que se situam as obras de Charles Wágley, juntamente com estudiosos como Antônio Cândido de Mello e Souza, Emílio Willems, Donald Pierson, Oracy Nogueira e Thales de Azevedo.

Ainda nessas décadas, o que se observa é a continuação da presença marcante de profissionais de outras áreas de estudo realizando trabalhos na perspectiva da História da família, evidenciando mais uma vez, a exemplo do momento anterior, o caráter interdisciplinar que caracteriza o início dessa área de conhecimento no Brasil.

Para termos uma melhor visualização dessa assertiva, basta destacarmos a formação e a atuação de alguns dos pesquisadores acima apontados, como Antônio Cândido de Mello e Souza, Doutor em Ciências Sociais e Professor de *Literatura Brasileira*; o americano Donald Pierson, pós-graduado em Ciências Sociais pela Universidade de Chicago; o alemão Emílio Willems, diplomado em *Filologia* pela Universidade de Berlim; Oracy Nogueira, chefe do setor de *Pesquisas Sociais* do Instituto de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo (Cândido, 1951; Pierson, 1954; Willems, 1963; Nogueira, 1962).

Além de advirem de distintas áreas de conhecimento, como se pode observar na relação acima, estes pesquisadores formavam uma espécie de rede de atuação institucional, pois, todos eles, foram professores da Universidade de São Paulo, ministrando aulas e realizando pesquisas em diferentes Institutos e Departamentos daquela Universidade.

Do ponto de vista teórico-metodológico, é importante lembrarmos que todos os pesquisadores desta geração realizaram trabalhos na linha

dos estudos de comunidade, perspectiva de análise que marcou as décadas de quarenta e cinquenta, fundamentada na observação direta do pesquisador em pequenas vilas, cidades e grupos, buscando descrever seus aspectos econômicos, sociais, religiosos e culturais (Ianni, 1958).¹ A pesquisa de Wagley é elaborada dentro desta linha de pesquisa, fazendo parte de uma espécie de movimento existente à época, como o denominou Oracy Nogueira (Rosa, 1993), a que se somaram trabalhos realizados por Willemis, em Cunha (1947), e Pierson, em Cruz das Almas (1951), ambas comunidades pertencentes ao Estado de São Paulo, que serviram de comparação a Wagley (1968) em suas discussões.

No que diz respeito à História da família, os estudos de comunidade vão problematizar as diferenças regionais, a organização e a estrutura familiar, discutindo temas até então pouco abordados, como casamento, divórcio e práticas femininas.

A despeito dessas importantes contribuições, estes trabalhos ainda vão olhar a família sob a ótica do patriarcalismo freireano. Isso pode ser observado nas análises acerca das vastas redes de parentesco e de poder, estabelecidas por indivíduos que possuíam metas em comum. Esta abordagem demonstra, também, que, ainda nesse momento, a família vai ser vista de forma homogênia, não se destacando as diversidades e contradições presentes, não apenas em famílias de diferentes grupos sociais, como entre membros de uma mesma família, como será questionado nos trabalhos historiográficos da década de 70.

Etnografando a Família na Amazônia

A obra de Charles Wagley, intitulada *Awazow Tuw: a study of man in the tropics*, foi originalmente publicada em 1953, sendo três anos depois traduzida para o português. O estudo resultou de viagens do autor à cidade de Itá (Gurupá), primeiramente nos anos de 1942 e 1943, quando do planejamento e instalação de postos de saúde pública do SESP, porém, mais particularmente, dos dados colhidos no ano de 1948, período no qual Wagley residiu na cidade juntamente com sua esposa brasileira, Cecília, e os pesquisadores Eduardo e Clara Galvão.

¹ Várias são as críticas referentes aos trabalhos que têm essa linha de análise, dentre elas destaca-se a questão da representatividade de um estudo de caso singular para a totalidade da sociedade, sua a-historicidade e o caráterismo presente nestes trabalhos.

O trabalho tem como mote a descrição da natureza e da cultura do homem amazônico, com destaque para as preocupações relativas ao desenvolvimento da região e os investimentos necessários para promovê-la, em face do seu suposto atraso tecnológico e cultural.

Em meio a essas questões, as relações familiares vividas pela população de Itá vão receber um tratamento específico de Wagley, sendo discutidas exclusivamente em um capítulo, que se soma àqueles referentes à natureza e descrição do lugar, às relações sociais, às festas, à magia e à religião e, finalmente, uma conclusão relativa às perspectivas de desenvolvimento dessa comunidade de agricultores e seringueiros do Baixo Amazonas.

Vejam os agora um primeiro aspecto da abordagem do autor relativa à estrutura e às relações familiares sob a égide do modelo patriarcal brasileiro.

No que diz respeito aos *aspectos de família*, para usar um termo do próprio autor, a narrativa inicia com a afirmação de que “a família numerosa, estreitamente unida, é uma das importantes instituições da sociedade brasileira” (Wagley, 1988).

Observa-se aqui a importância dada à temática da família para a compreensão da estrutura social da comunidade estudada, bem como a ênfase na extensão de sua rede de parentesco, uma das características pensadas à época como intrínsecas ao modelo patriarcal.

Ao analisar a família na Amazônia, Wagley observa que o parentesco vai muito além das fronteiras de descendência. O autor classifica primeiramente a unidade menor chamada de *miúda mulher e filhas*, ao que se segue uma unidade mais ampla formada pelos demais parentes, aqui inclusos primos, tios e sobrinhos, aos quais se atribui o termo *família*. A estas duas esferas de parentesco mais íntimas, somam-se as relações de compadrio, que formam uma tripla relação entre padrinhos e afilhados, entre pais e filhos e entre pais e padrinhos.

Essas relações de compadrio se estabelecem a partir do ritual católico de Batismo, no caso da Amazônia, além da cerimônia religiosa há outras formas tradicionais de se estabelecerem essas alianças, descritas por Wagley. Uma delas é conhecida como a “passagem da fogueira” onde 2 pessoas têm que cruzar 3 vezes em volta de uma fogueira recitando os seguintes versos:

*São João disse
São Pedro confirmou,*

*Que Nosso Senhor Jesus Cristo mandou
A gente ser compadres
Nesta vida e na outra também (Wagley, 1988).*

ao final da terceira volta eles se tornam "compadres de fogacira".

As relações de compadrio são fundamentais na perspectiva do autor, à medida que não só aumentam o já amplo círculo de parentes da família, como fortalecem as redes de influências políticas e econômicas nessa comunidade, traduzidas muitas vezes em forma de favores. Segundo Wagley (1988):

Um velho e experiente político da região Amazônica... guardava em um caderno de notas os endereços e datas de aniversário de seus trezentos ou quatrocentos afilhados. Estavam eles estrategicamente espalhados por todo o Estado, e muitos desses afilhados como seus compadres eram eleitores certos e cabos eleitorais.

Essas discussões acerca das relações de compadrio, assim como aquelas referentes às extensas redes familiares, são permeadas pela noção de patriarcalismo bastante presente na obra deste Antropólogo. Uma das passagens que podemos destacar em que esta idéia encontra-se traduzida diz respeito à tese levantada por Wagley para caracterizar a família brasileira. Essa tese evidencia que, embora haja uma desorganização do sistema patriarcal vivido no passado, ocasionada pelas transformações sociais ligadas particularmente à urbanização e à industrialização, a importância da vasta rede de parentesco se mantém e persiste, de uma forma diferente do passado, mas com funções igualmente importantes na economia e política brasileiras (Wagley, 1968).

Ao analisar o desenvolvimento da sociedade como um contínuum linear que passaria de um cenário rural para um contexto urbano e industrial, responsável também pela modificação da estrutura familiar extensa para a nuclear, podemos perceber o diálogo com as idéias de Antônio Cândido, igualmente referido na obra de Wagley. Segundo a tese bastante conhecida daquele autor, a urbanização e a industrialização foram seguidas do enfraquecimento dos laços de parentesco mais amplos bem como das relações de compadrio, com subsequente fortalecimento do individualismo, o enfraquecimento da autoridade

paterna, o maior status das mulheres e a diminuição da influência política da família. Ainda segundo Antônio Cândido, embora estas transformações pudessem ser percebidas de forma diferenciada de acordo com as regiões, mostrando-se mais aceleradas no sul e sudeste do País, em relação ao norte, bem como entre as classes altas em relação às mais baixas, elas invariavelmente teriam lugar na sociedade brasileira (Cândido, 1951).

Seguindo o diálogo com as idéias de Antônio Cândido, gostaríamos de destacar um segundo aspecto da obra de Wagley que diz respeito à especificidade da Amazônia no cenário nacional.

Aqui, destacamos que, embora Wagley adote os preceitos gerais da análise daquele autor, acima já apontados, ele os matiza a partir do olhar da realidade amazônica, evidenciando que, a despeito da nuclearização e fragmentação da família em áreas urbanas, a rede de solidariedade, o contato, as alianças políticas e favores não desapareceram totalmente na região, mesmo em áreas urbanas.

Esta permanência não se explicaria apenas pelo fato de as transformações associadas à urbanização e à industrialização serem recentes na região, pois estas formas de valores e comportamentos patriarcais poderiam ser encontradas, também, em diferentes cidades do Sudeste do País.

Seguindo essa linha de re-interpretação, Wagley pondera um certo evolucionismo presente nos argumentos de Antônio Cândido. Isto pode ser visto quando de sua crítica à tese de que o sistema de parentela é coisa do passado, afirmando que, apesar das mudanças ocorridas no Brasil moderno e urbano, esse sistema ainda persiste sob novas formas, recriando-se, como se pode observar na recorrência do nepotismo presente nos serviços públicos brasileiros. Para o pesquisador, o sistema patriarcal ainda estaria impregnado na mente dos brasileiros, constituindo-se enquanto foco da vida social, particularmente entre a elite.

Embora considere uma certa perda de influência do poder das famílias oligárquicas no Brasil moderno, particularmente na esfera nacional, o autor evidencia a força destas famílias nas pequenas comunidades e áreas rurais.

Percebe-se nessa discussão em que medida o estudo de Wagley (1968) acerca da realidade amazônica lhe permitiu comparar e estender sua análise para outras comunidades brasileiras, travando um diálogo constante e trazendo a Amazônia para o cenário do debate nacional.

Mais uma vez, vê-se aqui sua preocupação com as especificidades regionais e locais, característica própria dos estudos dessa geração de pesquisadores das décadas de 40-50.

Um *terceiro aspecto* que gostaríamos de destacar na obra de Wagley diz respeito a uma outra característica própria aos trabalhos deste período, que está relacionada à preocupação em demarcar as diferenças de práticas e ideais das diferentes classes sociais. As particularidades não vão ser lidas apenas a partir das diferenças regionais, mas também dos diversos segmentos que formam uma sociedade.

Esta preocupação pode ser encontrada em vários autores. Destacamos aqui as idéias de Antônio Cândido, que, ao falar na quebra dos laços familiares e de solidariedade nas áreas urbanizadas e industrializadas, evidencia que este é mais freqüente entre pessoas da elite, sendo que as classes baixas tenderiam a manter mais estreitamente esses laços, arraigados, enquanto um valor apreendido nas antigas formas de organização rural.

Embora parta do mesmo pressuposto de Antônio Cândido ao analisar as relações sociais a partir das diferenças de classe e, ainda, da preocupação com a questão das mudanças vividas pela família brasileira, Wagley apresenta uma análise distinta daquele autor, no que diz respeito à manutenção dos laços familiares e de solidariedade entre a parentela das classes baixas. Para este autor, a população mais pobre é que tenderia a perder o contato entre seus membros, em função das constantes migrações das áreas rurais para as urbanas. Soma-se a isso o fato de que, por não saber escrever, as pessoas desses segmentos mais pobres não teriam como manter contato através de cartas com os parentes mais distantes. Como nos relata Wagley (1988), ao analisar as famílias de seringueiros em Itá:

Os seringueiros são conhecidos por seus hábitos nômades. Mudam-se freqüentemente, na esperança de escapar aos seus credores e de encontrar estradas de borracha em que as condições sejam melhores que aquelas em que trabalham. O seringueiro, por conseguinte, freqüentemente deixa seus parentes, o que faz com que nas zonas de extração da borracha da comunidade de Itá as famílias sejam ainda menores que as da cidade. (...) Em Itá, somente entre os letrados, que gozam de maior estabilidade, podem as pessoas estabelecer, com segurança, amplos laços de família.

Entre as classes médias e altas, entretanto, esses laços seriam mantidos, atualizados, por exemplo, na ajuda aos parentes que migram para as grandes cidades, pela facilidade e freqüência dos contatos entre a parentela realizados através de telefonemas, visitas e rituais de batismo (Wagley, 1965).

Um *quarto* aspecto a ser abordado na obra de Wagley sobre a família está relacionado às discussões de papéis sociais de homens e mulheres na sociedade de Itá.

O autor caracteriza os padrões ideais de comportamento presentes na comunidade, que, de certa forma, estão muito próximos àqueles observados por Freire no período colonial brasileiro.

A figura do pai como um chefe de família absoluto, que não deve dar satisfação de seus atos, responsável pelas finanças e os negócios da família, norteia o ideal de homem recorrente naquela sociedade. Como salienta Wagley, "o comentário mais humilhante que se pode fazer a um homem é que sua mulher pesca, isto é, precisa contribuir para o sustento da família".

Da mesma forma, o ideal de mulher e de mãe estaria pautado na suavidade, passividade e sossego. O trabalho deve estar restrito às atividades da casa e da roça. Devem ser virgens ao casar e não freqüentar muito a rua.

A despeito desse padrão cultural como característico da sociedade de Itá, Wagley nos alerta sobre a distância entre os papéis sociais ideais e aqueles vividos no interior de uma cultura (Rosa, 1993).² Com essas preocupações, começa a matizar os padrões descritos acima, evidenciando que "na intimidade da família, homens e mulheres discutem negócios". Nos segmentos mais pobres as esposas ajudam o marido no sustento da casa, trabalhando com eles muitas vezes até mesmo na extração do lítex, que se constitui em uma das atividades econômicas importantes em Itá, juntamente com a agricultura familiar. Algumas mulheres ainda possuem cargos públicos, como a professora e a encarregada do cartório. As viúvas, muito comumente, assumem os negócios do marido tomando-se chefes de família.

² Vamos aqui a influência da abordagem culturalista na obra de Wagley, representada nas preocupações com papéis sociais vividos e idealizados pela sociedade a fim de encontrar padrões de cultura que pudessem configurá-la. Vale lembrar que esse autor foi aluno em Columbia, NY, de dois grandes nomes ligados a essa escola culturalista norte-americana, são eles: Franz Boas e Ruth Benedict.

Segundo Wagley, este distanciamento entre o padrão cultural ideal e aquele vivido está diretamente relacionado às dificuldades econômicas da sociedade, que obriga os homens a terem que se deslocar constantemente, fazendo com que as mulheres assumam a chefia da casa. Por outro lado, nos lembra que os padrões de comportamento foram formados a partir da velha aristocracia dos latifúndios do Brasil, como descritos por Freire, sendo que estes não teriam como se sustentar diante da diversidade da migração nas áreas rurais, como Itá, ou mesmo nas cidades modernas, como Rio de Janeiro e São Paulo.

O que gostaríamos de chamar atenção na discussão acima levantada é o fato de que ao refletir sobre as formas de comportamento na sociedade de Itá, Wagley destaca as especificidades do papel social feminino, apontando suas nuances e fugindo da visão monolítica de passividade e reclusão, bastante presente na obra de Freire. Esta linha de abordagem constitui-se, como lembra Samara (1987), em uma das principais características dessa geração de autores das décadas de 40 e 50, que procuravam enfocar as formas de interação da mulher, seus papéis na sociedade e na família, quebrando os estereótipos convencionais presentes nos estudos anteriores.

Este tema nos leva a um quinto aspecto a ser destacado na obra de Wagley, referente às questões de namoro, noivado e casamento. Aqui, mais uma vez, o autor inicia a narrativa descrevendo os padrões culturais ideais e aqueles vividos no cotidiano da sociedade.

Destaca o resguardo que uma moça deve ter, não podendo ficar a sós com seus namorados. As visitas devem ser seguidas da declaração oficial de casamento. "Podem conversar de janela – a moça debruçada sobre o parapeito da janela que dá para a rua e o rapaz apoiado na parede da casa" (Wagley, 1988). O casamento é visto como o momento da vida em que se decide *asentar* e criar família, diz-se que o homem foi finalmente *penado*, para usar expressões encontradas pelo autor na comunidade.

Embora em Itá o ritual do casamento seja bastante valorizado, a maioria dos casais das classes baixas vive amasiada. De qualquer forma, o casamento religioso possui mais prestígio que a cerimônia civil, sendo comum encontrar-se pessoas que haviam casado-se em apenas uma dessas instâncias.

A ameaça de prisão e violência física por parte do pai em relação ao namorado das filhas, tão caricaturizada no folclore brasileiro, mais especificamente no chamado casamento na roça, está presente em Itá.

Segundo Wagley, é recorrente o fato de que os homens não sentem o desejo de casar, assumindo a contragosto, ou forçosamente, uma união estável.

Wagley chama a atenção que o casamento *forçado pela polícia* é uma prática comum na cidade, particularmente após o defloramento da noiva. Segundo ele, isto ocorre muitas vezes como estratégia dos noivos e dos pais, pois quando os casamentos são realizados *na polícia*, o juiz de paz e o tabelião não cobram as taxas comuns à realização da cerimônia, enquanto que “se um par casa-se de pedido terá que trabalhar quase um ano para juntar o dinheiro necessário” (Wagley, 1988).

Ao caracterizar o casamento em Itá, Wagley conclui que fatores como a grande percentagem de uniões ilegítimas, os casamentos realizados sem a vontade do noivo, o valor dado à virgindade, ocasionando muitas vezes a devolução da mulher à família de origem pelo marido que se sente traído, fazem com que as relações conjugais nessa comunidade sejam instáveis.

Mais uma vez Wagley evidencia a preocupação em demarcar as especificidades de comportamento de acordo com a classe social dos indivíduos, associando às classes mais baixas a fluidez do casamento em função da instabilidade econômica. A necessidade de migrar em busca de trabalho nos seringais, em Belém ou mesmo nas cidades do sul do País, faz com que muitos homens abandonem suas casas, aumentando o número de mulheres chefes de família. Essas mulheres “têm, às vezes, inúmeros companheiros pela vida afora, os quais vão partindo – ou morrendo – deixando-as com filhos para criar e sustentar” (Wagley, 1988).

Um sexto e último aspecto, a ser destacado no trabalho de Wagley referente à família, relaciona-se à infância. Mais uma vez, temos uma análise voltada para as diferenças dos papéis sociais pensados e vividos e às distinções de comportamento de acordo com a classe social, mantendo a linha de análise adotada pelo autor.

O cuidado, o carinho e a proteção estão presentes na fala dos pais ao fazer referência às crianças, bem como a condenação aos castigos físicos e o trabalho pesado. No entanto, apenas as crianças de famílias de classe alta não fazem trabalho manual ou mesmo doméstico. Nas classes baixas, elas têm que trabalhar desde cedo. As meninas carregam água do rio e ajudam na fabricação de farinha de mandioca. Os meninos pescam com os pais e trabalham na roça. Segundo Wagley (1988), “um comentário feito certa vez, em brincadeira, por um brasileiro de que os últimos escravos do Brasil são os garotos, é um fato em Itá”.

O autor levanta ainda a questão da adoção de crianças, tão presente na comunidade, os chamados filhos de criação. Em geral, essas crianças estudam e têm educação religiosa e realizam tarefas manuais, particularmente nas casas das famílias mais abastadas da cidade. Elas ocupariam uma posição inferior, sendo, segundo o autor, um meio-termo entre o parente pobre e o empregado não remunerado, particularmente nos casos em que crianças do interior são levadas às casas de famílias de cidades como Belém, onde, em troca de estudo, realizam o trabalho doméstico.

Para o autor, o expressivo índice de crianças adotadas na Amazônia estaria diretamente relacionado à alta taxa de mortalidade infantil e de adultos, fazendo com que pessoas mais pobres acabem "dando com uma certa facilidade e frequência" seus filhos para pessoas que tenham melhores condições econômicas.

Considerações Finais

A partir das questões apontadas neste ensaio procuramos analisar de que forma Wagley discutiu os assuntos de família na Amazônia em um primeiro plano, ampliando-o para a análise da família brasileira em outros momentos.

Observamos a interlocução do autor com as linhas de abordagem dos pesquisadores de sua geração, quando da realização dos estudos de comunidade. Isto pode ser percebido na ênfase dada às diferenças regionais, de classe social, na relativização da visão da mulher passiva e submissa, na abordagem de temas como namoro, casamento e infância. Procuramos também mostrar o diálogo de Wagley com autores que se tornaram clássicos da literatura sobre a família no Brasil, particularmente no que se refere ao modelo patriarcal, suas permanências e mudanças. Aqui, vimos de que forma Wagley, mesmo apoiando Freire e Antônio Cândido na caracterização e generalização do modelo para o conjunto da sociedade brasileira, pondera quanto ao seu desaparecimento nas áreas mais urbanas e industrializadas, como defendido particularmente por Cândido. Destaca que, na verdade, ele permanece sobre novos aspectos nessas áreas, seja somente enquanto ideal, como ocorre entre as famílias das classes baixas, seja como ideal e prática, como é recorrente em meio às famílias das classes médias e altas.

Da mesma forma, mesmo em uma região como a Amazônia, que se encontra afastada desses padrões de desenvolvimento tecnológico, a

força das ideias patriarcais se mantém atualizada nas redes de parentesco consangüíneas e de compadrio, entre outras práticas e valores sociais que foram lembrados ao longo do texto.

Nosso autor matiza, assim, uma certa perspectiva de análise que caracteriza o modelo da família brasileira de forma linear e evolutiva, evidenciando permanências e mudanças que, por vezes, não se excluem, podendo mesmo conviver em uma mesma sociedade.

Nesse sentido, vimos, ao longo deste ensaio, não apenas um olhar sobre a Amazônia construído a partir de um de seus principais intérpretes, considerado um dos primeiros brasilianistas (Rosa, 1993), mas também a importância dessa região à formulação dos argumentos e teses de Wágley voltados para a História da família brasileira.

BIBLIOGRAFIA

CÂNDIDO, Antônio. The Brazilian Family. In: SMITH, T. & MARCHANT, Alexander. *Brazil: Portrait of half continent*. New York: The Dryden Press, 1951.

CORRÊA, Mariza. Repensando a família patriarcal. In: ALMEIDA, Maria Suely Kofes (org.). *Colchas de retalhos, estudos sobre a família no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CORRÊA, Mariza. *História da Antropologia no Brasil 1930-1960*. Campinas: Vértice, 1987.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Coleções e expedições vigiadas: os etnólogos no Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 1996.

HAREVEN, Tamara. The History of the family as an interdisciplinary field. In: RABB, Theodore (ed.). *The family in History*. New York: Harper Torchbooks, 1973.

IANNI, Octávio. Amazon Town. In: *Revista de Sociologia*, n° 20, 1958.

NOGUEIRA, Oracy. *Família e comunidade: um estudo sociológico de Itaperiúnga*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Cultura, 1962.

PIERSON, Donald. The Family in Brazil. In: *Marriage and Family living* 16. Nº 4, 1954.

ROSA, Francisco Tadeu Ribas Santa. *A aliança e a diferença: Uma leitura do itinerário intelectual de Charles Wagley*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 1993.

SAMARA, Eni de Mesquita; COSTA, Dora Isabel Paiva da. Family, patriachalism and social change in Brazil. *Latin American Research Review*, New Mexico: University of New Mexico, vol. 32, 1997.

SAMARA, Eni de Mesquita. Tendências atuais da História da Família no Brasil. In: ALMEIDA, Ângela Mendes de. *Provando a família no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

WAGLEY, Charles. *Uma comunidade Amazônica: um estudo do homem nos trópicos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

WAGLEY, Charles. Kinship patterns in Brazil: The persistence of a cultural tradition. In: *The Latin American Tradition: Essays on the unity and the diversity of Latin American culture*. New York & London: Columbia University Press, 1968.

WAGLEY, Charles. Family and education. In: *An introduction to Brazil*. New York and London: Columbia University Press, 1965.

WILLEMS, Emílio. The structure of Brazilian Family. In: *Social Forces*, nº 31, maio, 1953.

O CURRÍCULO PÓS-MODERNO E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA, A LINGUAGEM, A IDENTIDADE, O CONHECIMENTO E O PODER

Lucineide Soares do NASCIMENTO
Especialista em Educação - UFPA

Resumo: *Apresenta algumas contribuições das teorias pós-modernas e pós-estruturalistas nas teorias e práticas curriculares a partir das relações entre cultura, linguagem, identidade, conhecimento e poder. O currículo pós-moderno propõe uma desestabilização desses conceitos em sucessivas problematizações das práticas essencialistas e naturalizadas manifestadas nos circuitos escolares. Nesse sentido, o presente artigo pretende oferecer subsídios que contribuam para a dilatação da compreensão, de modo que a mesma seja submetida a um processo de desconstrução e, uma vez esmialhada, possa fazer jus aos problemas que são sempre situados no tempo e no espaço e carregam consigo as marcas daqueles e daquelas envolvidos na dinâmica educacional.*

Introdução

O objetivo deste artigo é demonstrar algumas considerações do pós-modernismo e do pós-estruturalismo aproveitando alguns de seus insights para realizar uma aproximação com o currículo pós-moderno. Este é muito complexo e possui o agravante de não gozar de unanimidade nos circuitos acadêmicos. Pretendo apresentar e discutir as características principais do currículo pós-moderno a partir das relações cultura – linguagem, identidade – diferença e conhecimento – poder, desfrutando da contribuição de alguns(as) teóricos(as).

1 – Cultura e Linguagem

O currículo pós-moderno rompe com as visões essencialista e realista de cultura. Esta não é mais tomada como um conjunto de regras,

valores e costumes homogêneos e imutáveis que constituíam ou davam identidade a um grupo amplo de sujeitos. Dentre outros aspectos, a cultura assume uma perspectiva mais flexível possibilitando a problematização de seus vínculos com o poder e com a produção de subjetividades. É por isso que vários(as) autores(as) que discutem o currículo admitem o conceito de cultura elaborado por Stuart Hall, que a concebe como:

'o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica', bem como as formas contraditórias de 'senso comum' que se entranham na vida popular e ajudam a moldá-la (apud Nelson et al, 2001, p. 15).

Esse conceito de cultura incorpora a mutabilidade das práticas sociais e amplia sua dimensão inclusiva porque não centraliza os saberes e práticas no "homem" ou no "sujeito" detentor e produtor do conhecimento cartesianamente científico. É a partir dessa dimensão que autores(as) dilatam as possibilidades do conceito de currículo e das práticas curriculares, caracterizando o currículo como "híbrido"; o "currículo como modo de subjetivação"; o currículo "como prática de significação, como representação e como fetiche". Enfim, o currículo numa perspectiva pós-moderna e pós-estrutural.¹

A cultura vista como "um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social" (Silva (b), 2001, p. 14) permite a compreensão dos conflitos e disputas que se processam ou explodem nos âmbitos curricular e escolar, possibilitando uma postura e uma prática mais apropriadas à heterogeneidade desses âmbitos. Para Sandra Corazza, o currículo pós-moderno:

¹ DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: diferenciação ou pluralização das diferenças. In: LOPES, A. C.; MACHADO, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Corago, 2002. CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. SILVA, Tomaz T. *O currículo como fetiche: a política e a política de um currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (b). CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturalistas. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Trata as culturas como invenção de diversas formações históricas, produzidas por conflitos e negociações, privilégios e subordinação. E, de todas elas, pesquisa e estuda mas antes e crenças, instituições e práticas comunicativas, atitudes e linguagens, línguas e textos. Porém, de modo deliberado, desnaturaliza a concentração de capital cultural nas classes dominantes e enfatiza as culturas dos diferentes e negados, dos excluídos e de todos-os-outros, tornando-as o seu principal conteúdo e a matéria mais importante de suas práticas pedagógicas (2002, p. 108).

De produto finito de sistematização de hábitos, valores etc., a cultura passa a processo infinito de construção das diferenças e das subjetividades, conteúdo a ser estudado e desconstruído. Dessa forma, o currículo pode contribuir para o combate às práticas curriculares oficiais e às práticas cristalizadas pela tradição, práticas estas que, quase sempre, tentam eternizar os preconceitos de toda ordem.

O entendimento de Hall, Silva e Corazza, inspirados nas teorizações pós, permite pensar o processo de significação no currículo como um processo social de conhecimento mediado pela linguagem: Esta assume grande importância por ser entendida como não neutra, isto é, "seus recursos expressivos têm história e a semântica e léxico são também campos de realização não isentos de relações de poder" (Costa, 2001, p. 51).

Jacques Derrida (1991) propõe que o significado nunca apreende totalmente o significante, por isso o processo de significação é sempre deslocado e escorregadio. Os significados são sempre provisórios, instáveis e condizentes com a cultura local. De acordo com Silva (2000)

Ansiamos pela presença – do significado, do referente (a coisa à qual a linguagem se refere). Mas na medida em que não pode, nunca, nos fornecer essa desejada presença, a linguagem é caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade.

Para o currículo isto suscita a convivência tanto com a multiplicidade de linguagens que explicitam as representações, crenças e valores respectivos quanto com a instabilidade e a mutabilidade dessas representações que a linguagem comunica.

A linguagem colore e dá vida ao processo escolar, mas ainda existem escolas nas quais os profissionais contribuem, por exemplo, para a discriminação de crianças e jovens que não se expressam de acordo com as regras do português padrão, caracterizando-os como ignorantes ou errados, desrespeitando, assim, as construções que essas pessoas realizaram durante a sua vida no contato com outros(as). A linguagem não apenas expressa as representações, ela cria realidades, ela define o que é real.

Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de 'realidade' (Costa, 2001, p. 42).

Considerando as palavras da autora e retornando ao exemplo que dei anteriormente, quando eu digo que uma criança não sabe falar corretamente, que é pobre linguisticamente falando, eu não estou apenas discriminando-a ou sendo preconceituosa, eu estou contribuindo para que ela exista como uma pessoa que não sabe falar, instituindo o português padrão e a linguagem erudita como únicos verdadeiros (reais). Todo o "resto" não existe ou existe como desvio, aberração e patologia.

O currículo pós-moderno fratura essas posições binárias e realiza problematizações contundentes acerca da cultura e da linguagem. Nestes dois âmbitos, convive com a indeterminação, a transitoriedade e a vulnerabilidade dos processos de significação. Respeita e valida as diferentes culturas e narrativas.

2 – Identidade e Diferença

A identidade, do ponto de vista tradicional, é tomada como um conjunto de características idênticas que dão um caráter de homogeneidade a um determinado grupo social. Sob a perspectiva do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, a identidade deixa de ser vista dessa forma e sofre uma espécie de rachadura interna, enfatizando as heterogeneidades dos sujeitos como indivíduos e como coletividades. Como ponto de partida para a discussão da relação entre identidade e diferença, mais uma vez, recorro a Stuart Hall sobre seu conceito de identidade:

Utilizo o termo 'identidade' para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos 'interpelar', nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar'. As identidades são, pois, pontos de apego temporário as posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (2000, p. 111-112).

Esse conceito de identidade nos remete a quatro questões: 1) a identidade somente se processa a partir da diferença; 2) a adoção de uma identidade envolve a criação e relevância de nossa(s) subjetividade(s); 3) somos mais escolhidos(as) pelas identidades do que as escolhemos; e 4) as identidades são construídas pelas práticas simbólicas e sociais e não são fixas.

Quanto à primeira, posso dizer que aquilo que contribui para a constituição da identidade de uma pessoa ou grupo tem tudo a ver com aquilo que não a constitui. Isto porque o processo de formação da identidade se dá através da construção de sistemas classificatórios. Cada cultura cria esses sistemas para discernir ou marcar as diferenças.

A necessidade de marcar as diferenças ao menos em duas dimensões faz com que autores/autoras, como por exemplo Kathryn Woodward (2000), olhem com certa simpatia para as oposições binárias, não para desmerecer um dos pólos da oposição mas como recurso explicativo das diferenças percebidas através da análise dos sistemas classificatórios. Esta autora mostra duas formas de construção da diferença: uma que se dá pela marginalização e outra pela celebração da diversidade.

O currículo pós-moderno joga com a segunda forma de construção da diferença explicitada por Woodward. Identidade e diferença são pensadas de forma relacional coexistindo e convivendo com o risco de conflitos, pois, sob a perspectiva pós-moderna de currículo, os conflitos não são escamoteados e abafados, ao contrário, são trazidos à tona para o debate e a problematização.

Quanto à segunda e à terceira características, fica claro no conceito de identidade de Hall que as nossas oportunidades de "escolha" de identidades estão na confluência entre a(s) nossa(s) subjetividade(s) e o nosso recrutamento para a assunção de nossos papéis. Temos uma margem pequena de escolha, uma vez que a

constituição da subjetividade já envolve processos de determinância situados nas relações de poder e de oportunidade dentro da esfera sócio-cultural.

Assim como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo permitem que nos vejamos como “um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e colectivas” (Santos, 2000), é possível nos vermos também com diferentes identidades que geralmente estão em conflito em momentos singulares.

A interpelação, conceito desenvolvido por Althusser (1985) sobre a ideologia, é reapropriada pelos Estudos Culturais para demonstrar como aderimos às identidades, como nos transformamos no que somos. Nesse sentido, o currículo também nos recruta para assumirmos posições de sujeitos, pois ele “autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares” (Silva, 2001(a)). A interpelação não é sinônimo de passividade, a construção das identidades se dá no jogo de correlação de forças, tantas vezes opostas. O currículo participa, juntamente com outras tecnologias e práticas sociais, para formar e pode conformar subjetividades e identidades.

A quarta característica subtraída daquele conceito de identidade tem a ver com as coisas que as pessoas usam. Os objetos que uma pessoa escolhe ou tem condições de comprar contribui para a formação de um modo particular de ser. As coisas funcionam como significantes importantes da diferença e da identidade, por isso esta é construída simbolicamente. Além disso, essa construção tem impactos sociais, por exemplo, quando há banalização do uso de aparelhos celulares sem uma política legal que responsabilize as empresas pela coleta e tratamento adequado das baterias, pode-se produzir identidades antenadas com a revolução tecnológica, mas também identidades despreocupadas com a questão ecológica no que se refere à preservação do solo e dos recursos hídricos.

É pela linguagem e pelos processos de representação que o currículo pós-moderno constrói subjetividades e identidades diferentes. É assim que o currículo contribui para que sejamos – de forma não fixa – o que somos. Quando se está convivendo com pessoas que sentiram demasiadamente o peso das representações de outros sujeitos e se auto-representam como “pobres ignorantes”, “negros sujos”, “bichas loucas”, “sapatões sem vergonha”, “incapazes de ser algoém na vida”,

“meigas, femininas e burras em matemática” etc., é imperativo tomar estas representações como transitórias e mutáveis, ou em sua força constitutiva.

Há uma semelhança entre a construção da identidade e a linguagem, ambas tendem à fixação, mas estão sempre escapando. No âmbito do currículo pós-moderno, as identidades vivenciam processos contestatórios, há uma “luta contra todas as posições-de-sujeito fixadas” (Corazza, 2002, p. 111). A relação entre identidade e diferença, portanto, não pode ser analisada como desconexa da cultura e da linguagem. A identidade não é homogênea, além de sua heterogeneidade interna ela é criada por sua relação com o diferente, todavia, isto não implica dizer que este é esdrúxulo, menor, pobre ou inferior.

3 – Conhecimento e Poder

Como se sabe, tanto o pós-estruturalismo quanto o pós-modernismo criticam e invalidam as metanarrativas. Para ambos os movimentos, pela complexidade e fragmentação do mundo contemporâneo, não é mais possível conceber conceitos, categorias e explicações macroscópicas, isto é, válidas para diferentes contextos sociais e culturais.

Esses movimentos também dilatam nossa compreensão sobre o conhecimento. Este que na modernidade era sinônimo de cientificidade, exatidão e verdade, passa a ser visto como mais um entre tantos e diferentes saberes inscritos no jogo da representação. A ciência sempre se colocou em oposição e em grau de superioridade diante do conhecimento de senso comum.

Num currículo de cunho tradicional, e até mesmo crítico, o conhecimento do senso comum deveria ser superado pelo conhecimento científico (único verdadeiro). Num currículo pós-moderno, há uma interação entre as culturas cotidianas e científicas. O cientista e o professor também não são mais os únicos produtores de conhecimento. A produção deste é empreendida por todos e todas que participam da dinâmica escolar e curricular. Embora o conhecimento científico não seja descartado, ele é problematizado, desconstruído e sua reinterpretação sofre os condicionantes oriundos da cultura, da linguagem, das identidades e subjetividades locais.

O conhecimento numa perspectiva realista é a própria realidade como presença. O currículo sob as perspectivas pós contribui para que

o conhecimento seja tomado de modo mais flexível e relativo porque incorpora e valida uma diversidade de narrativas. Cleo Cherryholmes (1993, p. 162) mostra-nos como o currículo se apropria dessa nova forma de conceber o conhecimento através de "críticas desconstrutivas" que destituem os significados transcendentais da organização e avaliação dos objetivos e das experiências de aprendizagem.

O conhecimento também se relaciona com o poder. Este, que sob as teorias críticas modernas se referia apenas às relações econômicas que engendraram o potencial de desigualdade social do modo de produção capitalista não é totalmente desconsiderado, mas é submetido a um intenso e complexo processo de desconstrução à luz das discussões pós. Estas discussões buscam subsídios principalmente em Foucault, para quem poder e saber estão intimamente articulados.

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de 'poder-saber' não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, as objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (Foucault apud Veiga-Neto, 1995, p. 34-35).

De acordo com Veiga-Neto, Foucault desconstrói tanto a centralidade do poder quanto do sujeito. O poder se pulveriza nas micro-relações nas quais se produzem os diferentes saberes e embora descentralizado não perde sua força, isto é, continua distinguindo sujeitos, representações e hierarquizando as relações. O sujeito, por sua vez, tem abafada sua dimensão de produtor e enfatizada sua dimensão de produto. Não se trata de mera inversão e de fixidez do produto, mas da compreensão de que os sujeitos são atravessados e constituídos pelo entrecruzamento poder e saber.

Isso tudo não deve dar a impressão de que os sujeitos do conhecimento padecem de uma passividade patológica ou que não há

resistências, ou ainda que as resistências eliminam o poder. Há movimento e vivacidade quando os sujeitos enunciam os seus discursos. Estes, em busca de legitimação, estão vulneráveis a contestações numa rede de relações de poder.

É por tudo isso que o currículo pós-moderno visto como um texto não se reduz a celebrar a diferença, mas procura ir além, perguntando e questionando: quais e por que determinados discursos possuem maior legitimidade que outros? Quais as representações culturais inseridas nesses discursos? De que modo esses discursos participam da produção de subjetividades e identidades dos múltiplos sujeitos que movimentam as relações nos âmbitos curricular e escolar? Como os(as) professores(as) lidam com todas estas e outras questões?

Quero ainda ressaltar que o currículo pós-moderno acredita que os diferentes grupos se movimentam com sua própria lógica e, para lembrar Doll Jr. (2002), com seu próprio senso de organização e que, portanto, todos(as) precisam fazer parte da construção/desconstrução do texto curricular, inclusive – melhor dizendo, principalmente – os(as) alunos(as).

Algumas Considerações

O currículo sob as perspectivas do pós-modernismo e do pós-estruturalismo se permite a convivência problemática com as diferentes culturas, linguagens, identidades, subjetividades e conhecimentos. Não apresenta soluções prontas e desconfia de qualquer possibilidade destas. Contrário a essas soluções, acredita no potencial de auto-organização dos indivíduos e grupos situados e preocupados com os problemas locais. Uma pequena crença que se refaz através da constante inquietação e questionamento das relações de poder que se processam no âmbito educacional. Relações de poder que contribuem para que o campo do currículo se apresente de forma indeterminada, transitória, multifacetada e mutante.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiro de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. Diferença para de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (orgs.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Mariza V. (org.). *O currículo nos limites do contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa et al. Campinas: Papirus, 1991.

DOLL Jr., William E. *Curriculo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001 (a).

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000 (b).

SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. (org.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2001(a).

SILVA, Tomaz T. *O currículo como fetiche: a política e a política do texto curricular*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (b).

VEIGA-NETO, Alfredo-Veiga (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO A PARTIR DE NIETZSCHE E ADORNO¹

Maria dos Remédios de BRITO
Professora da Universidade Federal do Pará
Simone Hedwig HASSE
Professora da Universidade do Contestado

Resumo: *Ciência e Tecnologia, entendidas durante muito tempo como expressões da racionalidade, produzem contraditoriamente efeitos irracionais e perversos. No entanto, sempre atrelado à justificativa do progresso e à melhoria das condições de vida, o discurso científico acabou por ocultar consequências negativas do desenvolvimento tecnológico, minimizando também a necessidade de reflexão crítica. Para Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969), há sombras nas promessas iluministas e, em suas obras, já se delineia a crítica ao racionalismo. Ambas reconhecem, embora em períodos com diferenças histórico-culturais, a necessidade de revisão do conceito de racionalidade e de reflexão sobre a crise da cultura e da educação. A Alemanha do século XIX ou a Alemanha contemporânea estavam submetidas a tipos educacionais e culturais ligados às necessidades do Estado e enrijecidas por uma formação decedente a serviço do tecnicismo, do comércio e da burguesia. Nietzsche denuncia a cultura e a educação filistina que estavam ligadas efetivamente aos interesses do lucro, criando um estreito degrau de empobrecimento humano, pois o incentivo da educação profissionalizante e técnica diminuía a formação para a construção de um indivíduo sensível de si mesmo. Adorno relata contra a crença na ciência e na técnica*

¹ Este texto, em versão modificada, foi apresentada no colóquio Nacional "Tecnologia, cultura e formação ... ainda Adorno?", 13 a 17 de maio de 2002, em Curitiba/UNIMED.

como condições da emancipação social, pois sabe que o progresso se paga com o desaparecimento do sujeito autônomo, docilizado tanto pela sociedade industrial totalmente administrada, como pelas extremas regressões à barbárie representadas pelos Estados totalitários. Num momento em que Ciência e Tecnologia se apresentam como passaportes para um mundo "moderno" e a razão revela-se a serviço da destruição, da alienação humana, do aniquilamento da individualidade, cabe importante papel à reflexão sobre a educação. Tentamos, assim, a partir da crítica a razão técnica e a massificação da cultura refletir a respeito das premissas de Nietzsche e Adorno sobre a educação. Nossa pretensão não é unificar o pensamento destes autores e nem mesmo analisar a influência de Nietzsche sobre Adorno, mas a partir da percepção desses filósofos sobre a realidade social, sob diagnósticos, concepções e propostas, compreender a atualidade e observar as possibilidades para pensar a educação. Temos como norte principal as leituras dos textos "Schopenhauer como Educador" e Crepúsculo dos Ídolos", ambos escritos por Nietzsche, em 1874 e 1888, bem como os escritos de Adorno, "Educação após Auschwitz" e "Educação – para quê?", ambas conferências proferidas no Rádio de Hessen em 1965 e 1966, e os textos "O que significa a elaboração do passado?" e "Tabus a respeito do professor", conferências de 1959 e 1965.

Permeia a escrita de Nietzsche e Adorno o fato da humanidade não viver entre farróis e asilos e sim,

Sob as Sombras das Promessas Iluministas

Nietzsche, em *Schopenhauer como Educador*, denuncia que:

Nunca o mundo foi mais mundo, nunca foi mais pobre em amor e bondade. As classes eruditas não são mais farróis ou asilos, em meio a toda essa intransigibilidade da mundanização; elas mesmas se tornam dia a dia intransigíveis, mais desprovidas de pensamento e de amor. Tudo está a serviço da barbárie que

vem vindo, inclusive a arte e a ciência de agora. O homem culto degenerou no pior inimigo da cultura! (1999, p. 293).

Nietzsche rompe com a ilusão de que as aptidões espirituais e materiais da sociedade industrial sejam incomensuravelmente maiores do que em outras épocas, revelando a sociedade industrial como irracional e o Estado como impulsionador de uma cultura decadente. Decadência entendida como aquilo que escraviza o pensamento, o sentimento, a força, afirmando uma vontade de fim, o declínio, vida empobrecida, um grande cansaço, diminuindo a capacidade criadora do humano. Ao estabelecer a técnica como influenciada pela razão instrumental, empobrecedora das manifestações vitais do homem como ser criativo, artística, cultural e educacional, Nietzsche entende a razão como instrumento de dominação, questionando o real sentido da racionalidade como possibilitadora de conhecimento, verdades e certezas. Sua crítica à racionalidade toma contorno na própria crítica antropológica, visto que o homem não é medida de todas as coisas, nem um fim em si mesmo. Sua racionalidade, consciência, não é o lugar do puro espírito, detentor das verdades puras. Ao contrário, pode se manifestar como ilusão, aparência, e isso para Nietzsche, de certa forma, é salutar para que o homem conserve uma certa leveza, autonomia e saúde. Em Nietzsche a noção de ciência e técnica, envolvida pela idéia de progresso moderno, revela uma espécie de negação do indivíduo. Adorno pensa a negatividade contida na idéia de progresso, visto que a racionalidade técnica pode fomentar práticas nazistas e fascistas, a ditadura da produção, fazendo vigorar a fetichização dos objetos, o isolamento entre indivíduos, o jugo da máquina sobre o homem, o trabalho e o lazer alienados. Adorno denuncia a idéia de uma temporalidade linear, homogênea e única, uma linha progressiva da barbárie à civilização, conduzida pelo progresso científico-tecnológico. É na sociedade industrial – que altera o modo de produção e a forma do trabalho humano – que um tipo específico de indústria – a cultural – e de cultura – a de massa – se instauram, uma e outra regida pelos princípios da produção econômica em geral. A cultura

² Para as citações de *Schopenhauer sobre Educação*, se utiliza a verificação de duas traduções, uma da coleção “Os Pensadores” feita por Rubens Rodrigues Torres Filho e, quando necessário, consulta-se a tradução integral feita por Noeli Correia de Melo Sobrinho (NIETZSCHE, Friedrich. *Essays sobre Educação*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, Ed. PuerBia, 2005).

feita em série e/ou industrialmente, para um grande número de pessoas, é vista por Adorno não como instrumento de crítica e conhecimento, mas como reprodução da desigualdade e da escravidão, a perda do pensamento e do amor. Nietzsche e Adorno se aproximam, apesar do tempo que os separa, ao enfatizarem que a massificação da cultura não significa a democratização da produção simbólica. Ao contrário, significa uma cultura homogênea e padronizadora: a da semi-formação, conforme Adorno. É a experiência da pobreza e a pobreza da experiência em que o imprevisível e o diferente, cada vez mais, são recusados, tornando-se completamente “administrados”. Há a necessidade de recuperação da razão e nesse processo há a necessidade de olhar para o indivíduo, reivindicando a autonomia.

Um Governar a Si Mesmo... Um Homem Emancipado...

Ninguém, segundo Nietzsche,

pode construir a ponte sobre a qual você deve atravessar o rio da vida, ninguém senão você mesma. Existem, sim, uma infinidade de caminhos e pontes que o levariam além do rio; mas só quem paga o preço é você mesma, você se dá em garantia e se perderia. No mundo só existe um único caminho que ninguém, a não ser você, pode percorrer (1999, p. 280).

Mesmo conhecedor de que a cultura e a educação não possibilitam o gênio, o homem forte, criativo e senhor de si, há em Nietzsche um apelo ao resgate do indivíduo. Por mais fortes que sejam as correntezas do rio da vida, por mais presente que seja a possibilidade de nos afogarmos nessas águas, ainda assim há a possibilidade de nadar contra a correnteza. Esse esforço constante, travado dia-a-dia, faz com que se pense a reflexão de Nietzsche como um feixe de luz, que pode transparecer fosco no horizonte, mas torna o homem responsável, co-autor de sua história... “só quem paga o preço é você mesma, você se dá em garantia e se perderia” (1999, p. 280). O filósofo, assim, convida o homem a triunfar sobre a natureza que lhe é imposta, que lhe é inculcada, a romper com o sistema de valores que por ser criação do próprio homem nada tem de transcendente, eterno e verdadeiro, pode ser modificado. Assim, Nietzsche remete a um novo tipo de homem, ao desejo para a construção do homem aristocrata, guiado pela “vontade

de querer², pela força ativa. O aristocrata é aquele que está desprendido de todos os produtos de uma cultura decadente. A moral do homem forte é a moral oposta à do escravo e a do rebanho. Esse homem forte busca ser senhor de si mesmo, dispõe de sua pessoa, não um servidor e nem um senhor de servos, é afirmador e construtor de valores. Para que o homem saia da condição de rebanho, é fundamental que ele ouse ser ele mesmo. O homem senhor de si deve cultivar o *pathos de distância*,³ a ousadia de criar, para não ser sufocado pelo rebanho e nem tão pouco ser levado pela moral da compaixão, da piedade, da doçura cristã. Quanto a Adorno, o resgate do indivíduo se faz pela busca do homem emancipado, autônomo. O homem emancipado é aquele, conforme propunha Immanuel Kant, que consegue abandonar seu estado de menoridade através do uso da razão esclarecida. Emancipação, então, significa fazer uso da própria palavra, a aptidão para se servir de seu próprio entendimento. “De certo modo, pois, emancipação se aproxima de conscientização, racionalidade” (Adorno, 1995, p. 143). É preciso se opor ao antiindividualismo autoritário. Tal exigência, no entanto, está longe de ser uma busca pelo individualismo inconseqüente e pelo menosprezo das normas sociais, o que impediria a convivência entre os homens. Adorno nos mostra que o homem deve estar disposto a conhecer, a procurar o sentido das coisas, libertando-se das amarras da sociedade industrial: o homem não conformado com a existência dessa sociedade, onde vicejam instituições que impõem pensamentos e ações, procura romper com os laços massificadores. Assim, Nietzsche e Adorno demonstram em seus escritos uma preocupação com o caráter do ser humano, ou seja, com o cultivo de uma personalidade autêntica, com o pensamento autônomo. Há nesses filósofos a necessidade de resgatar a capacidade do homem de arriscar, agir, pensar, sentir, ser senhor de sua construção. Porém, numa sociedade reconhecida como sociedade de consumo, onde tudo passa a ser tomado segundo o valor de troca, onde tudo é produto que pode ser consumido como se consome qualquer outra coisa, onde até o indivíduo é intercambiável, dispensável, faz-se urgente a crítica, pois o indivíduo que, acreditando estar usufruindo um estilo de vida “libertário”, ao nutrir-se da uniformidade comportamental, está abdicando mais e mais de sua capacidade de conduzir-se com autonomia. Neste sentido, conforme

² Sobre esta questão, vale consultar sua obra *Para a genealogia da Moral*.

Adorno, em *Educação – para quê?*, “Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico” (1995, p. 154). É preciso, então, questionar:

Educação Para Quê?

Nietzsche fez uma crítica radical à educação e à cultura filistéia, uma vez que construíam uma espécie de barreira para o surgimento de homens aristocratas, de espírito livre, forte, dono de si. Este homem aristocrata se desdobra, cria, recria, afasta-se e reelabora-se, podendo se conduzir. Para Nietzsche,

Por mais que o Estado enfatize o que faz de meritório pela cultura, ele a promove para se promover e não conhece nenhum alvo que seja superior ao seu bem e à sua existência. O que os negociantes querem, quando exigem interessadamente instrução e cultura, é sempre, no final das contas lucro (1999, p. 294).

O autor via na educação do seu tempo um estado de decadência, que pouco contribuía para o cultivo de um espírito nobre, pois o Estado e a pouca seriedade da política alemã devoravam todas as coisas verdadeiramente espirituais. Para ele, na Alemanha não havia filósofos, mas sim operários da filosofia, não havia poetas, escritores nem músicos verdadeiros, comprometidos com suas crenças e necessidades, que levassem as suas artes para o desenvolvimento crítico. Para Nietzsche, o homem alemão parecia estar narcotizado, chegando a ponto de não perceber o instinto de auto-conservação do espírito e a própria superficialidade da educação e da cultura. Mesmo entre os doutos havia um espírito acomodado e pequeno. Denunciava o tipo educativo da Alemanha como sendo a-crítico, livresco, enciclopédico e descontextualizado das experiências dos educandos. Esse tipo educativo só contribui para a formação de pseudo-homens. A educação alemã tinha muito mais preocupação em profissionalizar, usando uma espécie de tecnificação para que os educandos fossem preparados para atender às necessidades do Estado. Nietzsche e Adorno se aproximam ao se colocarem contra a instrumentalização técnica da educação. A racionalidade técnica, que se efetiva na Alemanha de Nietzsche e

Adorno, tende a diminuir os horizontes para uma cultura emancipada, o que não significa ser contra o aparato técnico, de forma que seja possível atenuar o doloroso esforço proveniente da vida em sociedade, mas que é ingênuo e extremamente perigoso considerar que a massificação da cultura e da educação propicie a formação, a *Bildung*, como nos diz Adorno. Para Nietzsche, é necessário que a geração se eduque contra o seu tempo, já que os valores da sociedade pretendiam aniquilar a dimensão do homem superior. Educar contra o seu tempo é não aceitar os valores, a moral e a cultura impostos pelo Estado, pelo comércio. Para isso, é necessário que o homem construa uma nova natureza, novos hábitos, e se distancie da cultura e da educação artificial. Nesse sentido, o indivíduo deve travar uma guerra, uma espécie de combate consigo mesmo, para buscar sua afirmação. Educar contra o seu tempo é, de certa forma, educar contra os valores estabelecidos, dados, fechados e utilitários. Para tanto, seria necessário que o próprio indivíduo pudesse rever o seu espaço social e a si mesmo como alguém inserido nele.

Se todo grande homem chega a ser considerado, acima de tudo, precisamente o filho autêntico de seu tempo e, em todo caso, sofre de todas as mazelas com maior força e mais sensibilidade do que todos os homens menores, então o combate de um grande contra o seu tempo é, ao que parece, apenas um combate sem sentido e destrutivo contra si mesmo. Mas, justamente, apenas ao que parece: pois o que ele combate em seu tempo é aquilo que o impede de ser grande, e isso para ele significa apenas: ser livre e inteiramente de si mesmo. Disto se segue que sua hostilidade, no fundo, está dirigida precisamente contra aquilo que, por certo, está nele mesmo, mas não é propriamente ele mesmo, ou seja, impura mescla e aproximação do incompatível e do eternamente incunconciliável, contra a falsa solda do contemporâneo com sua extemporaneidade; e, afinal, o suposto filho do tempo se mostra apenas como ser estivo (Nietzsche, 1999, p. 291).

Para Adorno, cabe à educação a exigência de que "Auschwitz não se repita" (1995, p. 119). Todo esforço educacional deve estar direcionado para se opor à barbárie, pois esta é iminente. Sua ameaça persistirá enquanto não forem eliminadas as condições que possibilitam sua

existência. Mas, diante das dificuldades em se modificar as condições objetivas da barbárie e por acreditar que estas escapam à ação da educação, Adorno enfatiza a dimensão psicológica. A educação, assim, assume o sentido de uma auto-reflexão crítica, pois, embora a imanência da barbárie seja "uma questão social e não psicológica" (1995, p. 123), para Adorno, as tentativas de se contrapor a mesma estão em cada ser humano, no homem que tem autonomia, autodeterminação, o homem que faz uso da razão esclarecida. À educação não cabe apenas ensinar a pensar, mas faz-se indispensável aprender a pensar sobre o que se pensa e sobre o que se faz. Esta auto-reflexão crítica se articula dialeticamente com as ações que cada indivíduo deve ou deverá ter, é o despertar da consciência dos homens para a ausência de formação, contra o mimetismo social, que anula o sujeito, diluindo suas motivações próprias em favor dos interesses do coletivo. Adorno, ao defender que o "único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação" (1995, p. 125), tem a educação como esclarecimento. Mas, para a educação, combater o retorno do horror significa assumir como objetivo a "produção de uma consciência verdadeira" (1995, p. 141), que não significa apenas a "capacidade formal de pensar" (1995, p. 151), mas entendendo-a como "o pensar em relação à realidade, ao conteúdo" (1995, p. 151). Consciência, então, é entendida como emancipação e racionalidade. A realidade, adverte Adorno, "sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação" (1995, p. 143). Nesse sentido, a educação para o esclarecimento, para a emancipação ou para a autonomia tem dois momentos: o da adaptação, ou seja, da preparação e orientação dos indivíduos para a vida, e o momento de distanciamento da realidade, o estranhamento para com a realidade. Este é o momento da resistência, em que prevalece a defesa contra o conformismo e a uniformização do mundo administrado. Ao fazer referência à educação contra a barbárie, Adorno considera o fato de a primeira infância merecer atenção especial por ser o momento em que se constituem os traços duradouros do caráter. A educação, especialmente, a educação infantil, deve abandonar o modelo de disciplina através da dureza, o culto à disciplina, à força, à competição. Ao considerar a barbárie uma regressão à violência física, Adorno aspira que as pessoas tenham a necessidade de aversão a tal violência. Quanto à disciplina, Adorno lembra ainda que "O elogiado objetivo de 'ser

duro' de uma tal educação significa a indiferença contra a dor em geral" (1995, p. 128) e esta indiferença à dor acaba por premiar a dor e a capacidade de suportá-la, tornando a tortura algo banal. Uma educação infantil que estimula a autonomia não contradiz necessariamente a noção de autoridade, portanto, a autonomia não se reduz a um mero protesto ou revolta contra a autoridade. Assim, a educação para Nietzsche e Adorno se ergue como reflexão em nome de um ser humano concebido como criador, crítico e livre, que precisa ser pensado além da coisificação. Para tanto, faz-se necessário pensar a educação sem esquecer, principalmente,

Da Formação Docente...

Para Nietzsche, são necessárias algumas modificações no âmbito educacional, inclusive no que diz respeito à formação dos professores.

Em primeiro lugar, a partir de agora, para não perder meu jeito afirmativo, este jeito que só tem a ver mediada e involuntariamente com a contradição e a crítica às três tarefas em virtudes das quais se precisa de educadores. Tem-se de aprender a ver, tem-se de aprender a pensar, tem-se de aprender a falar e escrever: o alvo em todas as três é uma cultura nobre. – Aprender a ver: acostumar os olhos à quietude, à paciência, a guardar atentamente as coisas; provelar o juízo, aprender a circunscrever e envolver o caso singular por todos os lados. Esta é a primeira preparação para a espiritualidade: não reagir imediatamente a um estímulo, mas saber acolher os instintos que entram e isolam. Aprender a ver, assim como eu o entendo, é quase isso que o modo de falar não-filosófico chama de a vontade forte: o essencial nisso é precisamente o fato de poder não “querer”, de poder suspender a decisão. Toda ação sem espiritualidade, bem como toda vulgaridade repouza sobre a incapacidade de sustentar uma oposição a um estímulo – o “precisa-se reagir” segue-se a cada impulso. Em muitos casos, uma tal necessidade já é prova de um caráter doentio, de decadência (...). Aprender a pensar: não se tem mais em nossas escolas nenhuma noção do que isso significa. Mesmo nas universidades, até mesmo entre os eruditos da filosofia começa a se extinguir a lógica enquanto

teoria, enquanto prática e enquanto ofício (...). Quem ainda conhece por experiência dentre os alemães aquele útil arrepiado, que faz transbordar em todos os mistérios os pés leves das coisas espirituais – O apartalhamento inflexível dos gestos espirituais, a mão pesada no manusear – isto é alemão a um tal ponto que, no estrangeiro, se o confunde com a existência alemã em geral. O alemão não tem dedos às nuanças (...) – Em verdade, não se pode subtrair da educação nobre a dança em todas as suas formas: poder dançar com os pés, com os conceitos, com as palestras; eu diria ainda que também se precisa poder dançar com a pena – Que é preciso aprender a escrever?⁴

O autor diz que seria viável a compreensão de algumas virtudes para o educador, como: aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar, aprender a escrever. Essas virtudes levam a uma cultura aristocrática. Além disso, para ele era fundamental que o educador pudesse habitar os olhos à calma, à paciência, para deixar que as coisas se aproximassem dele, aprender a adiar o juízo, a rodear para poder abarcar o caso particular a partir de todos os lados. Esse é o chamado ensino particular do espírito que faltava aos educadores e aos doutos. E, assim, Nietzsche chega a propor a necessidade dos próprios educadores educarem-se a si mesmos, podendo valer-se de espíritos superiores. À falta de uma formação de qualidade e sem essa formação, os educadores proporcionavam um adestramento brutal aos educandos, enquadrando-os para serem ágeis e manejáveis para a sociedade massificada. Não é só o saber que identifica uma cultura culta. Para formar homens cultos, são necessários educadores cultivados, pois é a partir deles que se tira proveito de uma personalidade vigorosa, e não de um tipo enciclopédico ou mesmo de um tipo semi-instruído. “No fundo o que me espanta é uma coisa totalmente diversa como a sociedade alemã, a paixão alemã pelas coisas do espírito vai declinando sempre mais”.⁵ A educação e a cultura ficaram, nesse sentido, submersas a superficialidade pedagógica, a falta de compromisso com a escrita, com a linguagem materna, com a formação de um modo geral. Adorno

⁴ Cf. *O que faltava aos alemães*, 6 (Ver: Tradução de Marco Antonio Casa Nova, Rejane Dumari e também a tradução espanhola de Andrés S. Pascual).

⁵ Cf. *O que faltava aos alemães*, 3 (Ver: Tradução de Marco Antonio Casa Nova, Rejane Dumari e também a tradução espanhola de Andrés S. Pascual).

também enfatiza a necessidade de educar os próprios educadores, fazendo-os refletir sobre sua atuação profissional e sua relação com o todo social. O papel do educador é conhecer a realidade, o passado e o presente, para que possa promover o esclarecimento, pois:

se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. Em sua configuração atual – e provavelmente há milênios – a sociedade não repousa em atração, em simpatia, como se supôs ideologicamente desde Aristóteles, mas na perseguição dos próprios interesses frente aos interesses de todos os demais (Adorno, 1995, p. 134).

Nos textos *O que significa a elaboração do passado?* e *Tabus a respeito do professor*, Adorno teve por intenção tornar visível algo encoberto, oculto, marginalizado pela cotidianidade: as condições objetivas da barbárie e as aversões e oposições em relação à profissão do magistério. Trata-se, conforme Adorno, em *O que significa a elaboração do passado?*, “de um perigo objetivo e que não se encontra primariamente nos homens” (1992, p. 28), portanto, manter a tensão entre o passado e o presente, por meio da arte de lembrar, representa uma vigorosa possibilidade de recuperar a memória individual e coletiva e, assim, a cultura e a história. Essa necessidade de reflexão e a elaboração do passado impõem a exigência de não sermos meros espectadores da história, o que, para Adorno, é indispensável ao processo de formação do profissional do magistério, por se tratar de uma reorientação em direção ao indivíduo, fortalecendo sua auto-consciência e, portanto, a si mesmo. Ao manter a tensão entre o passado e o presente, há a possibilidade de evitar a sedimentação de representações simplificadoras e injustas que nem sempre são evidentes, mas, pelo contrário, são dissimuladas e ocultadas por uma estrutura burocrática e hierarquizada, e evidenciar as condições objetivas da barbárie e, assim, compreender o que parece incompreensível. A partir desses diagnósticos, concepções e propostas de Nietzsche e Adorno, alguns desafios nos parecem iminentes,

Provocações Para a Educação...

Ao pensar um tipo formativo que contribua para o esclarecimento e, portanto, para o desenvolvimento de um homem capaz de pensar suas paixões e lidar com elas, tem-se um desafio para a escola "moderna" que, regida pelo princípio da eficácia e produtividade, se traduz em máxima atividade, evitando o ato de pensar. Isso mostra que o trabalho educativo é árduo e deve ser permanente. Quando Nietzsche e Adorno, em suas reflexões a respeito da cultura e da educação, evidenciam um certo quadro decadente, apontam a necessidade para aqueles que envolvidos num projeto humano se proponham a desaprender para se propor um novo alvo. Isso requer substituir os pensamentos fundamentais que regem o atual sistema educacional e cultural. Nas palavras de Nietzsche, "já é tempo de ter em vista essas oposições; pois alguma geração tem de começar o combate no qual uma geração posterior deverá vencer" (1999, p. 295). Certamente, cabe aos educadores atuais a exigência de se pensar um projeto de homem fora da massificação e da postura de rebanho.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. O que significa a elaboração do passado? In: ADORNO, Theodor W. *Quatro textos filosóficos*. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Publicação interna. São Carlos: UFSCar, 1992.
- ADORNO, Theodor W. Tabus a respeito do professor. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, Bruno; RAMOS-de-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Educação e Conhecimento).

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos ou como filosofar com o martelo*. Trad. Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo de los ídolos*. Trad. Andrés Sánchez Pascual. Madri: Alianza Editorial, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer como Educador*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Os Pensadores).

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre Educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Edições Loyola/Editora Puc/Rio, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O REGIONAL E A EDUCAÇÃO EM BUSCA DO SUJEITO

Gilmar Pereira da SILVA
Professor da Universidade Federal do Pará

Resumo: O presente trabalho tem o propósito de estabelecer uma discussão a respeito da questão regional articulando a problemática educacional. A discussão tem como locus a região amazônica. O artigo discute o conceito de região tentando demonstrar como o mesmo é visto em grande parte dos meios acadêmicos, de forma que o ser humano é o que menos conta na construção de tal conceito. Por outro lado busca-se também apontar outras possibilidades, tendo a educação como instrumento capaz de contribuir para uma re-elaboração conceitual que permita uma nova síntese que leve em conta além dos recursos hídricos, da fauna e da flora, mas sobretudo o homem.

1 - Breves Considerações

Se a ordem mundial é disjuntiva entre níveis econômicos, culturais e políticos, a formação social nacional é mediadora entre o mundo, a região e o lugar.

Marilene C. Silva

Falar de região em uma sociedade global é um desafio extraordinário. Primeiro é preciso deixar claro a que tipo de região está se referindo, sob pena de se criar uma grande confusão, uma vez que o conceito de região cabe hoje a diversas formas de organização sócio-geográfica.

Neste artigo pretendemos discutir a dinâmica regional de uma região específica, ou seja, a Amazônia brasileira, e ao mesmo tempo pretendemos entender de que maneira os sujeitos são apreendidos nessa dinâmica.

Entender a Amazônia em um artigo é uma afirmação bastante pretensiosa e arriscada, por isso queremos esclarecer de antemão que a reflexão aqui apresentada busca captar de que forma os sujeitos são

postos na consolidação de tal conceito, a partir do processo educacional, seja ele formal ou não.

2 – Região, um Espaço Geográfico?

Quando falamos em região logo vem em nossas mentes um cenário geográfico, sem, no entanto, nos preocuparmos com a ocupação humana desse espaço. Quando muito pineclamos algumas rápidas palavras a respeito do assunto sem, porém, nos aprofundarmos, uma vez que a descrição do clima, da fauna, da flora, dos recursos hídricos parece responder pela totalidade conceitual do que venha ser região.

O que se verifica é uma idéia de totalidade "totalitária" que estabelece a lógica de região como algo amorfo, congelado, situação que no nosso entender cabe muito bem na reflexão de Marx Horkheimer quando afirma que "não é mais necessário, nenhum passeio para ver a paisagem, e assim o próprio conceito de paisagem, tal como é experimentado por um andarilho, torna-se arbitrário e sem significado. A paisagem degenerou completamente em paisagismo" (1976, p. 46).

Ora a metáfora usada pelo autor para refletir a respeito do papel da razão parece caber perfeitamente em nossa reflexão. Ao contrário da figura de linguagem utilizada pelo autor, aqui o trocadilho paisagem paisagismo é literal, e justifica-se na necessidade de garantir as cifras de exportação, seja de madeira, palmito de açai, pescado, minerais e tantos outros produtos à dinâmica atual não nos permite olhar o "inferno verde", sem uma padronização econômica que reduz à insignificância mitos e lendas amazônicas.

Nossa reflexão tem o propósito de procurar responder se existe outra possibilidade além desta, em que seja possível romper com o aprisionamento desta razão instrumental que tem um olhar fixo no horizonte sem disposição para olhar para os lados, ou para trás. Aqui a idéia do "fim da história" parece bastante sugestiva. Se tivermos dúvidas em relação a isto, basta que olhemos cidades jovens da Amazônia e verifiquemos o grau de devastação. Quando consultados, os agentes políticos e sociais de algumas delas chegam a dizer que a madeira ainda dá para dez anos. Não há menção às consequências sócio-ambientais, ao contrário a reflexão aqui diz respeito à economia. A preocupação ambiental é coisa de "ambientalistas desocupados". A sensação que se tem é da ausência de um senso crítico capaz de pensar

para além do conjuntural efêmero, fugidivo como as nuvens de fumaça em uma carvoeira.

Por outro lado, há uma corrente de pensamento que faz uma leitura diferente ao apontar que no conceito de região é possível não só compreender o espaço geográfico, mas, sobretudo, deve dar conta do dinamismo sócio-econômico e cultural. No caso da Amazônia, Marilene Correia da Silva (2000, p. 260) afirma que os espaços amazônicos em transfiguração permitem leituras das referências políticas, econômicas, culturais, globais e mundiais. Ora a realização de uma reflexão dessa magnitude demanda um profundo conhecimento do modo de ocupação dessa região e dos sujeitos que nela habitam, de maneira que a partir do resultado deste levantamento se possa apontar propostas de ação, quer seja de políticas públicas ou privadas.

O que denominamos lógica de ordenamento regional pode ser apreendido de diversas maneiras, sendo que ao longo da história o que tem preponderado é a dimensão territorial. Evidentemente que mesmo aqui não se pode afastar os demais elementos que conformam uma região, como clima, fauna, flora e, sobretudo, os seres humanos, seu comportamento social, econômico e político – sobretudo o que no nosso entender sintetiza tudo isto, ou seja, a cultura. A diferença, porém, se dá de maneira que os demais elementos preponderam em relação ao ser humano. Tal situação fica clara nas tentativas de conceituar o tema, sobretudo, no que tange as relações econômicas.

Discutir a lógica de ordenamento regional requer, portanto, um mapeamento dos sujeitos que habitam tal espaço, bem como a conformação social que os mesmos apresentam. No caso da Amazônia a dinâmica de ocupação é extremamente adversa e precisa ser entendida nesta adversidade. São populações indígenas, remanescentes de quilombos, ribeirinhos, pequenos agricultores, ao lado de madeireiros, grandes produtores rurais, trabalhadores urbanos, no setor público e privado, industriais de médio e grande porte, residindo em comunidades relativamente fechadas, como os índios e remanescentes de quilombos, em fazendas ou ainda em pequenos lotes de terra. É o caso dos pequenos agricultores bem como aglomerados de populações urbanas vivendo em pequenas, médias e grandes cidades. Neste último caso, estão em destaque as duas maiores cidades com mais de um milhão de habitantes, que são Belém e Manaus. Esta dinâmica é bastante difícil de ser apreendida enquanto totalidade. Nesse sentido, Pereira da Silva faz a seguinte reflexão:

Esta diversidade trás consigo querêdes conflituosas no campo da cultura, do social e, sobretudo da economia, onde a diversidade de atores sociais, presentes produzem um conjunto de possibilidades, seja no campo da cultura, através de mistura de raças, proporcionada aqui por uma combinação mais espontânea (populações tradicionais), seja em relação às condições econômicas, onde a multiplicidade de sujeitos permite também uma multiplicidade de afazeres (2002, p. 97).

Tal multiplicidade na maioria das vezes é totalmente contraditória, como, por exemplo, o produtor de açaí que precisa da palmeira em pé para produzir novos frutos e o produtor de palmitos que precisa derrubar a palmeira para extrair o palmito ou ainda o extrativista dos mais diversos produtos e o madeireiro. Essa dinâmica requer sem dúvida um "malabarismo" dos agentes sociais e políticos, com vistas a fazer com que a região continue existindo. Até o momento a convivência tem sido extremamente conflituosa, resultando muitas vezes num ceifar de vidas consideradas incompatíveis com o "progresso" e o "desenvolvimento" propostos por esta lógica. K. E. Eriksson nos chama atenção para a necessidade que temos de compatibilizar nossa vida na terra, ao afirmar que:

Se condições apropriadas para a vida são comuns ou não no universo, o que importa é que um lugar habitável como a terra, deve ser considerado valioso e que a vida nela também tem um valor. Similamente, desenvolvimento cultural e cultura são valiosos (1999, p. 83).

As afirmações do autor nos induziram a apontar para a construção inicial de um conceito que foi denominado de educação da conformidade. Educação esta que busca tornar tudo conforme a necessidade de manutenção do *status quo*, faz com que a idéia de negação seja colocada no bojo da inter-relação sujeito e objeto, permitindo que este se consolide mesmo através de uma suposta contradição. Herbert Marcuse vê esta deformação para a conformação em estruturas sociais tradicionais, incluindo aqui a própria sociedade para o autor:

A própria categoria 'sociedade' expressava o conflito agudo entre as esferas social e política – a sociedade amagôniaca do

estado. Do mesmo modo 'indivíduos', 'classe', 'família' designavam esforços ainda não integrados nas condições estabelecidas, esferas de tensão e contradição com a crescente integração da sociedade industrial, essas categorias estão perdendo sua conotação crítica, tendendo a tornar-se temas descritos, ilusórios ou operacionais (1978, p. 17).

Marcuse nos dá a oportunidade de verificarmos o quanto a ideologia da sociedade capitalista constrói esta conformidade envolvendo setores com possibilidade de tencionar para a quebra da padronização exacerbada, fazendo com que estes abdicuem de seu teor conflituoso para tornarem-se mero instrumento operacional da engrenagem. Em outras palavras, construir a conformidade pressupõe padronizar os desconformes e em muitos casos colocá-los a serviço da conformação. Para termos ciência disso, basta que olhemos temas candentes na sociedade e verifiquemos o quanto eles se tornaram banais e aceitos por todos. A título de ilustração, podemos citar questões como reforma agrária, educação, saúde pública e nos perguntar se existe algum agente social ou político capaz de dizer que é contra estes temas. Ora em grande parte eles deixaram de ser paisagem e se transformaram em paisagismo, termos amorfos que servem tanto para protestar quanto para afirmar a estrutura vigente.

Tal educação faz dos sujeitos este ser com a "alma" altamente vulnerável, presa a uma racionalização individual, em que o desejo de conquista de espaço faz negar a existência de outros atores. Neste espaço a disputa pela terra, posta em evidência pelo Movimento Sem Terra – MST, deixa claro o outro lado desse antagonismo, ou seja, o grande latifúndio hoje não é mais uma categoria específica separada da grande burguesia urbana, ao contrário, hoje há uma "fundição" entre estas, exemplo disso é que grandes banqueiros, industriais, comerciantes, entre tantos outros agentes da economia nacional, são também grandes fazendeiros, produtores rurais e conseqüentemente latifundiários. A educação da conformidade é também a sistematização da conformidade dos setores econômicos que buscam estabelecer uma síntese solidária dos diversos setores da economia. O empírico, portanto, é substância clara desta reflexão.

3 – Em Busca de Outros Caminhos

O desafio, portanto, é compatibilizar esta multiplicidade de atores. Evidentemente que a estrutura econômica é o grande nó deste nóvelo,

na medida que as exigências econômicas vão além da busca do viver bem a articular-se principalmente no processo de acumulação sem limites, situação que resulta em um saldo extraordinariamente grande para um pequeno grupo e conseqüentemente na exigüidade para a grande maioria dos sujeitos. A grande questão é como responder numa sociedade com comportamento tão arraigado por uma conjuntura que parece julgar-se eterna a esse respeito. Santos faz uma reflexão que nos chama atenção para a ordem em que estamos vivendo afirmando que:

Também na ordem social e individual são individualismos absolutistas e passivos, que acabam por construir o outro, como coisa. Comportamentos que justificam todo desrespeito às pessoas são, afinal, uma das bases da sociedade atual (2000, p. 47).

Buscando contrapor a educação da conformidade, tem-se procurado construir outras saídas denominadas de educação popular. No caso da região amazônica, o popular tem que levar em conta esta multiplicidade complexa de sujeitos, sobretudo aqueles oprimidos, de maneira que se possa apontar outra lógica de construção e apropriação do saber articulando tal construção a estes sujeitos desprovidos de acesso aos bens culturais, sobretudo a elaboração e re-elaboração do conhecimento. Dessa maneira, Lima (2001, p. 269) faz uma ressalva interessante afirmando ao mesmo tempo que não é “qualquer” educação que se propõe, mas uma educação comprometida com a formação dos sujeitos “transformadores”. Aqui surge a proposta de uma outra trilha. Não se trata exclusivamente de fazer educação ou alfabetizar a população, principalmente a população adulta, tradicionalmente expulsa do sistema, é, sobretudo, o tipo de educação que é colocada em debate.

Para tanto é preciso que esta nova dinâmica não só de apreensão desta perspectiva de educação conformada possa se apropriar claramente da forma material que lhe dá sustentação para que se possa combatê-la. Isso quer dizer que se tem não só que se reconhecer como índio, ou remanescente de quilombo, ou ainda extrativista, ou pequeno agricultor, é fundamental também que se dê conta dos antagonismos aí presentes e como estes se articulam, para que se possa ter clareza das limitações institucionais que se apresentam, não como algo solto desprovido de inter-conexões, mas como um emaranhado de sujeitos articulados não só pela solidariedade de classe de forma subjetiva. Ao contrário, na

maioria das vezes suas posses como sujeito ativo o fazem trilhar do setor primário ao terciário da economia construindo uma racionalidade de alianças perversas que vão desde os “jagunços”, para proteção de grandes latifúndios, até convênios com o Estado para cedência dos policiais para proteger seus comércios e bancos.

O que fica evidente aqui é a solidez com que a classe dominante vai estruturando suas ações, estendendo seus tentáculos a todos os setores da economia, tornando cada vez mais sólidas suas ações, de maneira que o antagonismo está muito presente, o que, do ponto de vista empírico, é possível conceber que a tese de Antunes (2001), em relação à classe que vive do trabalho, pode ser aplicada perfeitamente em seu antagonismo. Evidente que a denominação aqui seria outra, ao invés de classe que vive do trabalho inicialmente, poderíamos denominar aqui classe que explora o trabalhador, sem nos preocuparmos de *per se* com o lugar que esta classe ocupa na produção. O importante é que ela é o antagonismo da classe que vive do trabalho, antagonismo irreconciliável não por bondade ou maldade dos sujeitos, mas pela própria natureza de seus interesses. Como bem destaca Meszaros:

A relação entre capital e trabalho não pode ser considerada simétrica, dada a impossibilidade de equilibrar o poder em disputa e muito menos de alterá-lo a favor do trabalho. O conceito de 'equilíbrio do poder' como regulador da força sociopolítica interna pertence apenas ao mundo do capital, influenciando com 'legítimo interesse' as inter-relações corriqueiras entre os menores e os maiores constituintes do capital social total articulado em qualquer ponto particular da história (2002, p. 837).

As palavras do autor nos remetem para a reflexão que estamos desenvolvendo neste trabalho, de tal modo que a multiplicidade de sujeitos e, conseqüentemente, a multiplicidade de afazeres só têm sentido na medida que é colocado como um instrumento metodológico capaz de permitir o entendimento de uma nova conformação de classe, ou seja, o antagonismo não vem da multiplicidade de sujeitos mas sim da estrutura dominante existente entre uma classe que domina e hegemoniza o poder e ao fazer isto parece estabelecer uma universalidade nesta forma de dominação, de maneira que tal forma parece ser a única possível. Por outro lado, os trabalhadores alienados

de sua condição social acabam absorvendo tal realidade como designios dos deuses aos quais rendem tributos na esperança de receber suas benesses, ou seja, não compreendem que sua exploração é feita por ser da sua espécie, situação bem esclarecida por Marx quando afirma que:

Uma consequência direta da alienação do homem com relação ao produto de seu trabalho, à sua atividade vital e à sua vida – explícita é que o homem é alienado por outros homens. Quando o homem se defronta consigo mesmo, também se está defrontando com outros homens. O que é verdadeiro quando a relação do homem com seu trabalho com o produto desse trabalho e consigo mesmo também o é quanto à sua relação com outros homens, com trabalho deles e com os objetos desse trabalho (1979, p. 97).

Dessa forma, a superação do estado de coisas em que o homem é colocado passa, portanto, pela necessidade material que este tem de desconstruir o discurso que busca dar status de eternidade à realidade presente, situação que no nosso entender só será possível através da ação mesma dos sujeitos indo à raiz do problema. Acredita-se também que isso só terá sentido a partir da captação clara do dilema de classe, ou seja, da superação da alienação tão bem conceituada por autores como Hegel e Marx.

No caso da Amazônia, esta situação não pode passar despercebida, nem tampouco se pode ter a ilusão de resolver o problema através do convencimento de defesa da natureza tão propalada hoje pelos chamados países centrais. Sabemos, no entanto, que a questão é bem mais profunda e que a relação ali é de disputa de uma classe sobre a outra e isto está muito claro quando se verifica a presença de grandes banqueiros plantando dendê, grandes empresas nacionais e internacionais interessadas na extração e na produção de minério de ferro, alumínio, entre outros, bem como grandes empresas de pesca nacional e internacional, não só pescando, mas pesquisando em busca de informação sobre o pescado. Fica bastante claro que a questão é entre o capital e o trabalho. O sentido da fauna e da flora para a classe dominante não é outro senão o desejo de acúmulo de riquezas cada vez mais. Para o grande capital o problema, portanto, não é quem somos, mais quanto podemos produzir.

Marx, numa célebre reflexão sobre a natureza, parece embutir nesta conceitos como alienação, na medida que o homem ao desconhecê-la desconhece também sua condição de humanidade de forma bastante contundente, ao afirmar que:

A universalidade do homem aparece, na prática na universalidade que faz a natureza interna seu corpo orgânico: 1) como meio direto de vida, e, igualmente, 2) como objeto material e o instrumento de sua atividade vital. A natureza é o corpo inorgânico do homem, quer isso dizer a natureza excluindo o próprio corpo humano. Dizer que o homem vive da natureza significa que a natureza é o corpo dele, com o qual deve manter-se em contínuo intercâmbio a fim de não morrer. A afirmação de que a vida física e mental do homem e da natureza é interdependente consigo mesma. Pois o homem é parte dela (1983, p. 84).

Esta leitura extraordinariamente consubstanciada só reforça a reflexão que estamos desenvolvendo, na medida que, para uma sociedade de opressores e oprimidos como a contemporânea, este raciocínio é impensável. Na medida que reconhece a natureza como vital para a vida coletiva, só é aceita pelos agentes econômicas como teoria sofisticada a ser colocada nos livros que devem ser lidos como uma realidade distante que não nos atinge.

Dessa forma é preciso que se entenda a educação, o regional e a Amazônia, em particular, dentro dessa lógica padronizada, mas que pode apontar para outros caminhos. A tarefa de acordamos enquanto sujeito é fundamental para a perspectiva de um outro desfecho que não o da conformidade.

Este desfecho parece nos encaminhar para a proposta de uma nova síntese, articulada, a disputa por uma outra forma de Educação agora não mais calcada em uma estrutura dominante tornando-a cada vez mais amalgamada, mas, sobretudo, em disputar espaço com o *status quo*, implementado pelos agentes estatais em relação à Educação. Paiva aponta formas como a Educação popular é conceituada ao afirmar que:

Entende-se por Educação popular, freqüente, a colocação oferecida a toda a população aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto ela deve ser gratuita e universal. Outra

concepção da Educação popular seria aquela da Educação destinada às chamadas camadas populares da sociedade: a instrução elementar quando possível e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino para desvalidos (1987, p. 46).

Se avaliarmos de forma criteriosa, é possível verificar que essa realidade ainda persiste. O desafio principal deve ser no sentido de se apresentar uma perspectiva de Educação que, no embate com a proposta dominante, que alija a grande maioria da população, se logre alcançar a elaboração e a implementação de uma proposta de Educação que seja realmente popular, não porque busque alcançar os mais pobres, mas que permita aos sujeitos se darem conta de sua existência, de forma universal, tendo a estrutura do Estado como principal patrocinadora de tal política.

Em outras palavras, a necessidade de uma outra educação tem que estar calcada no desejo de humanização dos sujeitos e só pode ser entendida na perspectiva de ruptura com o estado de coisas predominante hoje, o que quer dizer que o desejo de simetria dos interesses da população não pode ser entendido sem a preocupação de compreender e romper com a dinâmica de exploração regional e conseqüentemente com a política de alianças entre os diversos setores do capital com o propósito de acumular cada vez mais recursos em poucas mãos.

A educação da conformidade é, neste sentido, um construto ideológico com o propósito de convencer os trabalhadores de que a única saída está posta e não há como dar outra direção às suas vidas, sendo importante compreender que esse tipo de educação não se apreende apenas do ponto de vista formal, mas também no dia-a-dia com o intuito de tornar comum o discurso dominante.

BIBLIOGRAFIA

SILVA, Marilene Correia da. *Metamorfoses da Amazônia*. Manaus: Ed. EUA, 2000.

ERIKSSON, K. E. Ciência para o desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTE, Clóvis (org.). *Meio Ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

HORKHEIMER, Marx. *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

LIMA, A. A. B. O rio, a rede e o pescador, Educação popular e construção do conhecimento na Amazônia. In: *Educação popular na Amazônia: As experiências da CUT em qualificação profissional*. Porto Velho: Imediata, 2001.

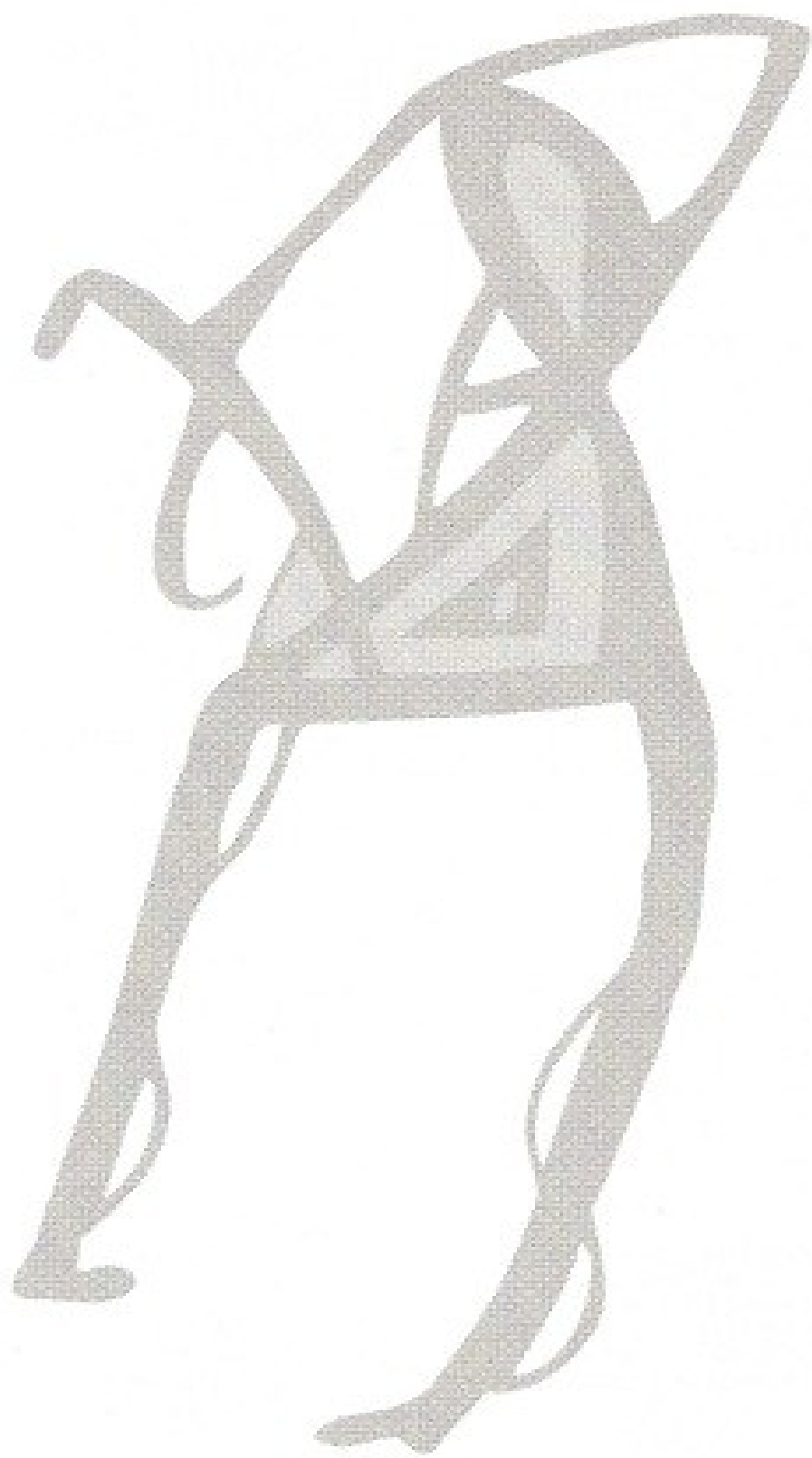
MARX, Karl. Manuscritos filosóficos econômicos. In: FROMM, Erich. *O Concreto Marxista de Homem*. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1979.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial. O homem unidimensional* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MÉSZARO, István. *Para além do capital*. São Paulo: Bom Tempo, 2002.

PAIVA, P. V. *Educação popular e Educação de adulto*. São Paulo: Loyola, 1987.

SILVA, Gilmar Pereira da. Desenvolvimento e Racionalidade na Amazônia. In: *Trabalho e desenvolvimento na Amazônia: As experiências formativas da CUT*. Porto Velho: Eduafro, 2002.



RESENHA

DUSSEL, Enrique.

Ética da Libertação – Na Idade da Globalização e da Exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000. 671 p.

João Batista Santiago RAMOS
Professor da Universidade Federal do Pará

De para uma Ética à uma Ética da Libertação¹

Partimos da idéia de que a filosofia dusseliana impactua com seu próprio pensamento, do qual subsume muito e ao qual mantém-se fiel até os dias atuais, porém mais amadurecido, enriquecido e entrelaçado com um “outro Marx-mismo” e de um reconhecimento da importância de um diálogo com Apel e a Ética do Discurso, rumando para o instalar de uma Ética da Libertação que começa desde uma comunidade de comunicação empírica e hegemônica, considerando a impossibilidade de não “excluir” a algum outro. A “exclusão” a que chega a ética do discurso é o ponto de partida da Ética da Libertação.

A Filosofia da Libertação implicará numa Ética, Ética da Libertação, na qual a libertação não é resultado de mera autoconsciência histórica, pois a dominação não é tão somente um estado de consciência, mas sim “una determinada relación ‘cara-a-cara’ o ‘práctico-inter-subjetiva’ de dominación”. A Ética da Libertação é crítica dos fundamentos dialético-monológicos da ética moderna, que, pretensamente universais, continuam sendo eurocentristas.

A interculturalidade, e não o relativismo cultural, permeia seu discurso, quando da sua proposta de superação do solipsismo e da ontologia hegeliana e heideggeriana, partindo de um paradigma “analético” – dialógico da ética, encontrando-se no “entre rostos” de pessoas que se revelam como alguém, como uma liberdade que

¹ Tomaremos aqui, em princípio, como que iluminando nossa reflexão, o artigo intitulado *Enrique Dussel en México (1975-1994)*, de MARTÍNEZ, Luis Manuel Sánchez. *Revista da UNAM*, 1993. Texto publicado também em: *Introducción a la Filosofía de la Libertación*. Bogotá: Nueva América, 1995. p. 53-76. Interessante aqui os Cinco Volumes de *Para Uma Ética de Libertação Latino-Americana (70-80)*, em que se dá o trânsito, no terceiro capítulo, do volume I, de uma ética ontológica inspirada em Heidegger e Aristóteles (dois primeiros capítulos) para uma ética curhada numa metafísica da exterioridade e *la Lévina*.

interpela, que provoca, como "exterioridade" ou "transcendentalidade interior" em relação ao horizonte do sistema hegemônico.

1 – Marx

Dussel, uma vez realizada uma revisão de Marx, o que terá como suporte teórico *Da Ética...* em que se propôs uma leitura que quer ser um "entrarle a Marx mismo", um adentrar-se direto ao momento "essencial"² de sua produção teórica, abre-se a novas perspectivas.

Dita crítica toma novos rumos e determina certas precisões na arquitetura categorial da filosofia da libertação, a partir de uma reinterpretação hermenêutica, reconhece: "cual no sería nuestra admiración al descubrir una gran semejanza del pensamiento de Marx con la Filosofía de la Liberación, en especial en aquello de la exterioridad del pobre como origen del discurso?". A "exterioridade" pode dar-se como um "más Allá" ou "fuera" do sistema como anterioridade histórica, prévia à constituição do sistema da totalidade (aqui, o *Capital*); pode ser um "para além" ou "fora" por sua própria natureza, metafísica como "el trabajo vivo es el otro que el capital, siempre, sincrónicamente de todas maneras es plenamente otro antes del intercambio del capital-trabajo, *ante Rem*" (Dussel, 1985, p. 338); ainda se pode falar de uma "exterioridade" *post festum*, no qual o trabalhador é o outro do capital – *ante rem*, no sentido de que todo trabalhador é em potencial pobre; e completa com o que chama de "enfrentamiento cara-a-cara", no qual todo "trabajador debió enfrentarse un día, como 'otro', como persona, como exterior, al capitalista en persona" (1985, p. 342).

2 – Apel

Em 1989 inicia o debate com K. O. Apel, em que Dussel, partindo de uma crítica ao "cientificismo ideológico", encontra-se com um Apel do "dilema da atualidade" entre a urgente "necessidade" e a "aparente impossibilidade" de uma fundamentação racional da ética na era da

² Ver DUSSEL, E. *La Práctica Teórica de Marx: Un acercamiento a los Grundrisse*. México: Siglo XXI, 1985, p. 11-26. Logo na página 11 diz o autor: "esencial en el sentido de que en los Grundrisse el lector no advertido será conducido por Marx mismo, con su propia mano de pedagogo, a sus descubrimientos centrales, fundamentales, con sus propias palabras, conceptos, categorías, y en el orden que él mismo fue descubriendo en su 'laboratorio' teórico".

civilização técnico-científica. Entre os dois existe uma proximidade quando da crítica ao cientificismo moderno formulada por Apel em posição clara e contrária ao monopólio da razão instrumental e por sua crítica subsuntiva da filosofia analítica da linguagem; mas guarda também suas diferenças, no sentido de que, no momento em que um membro da comunidade de comunicação deixa de estar de acordo com o “acordo vigente”, torna-se em relação à comunidade científica como que Outro, mas negado. A Filosofia da Libertação se interessa pela novidade e pelo descobrimento científico em primeiro lugar, não como fim, mas como momento importante do processo realizador da dignidade da pessoa. A ética do discurso termina por excluir o outro do discurso e, mesmo que Apel fale de “conflitos sociais de classe” ou “conflitos norte/sul”, não indica com clareza o estrutural de dominação, exploração e alienação do outro, na opinião de Dussel, uma vez que o outro é lançado fora da comunidade de comunicação.

Dussel está certo de que não há libertação sem racionalidade; por outro lado não existe racionalidade crítica sem o acolhimento da “interpelação” do excluído, ou seria não mais que uma racionalidade de dominação. Daí que a “interpelação” do outro é o “ato de fala” originário, exigindo o “ser parte” da nomeada comunidade, aparecendo desde “nada” para criar um novo momento da história da “comunidade”, por meio de uma práxis de libertação, rumando para uma sociedade possível e mais justa.³

Apel busca fundamentar, ultimamente, uma ética discursiva deontológica e universal que sustenta o princípio procedimental da fundamentação consensual-comunicativa de normas em discursos práticos. Para Martínez, a ênfase no “fundamental último” dos pressupostos da racionalidade discursiva filosófica, tanto da razão teórica quanto prática, “significa que no se trata aquí de los presupuestos de trasfondo histórico-contingentes del entendimiento cotidiano sino de los ‘presupuestos universales irreversibles del entendimiento’, que como fundamento de la duda y como fundamento del límite de toda Duda (...) trascienden los recursos de trasfondo relativizables de las formas de vida histórico-contingentes y en nesta medida son trascendentales” (1995, p.75). Nesse sentido, o princípio de “auto-

³ Ver a obra de DUSSEL, E. *Apel, Ricoeur, Derrida y la filosofía de la liberación: con preguntas de Apel y Ricoeur*. México: Universidad de Guadalajara, 1995, p. 33-33.

alcance" fundado no "irreversível" dos pressupostos da argumentação, teria a função de autorizar "a priori al representante de la ciencia reconstructiva", a levar a cabo "un proceso de racionalización del mundo de la vida y, así, crítico-normativamente reconstruirlo" (1995, p.75). Esta é a parte A, *de ética do discurso*, donde advém a parte B dedicada a formulação concreta de normas destinadas a casos empíricos.

Dussel, subsumindo, em muito, a Apel, fala de uma comunidade incluyente do outro negado, do excluído da comunidade de comunicação. Aqui, critica-o por não ter levado a sério o "outro" e de não o ter incorporado imediatamente dentro do "nosotros", ao interno da "comunidade ideal de comunicação". A comunidade "real" de comunicação é outra coisa, onde pelo menos três quartos do mundo se encontra faticamente fora dela. Sabe-se que desde o ponto de vista ideal-regulativo (ou contrafático) nenhum ser humano, enquanto "ente de razão", pode estar fora, mas nos parece que não é a isso que se refere Dussel. Vemos retornar/continuar um autor que, desde seus primeiros escritos, se empenha em não fragmentar dualisticamente a pessoa humana. Assim, sua crítica reside exatamente em perceber que a ética do discurso enfatiza o âmbito "racional-discursivo" em detrimento do "econômico-corporal", o da necessidade, o da condição de possibilidade da vida humana e, com isso, o da racionalidade mesmo. O outro "excluído" da comunidade de comunicação é o tema da Filosofia da Libertação, libertação da exclusão, da miséria e da opressão: "este es el fundamento (Grund), 'la razón (Vernunft) del Otro' que tiene el derecho de dar sus razones" (Dussel, 1993, p. 52).

3 - Ética da...

Neste momento é que Dussel, embalado pelas transformações ocorridas em todos os cantos do planeta/mundo, se propõe não mais escrever *Para una Ética de la Liberación Latino-americana*, como o fez nos anos 70, em cinco volumes, mas sim uma *Ética de Libertação*, da qual se poderia dizer ser sua grande obra, pela síntese e pelo projetar para novos rumos a Filosofia da Libertação como Ética da Libertação. O autor tem muito clara a importância da sua primeira obra, porém sabe-se amadurecido para plantear de outro modo os problemas, sem que se negue o já dito, mas no sentido de enriquecer e "re-conceituar" seu discurso. Por isso, se *Para una Ética...* foi uma Ética inspirada na positividade da exterioridade, no outro e no popular latino, a *Ética...* é

um segundo passo, “onde se nota uma presença maior do negativo e material, com uma arquitetônica racional de princípios muito mais elaborada” (Dussel, 2000, p.14). Para uma *Ética* é agora uma *Ética*, simplesmente. A *Ética* não se situa no âmbito latino como a primeira “da libertação latino-americana”, pois se pretende mergulhada num “horizonte mundial planetário”, “além da região latino-americana, do helenocentrismo e do eurocentrismo próprios da Europa e dos Estados Unidos atuais; do ‘centro’ e da ‘periferia’ para a mundialidade, mundialidade que inclui todas as culturas históricas e respeita, direta ou indiretamente, ao ‘sistema mundo’”.⁴

A *Ética da Libertação* quer ser uma ética cotidiana, desde/e, em favor da grande maioria da humanidade que duramente tem sido excluída pelo denominado de “globalização”, e não uma ética para épocas excepcionais ou de minorias. A morte da maioria exige uma *Ética da Vida*, é isso que se quer pensar. A *Ética...* não substitui a obra anterior, mas a radicaliza, atualizando-a, reformando-a; se retrata diante das críticas anteriormente feitas (2000, p. 16). O Outro não é denominado metafórica e economicamente sob o nome de “pobre”, mas sim sob a denominação benjaminiana de “vítima”, carregada de amplidão e estidão maiores. O Outro será a/o outra/o mulher/homem: um ser humano, um sujeito ético, o rosto como epifania da corporalidade vivente humana; tornando-se, então, um tema de significação exclusivamente racional, filosófico e antropológico. A liberdade não pode ser uma “incondicionalidade absoluta”, no que segue a Merleau-

⁴Reconhece-se como “sistema mundo” o “sistema inter-regional”, considerando por região uma alta cultura ou sistema civilizatório, em sua fase atual, mundial ou planetária, fruto de um processo com quatro estágios, em que a evolução histórica do sistema inter-regional mostra-se: Primeiro, o estágio Egípcio-mesopotâmico, que não teve um único País centro, abrangendo o Egito e a Mesopotâmia (século V a.C.); o segundo estágio, abarcando desde o mediterrâneo e o norte da África até o Oriente Médio, a Índia e a China através das rotas euroasiáticas (as regiões influenciadas pelos Indo-europeus), tendo como centro de ligação o mundo Persa ou o helenístico dos Selzuidas ou dos Ptolomeus; o terceiro estágio, o mundo cristão, primeiro o Bizantino e depois o muçulmano substituiu o helenístico e desempenham o papel de gozo em todo o sistema (da China e Índia ao Mediterrâneo); e o quarto estágio, a Europa periférica substitui o mundo muçulmano-tranco e constitui o primeiro “sistema mundo” propriamente dito, colocando a América como sua primeira periferia. O autor destaca a necessidade de reinterpretar a história, pois compreende que, em especial, o estágio primeiro tem grande influência no conteúdo de civilidade no século XX, partindo de outra ótica que não seja a helenocêntrica e a eurocêntrica que estabeleceram a divisão da história em idade antiga, média e moderna. Nesse sentido se inclui culturas sem relação direta com o sistema mundo como é o caso do mundo Meso-americano e Inca. Ver: *Ética da Libertação* (2000, p. 631) e as primeiras 90 páginas.

Ponty, porque sempre uma “quase incondicionalidade” relativa ou referida a um contexto, a um mundo, à facticidade e à factibilidade.

Na verdade, o coração da Ética da Libertação desde suas primeiras formulações tem sido o Outro, fundada num reconhecimento de que a vida do Outro é vulnerabilidade, podendo padecer de dor e sofrimento. O homem como carne, a vida carnal é o ponto de partida de toda ética, significativa, porque em função da vida. Dussel dialogava com Heidegger, Lévinas e a escola de Frankfurt, ao que acrescenta Marx, Apel,² com o intuito de resgatar a vida da esquecido em que mergulhou e superar o abandono no qual a lançou parte significativa da filosofia ocidental, em muito voltada para o ser esquecido ou bebendo no solo do Eu, do absoluto. O “esquecido” que se quer lembrar é a vida esquecida, e não do ser heideggeriano lembrado de seu esquecimento. A vida carnal é o ponto de partida e para o qual a Ética é a resposta. A Ética quer ser, enfim, planetária.

4 – Arquitetônica (da Divisão)

Podemos dividir este livro em duas partes, seis capítulos, nos quais para cada capítulo da primeira parte corresponderá uma negativa na segunda parte do texto, vejamos: a 1ª parte, que trata de uma ética de fundamento, ou ética I. O *Capítulo I* se ocupa do “momento material de toda ética” (discute com utilitaristas – Bentham, Mill – e comunitaristas – MacIntyre, Taylor, Walzer), anunciando o “Princípio Material Universal” da ética que obriga aquele que atua eticamente a produzir, reproduzir e desenvolver autoresponsavelmente a vida concreta de cada sujeito humano, desde uma comunidade de vida, sempre cultural e histórica; o *Capítulo II* trata da “moralidade formal” (Kant, Apel, Rawls e Habermas), o caso da validade intersubjetiva que todo ato e princípio moral deve cumprir, e conclui com a formulação do “Princípio Formal Universal”, definindo que o que atua moralmente deve partir do reconhecimento recíproco de todos os membros da

² Na obra citada acima, se faz um trabalho duro de interpretação e aprofundamento de muitos outros teóricos, por exemplo: No cap.I, “momento material de toda ética”, discute criticamente: Bentham, Mill, MacIntyre, Taylor e Walzer; no cap.II, “moralidade formal”: Kant, Rawls, Apel e Habermas; no cap.III, “factibilidade ética”: Peirce, Putnam, Lubiano e Hinkelammert; nos caps. IV, V e VI, “quando se ocupa de uma ética crítica”: Marx, Nietzsche, Adorno, Heidegger, Marcuse, Benjamin, Freud e Lévinas; Rigoberta, Freire e Bloch; Lenin e Rosa Luxemburgo; respectivamente.

comunidade de comunicação na direção de uma participação simétrica dos afetados nas decisões racionais de tal comunidade; o Capítulo III trata da "factibilidade ética" (Peirce, Putnam, Luhmann e Hinkelammert) e enuncia o "Princípio de Factibilidade Ética" ou da realização do ato ético somente quando é factível, ou possível dadas as condições reais de concreção. A 2ª parte se ocupa da formulação dos princípios que guiam e motivam a crítica ética, fonte da práxis transformativa da realidade ou ética II. O Capítulo IV considera a crítica desde o sistema vigente (Marx, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin, Nietzsche, Freud e Lévinas) e enuncia o "Princípio Crítico Material da Ética", que determina que a afirmação da vida requer e obriga o criticar de todo sistema onde o Outro é negado; o Capítulo V trata da validade anti-hegemônica da crítica da comunidade de vítimas (Rigoberta, Freire, Bloch), donde afirma o "Princípio Crítico-Discursivo" que exige que aquele que atua eticamente deva participar solidariamente em uma comunidade de vítimas; o Capítulo VI trata da libertação da vítima e enuncia o "Princípio Libertação" (Lenin e Rosa Luxemburgo), no qual aclara que atuar crítica e eticamente é trabalhar na construção do novo, para tornar a vida da vítima possível e feliz.

Todo texto nos faz mergulhar no campo da utopia, pois a plena reprodução da vida quer significar "que o faminto come, o nu se veste, o sem-teto habita, o analfabeto escreve, o sofredor se alegra, o oprimido é igual a todos, o que usa o tempo para viver mal tem tempo livre; quando a vítima pode contemplar a beleza, viver suas tradições, dançar seus valores... ser plenamente humano nos níveis superiores das criações espirituais da humanidade (...). A vítima de ontem pode festejar reconhecidamente e responsabilmente a corporalidade comunitária da comunidade feliz" (2000, p. 570).⁶

⁶ Interessante a análise efetuada por MENDETA, Eduardo. La Vulnerabilidad Traumática de la Víctima: Una Ética de la Liberación. In: *Revista Anárgos*, nº 180, Barcelona: 1998, p. 90-93.



INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A ETNOMATEMÁTICA E A PESCA DE BORQUEIO

Autores Carlos Pantoja **TRINDADE**,
Éderson Antônio Ferreira **PEREIRA**,
Francinetti Ferreira de **LIMA**,
João Rosemildo da Silva **RODRIGUES**,
Kécia Sueli Ferreira de **ALMEIDA**

Alunos de graduação da Universidade Federal do Pará

Resumo: *Este artigo tem por finalidade expandir novas visões e reflexões acerca da pesca artesanal na modalidade de "borqueio", a fim de que se possa conhecer e valorizar a Memória e a Identidade Cultural da nossa região do Baixo Tocantins, especificamente com relação à História Oral vivida por pescadores de mapará no Município de Abaetetuba. Buscamos através da Etnomatemática a compreensão do conhecimento matemático desenvolvido pelos pescadores de borqueio sob vários olhares que se inter cruzam na realização deste trabalho.*

Considerações Iniciais

Dentro da perspectiva de valorizar e resgatar a Memória do caboclo Amazônico, apresentamos a pesca de borqueio,¹ que é o tema central de nosso trabalho. Enfocamos, aqui, uma visão interdisciplinar numa abordagem multicultural.² Assim, organizamos o texto da seguinte forma: no primeiro momento, falamos das dificuldades enfrentadas na pesca artesanal; no segundo momento, discutimos sobre os aspectos históricos da Etnomatemática, como ela surgiu e qual a sua importância; no terceiro momento, enfocamos a importância da Etnomatemática na

¹ Tradicional modalidade de pesca da região do Baixo Tocantins, que se caracteriza pela estratégia de utilizar um *sabé* para localizar o peixe e duas redes com o objetivo de cercar o peixeado.

² Multiculturalismo crítico enfatiza o papel da linguagem e das representações na construção do significado e da identidade, conforme Antonio Flávio Barbosa Moreira (1999, p. 86).

pesca de borqueio; no quarto momento, apresentamos algumas reflexões pedagógicas na pesca do mapará, enfatizando a importância da escola em valorizar os conhecimentos adquiridos pelas crianças nessa atividade; em seguida, faz-se uma breve análise de algumas palavras de uso específico dos pescadores e importantes para a comunicação do grupo e finalizamos ressaltando a dialética entre a ação cotidiana dos pescadores.

1 – Aspectos Atuais

As questões referentes à pesca artesanal e seus problemas enfrentados atualmente foram abordados durante o primeiro seminário da pesca artesanal, denominado “Memória vivida e refletida: relato da experiência da pesca artesanal”,¹ promovido pelo Núcleo de Pesquisa do Campus Universitário do Baixo Tocantins, da Universidade Federal do Pará, que contou com a presença de professores, alunos e pescadores; além dos relatos de experiência sobre a pesca, foram discutidos problemas pertinentes à retração dos estoques pesqueiros, às alterações ambientais, à contaminação dos rios e à necessidade de uma política voltada para a preservação do pescado. Dentro deste contexto, nossa análise busca valorizar as populações que ainda desenvolvem essa modalidade de pesca.

2 – Aspectos Históricos da Etnomatemática

Ao longo dos tempos muitas mudanças foram acontecendo na área educacional. E da mesma forma a Matemática também sofreu alterações na maneira de ser aplicada na sala de aula, de modo que os alunos viessem a sentir-se bem em utilizá-la não só em sala de aula, mas na sua vida cotidiana.

Podemos verificar que:

a matemática tem um valor formativo, que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo, porém também

¹ Seminário realizado no dia 31/05/04 no Auditório Cabanagem, Campus Universitário do Baixo Tocantins, da Universidade Federal do Pará, que contou com a participação dos Professores: Prof. Dr. Antonio Otaviano Vieira Junior, Prof. Mestrando Josiel Vilhena, Prof. Ms. Telmo Renato e dos amigos pescadores Sr. Manoel Pereira e o Sr. Aladim (atual vereador na Câmara Municipal de Abacaxaba).

desempenha um papel instrumental, pois é uma ferramenta que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas específicas em quase todas as atividades humanas (Brasil, 1999, p. 251).

Com a finalidade de estimular a curiosidade e a criatividade dos alunos, foi elaborada uma teoria que viria explicar a maneira como os homens, desde os primórdios, utilizavam-se da Matemática em suas vidas cotidianas diferentemente da qual é aplicada nos grandes centros acadêmicos. Ubiratan D'Ambrósio (2002) comenta que a Etnomatemática⁴ foi utilizada de forma específica durante as grandes navegações, que são datadas do século XV, lembrando que não é nesse período que se inicia a utilização da Etnomatemática, mas tornou-se conhecida por meio das grandes viagens que proporcionaram ao mundo todo o conhecimento dos povos colonizadores e dos povos que haveriam de ser colonizados.

Com as grandes navegações os europeus foram conhecendo as diferentes formas que eram utilizadas pelos povos nativos, nas suas maneiras de se relacionar com a natureza, com os seus costumes locais e regionais e também com a sua Matemática. O japonês Yosuo Akizuki em sua obra sintetiza esse comentário: "eu posso, portanto, imaginar que pode existir outros modos de pensamento, mesmo em matemática" (apud D'Ambrósio, 2002, p.16). Podemos verificar, então, que a Matemática foi e é utilizada de forma diferente da qual a escola repassa – uma ciência que possui regras "infalíveis e exatas".

Com o intuito de desmistificar este discurso muito utilizado pela escola de então, D'Ambrósio afirma que a Etnomatemática não é simplesmente Matemática. "A Etnomatemática lança mão dos diversos meios de que as culturas se utilizam para encontrar explicações para sua realidade e vencer as dificuldades que surgem no seu dia-a-dia" (Nova Escola, 1993, p. 10-11).

Contudo, faremos um intercâmbio entre a Etnomatemática e as comunidades ribeirinhas da Região do Baixo Tocantins quando elas utilizam a Matemática na pesca do borqueio nos rios da região.

⁴ A partir do grego: cultura dos etas; para modos de lidar com ela, usá-la, usá-la e explicar, entender, saber como as coisas são, encontrar analogias. Deu Etnomatemática, uma palavra simpática. Palavras de Ubiratan D'Ambrósio em uma entrevista à Revista Nova Escola, de agosto de 1993.

2.1 – A Etnomatemática e a Matemática no Cotidiano da Pesca de Borqueio

O objetivo fundamental da Etnomatemática³ é respeitar as diversas culturas e encontrar nelas explicações que se adequem a uma realidade social, diminuindo as dificuldades do cotidiano, utilizando recursos que facilitem o trabalho para o despertar da curiosidade e da criatividade. Neste tópico, temos a preocupação de relacionar como os pescadores de borqueio utilizam a Matemática, na ótica da sua própria linguagem, a informal, com a linguagem formal, a exemplo da aritmética, sistemas de medidas e proporção, que são nossas referências na aplicação de dados na pesca de borqueio que, estes, mensurados e transformados na pesca, como: quantidades de pescadores envolvidos, o mergulho alcançado pelo pescador para fechar a rede, a medida de cada “basqueta”⁴ e outros instrumentos de que iremos tratar mais adiante.

O ex-pescador recorda quando iniciou bem jovem na pesca do mapará e conta como aprendeu o ofício de mergulhador aos 14 anos:

ai eu foi, e sendo os outros mergulhando, lá eu procurava saber como era aquele jeito de mergulhar e ai foi... e teve experiência foi até que um dia eu, já com idade de 14 anos, eu arreventei o ouvido no fundo né?, e cusei a boiar e ai quando boiei, já foi tirado por outro, o que eu fiquei preso na rede, o dedo trançou no nó... nunca malha e ai foi tirado, ai quando eu subi de lá sangrando, ai a pessoa [dizse] ‘não ele tá pronto pra mergulhar agora outro ataque (...) lá o ouvido arreventou, não tem mais’ ai que eu já foi mergulhar até 11 braças [16,5m] (M.S.P.)⁵

³ “A etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores (...) e outras certos grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos” (D’Ambrosio, 2002, p. 09).

⁴ Basqueta: instrumento popularmente chamado para medir e transportar os peixes, cada basqueta pode conter 40kg de peixes.

⁵ Entrevista realizada no dia 09/03/2004, no Núcleo de Pesquisa do CUBT-UFFA com um antigo pescador abacretubense com mais de 15 anos de experiência na pesca do mapará (Pipipapapabava abacretu), peixe conhecido popularmente pelos ribeirinhos.

A noção de cultura, segundo D'Ambrósio:

Ao reconhecer que os indivíduos de uma nação, de uma comunidade, de um grupo compartilham seus conhecimentos tais como a linguagem, os sistemas de explicações, os mitos e cultos (...) e além seus comportamentos compatibilizados e subordinados a sistemas de valores acordados pelo grupo (...) esses indivíduos pertencem a uma cultura (D'Ambrósio, 2002, p. 18-19).

A pesca de borqueio acontece geralmente no mês de julho, por volta das 4 horas da manhã. Já que depende da maré, a pesca pode se estender até o final da tarde, das 16h às 17h. Nesse dia, os pescadores vão de cascos, como se relata na fala de seu Manoel: "é aonde vai mais pessoas é que vai... composto de seis homens em cada casco, quatro pra remar em cada casco e dois em cada casco pra jogar a rede".

Podemos perceber a quantidade de pescadores que vão neste casco, que no final do dia trazem em torno de duas basquetas contendo 40kg a 50kg cada, conforme a temporada. "Borqueiozinho que a gente chamava de fofóia, cocóia, era 30 a 40 paneiros de mapará e quando era uma pega média era de 150 a 180 e quando era uma pega grande era de 300, 400, 500 paneiros de 50kg..." (M.PS).⁹

Como referência teórica, ressalta D'Ambrósio:

Na aritmética, o atributo, isto é, a qualidade do número na quantificação, é essencial (...) chegar ao 'dois' abstrato, sem qualificativo, assim como chegar à geometria sem cores, talvez seja o ponto crucial na passagem de uma matemática do concreto para uma matemática teórica. (...) o cuidado com a passagem do concreto ao abstrato é uma das características metodológicas da etnomatemática (2002, p. 78).

Nesse contexto a distribuição de tarefas está presente na quantidade de pescadores, nas turmas de borqueio divididas proporcionalmente por forças de trabalho, como é explicado na fala: "É aonde vai mais

⁹ Pescador se referindo como cocóia à menor quantidade de peixes em paneiros, cerca de 30 a 40, e designando como pega média e pega grande de 150 a 180; 300, 400, 500, paneiros de mapará, respectivamente. Cada paneiro correspondendo a 50kg.

pessoas é que vai... compostos de seis homens em cada casco, quatro para remar em cada casco e dois em cada casco pra jogar a rede".⁹

No que diz respeito à relação de trabalho, que os pescadores mantêm, esta se dá na maioria das vezes em uma relação injusta entre o patrão e o empregado (...),¹⁰ no qual se percebe o sistema de parceria existente na Amazônia referente à pesca artesanal, o patrão é o dono do equipamento de trabalho como malha, espinhel, barco, etc, sendo o pagamento feito com 50% da produção obtida para o patrão e os outros 50% para o pescador dono da força de trabalho.¹¹

Durante a pesca são utilizadas redes feitas com linha americana nº 18 com panagem,¹² que variam até 100 malhas de altura, sendo que cada malha apresenta medidas entre 20mm a 30mm e que, atualmente, os pescadores se utilizam dessas redes contribuindo também para a escassez do mapará. Quando os cardumes são localizados pelos taleiros, ora pela tala, ora por sonda (usa-se a partir de três metros de profundidade), é que é lançada a rede. Depois de algum tempo, entra em cena outra personagem, o mergulhador do borqueio; o seu mergulho às vezes pode ultrapassar duas "braças" de profundidade, ou seja, 3m.

Os taleiros exercem uma das funções fundamentais na pesca de borqueio, como observamos na fala:

e o taleiro é justamente quem manifesta toda essa experiência, porque ele faz a detecção dos cardumes utilizando instrumentos que eles mesmos confeccionam, instrumento artesanal, que é a tala (...), o seu Manoel comentou que ela é feita de pacúliba, madeira da palmeira do açá, mede cerca de 3 metros de comprimento e ele coloca a tala na água quando eles saem

⁹ Relato do antigo pescador de Abacetetuba, no I Seminário "Memória vivida e refletida: relato da experiência da pesca artesanal", realizado do dia 31/03/2004, no Auditório Cabanagem. Promovido pelo Núcleo de Pesquisa do CUBT/UFRPA.

¹⁰ Cf (Bentzen, 1980, p. 71).

¹¹ REIS, Luana Castro, TCC, RG, 095/ 2003 – Geografia; CUBT/ UFRPA – Abacetetuba.

¹² Termo que designa a altura da rede da pesca.

para pescar (...) um bom taleiro, como eles mesmos dizem, é aquele que consegue dizer o tamanho e o volume do cardume. Como é que ele faz isso? Pela frequência das batidas no tale, eu tive a oportunidade, um dos taleiros me deu para experimentar como que eles sentem o mapará batendo no tale e é impressionante.¹²

3 – Reflexões Pedagógicas Sobre a Pesca do Mapará

É importante que o pedagogo valorize o conhecimento que seus alunos trazem de suas localidades,¹⁴ não se trata apenas de valorizar com elogios, mas de contextualizar, entender e fazer com que seus alunos possam aprender a lição dos livros sem perder de vista suas origens e experiências cotidianas.¹⁵ Neste contexto, queremos explicitar o processo da pesca de borqueio em que as crianças aprendem na prática diversas atividades que, ao analisarmos, seriam maçantes e improdutivas em sala de aula devido a sua complexidade.¹⁶

Nossa abordagem, neste sentido, é de compreender e valorizar o interesse das crianças por este trabalho de ofício que se manifesta sob diversos fatores, como serventia prática na vida diária, pois a criança já entende que aquela atividade pesqueira é importante para sua sobrevivência. Outro fator é a complexidade do processo da pesca, que exige abstração e cuidado no manuseio dos equipamentos, o que, por sua vez, instiga a curiosidade dos pequenos pescadores, além da socialização da atividade que é realizada por várias pessoas. Em contrapartida a esta realidade, a escola deveria ser o local onde as experiências das crianças fossem valorizadas com observância das atividades práticas, como afirma Ana Lúcia Dias Schliemann: “O ensino de matemática se faz, tradicionalmente, sem referência ao que os alunos já sabem” (2001, p. 21).

¹² Relato do Prof. Meszando Josiel Vilhena no I Seminário “Memória vivida e refletida: relato da experiência da pesca artesanal”, realizado no dia 31/03/04, no Auditório Cabaragem, promovido pelo Núcleo de Pesquisa do Campus Universitário do Baixo Tocantins da UFPA.

¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leituras)

¹⁴ Ver: D'AMBROSKA, Ubiratan. *Etnomatemática: de onde se origina e a diversidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

¹⁵ Consideramos importante o exercício prático da pesca de borqueio sem com isso desconsiderar qualquer sistematização em sala de aula.

Por isso, enfatizamos no presente artigo a importância da Matemática do cotidiano dessas crianças para que tenha espaço dentro do ambiente escolar com referência de sua aplicabilidade, visto que é de grande relevância que o professor conheça os pressupostos da Etnomatemática para que este profissional não cometa discriminações e tenha um vasto campo cultural.¹⁷ É necessário estarmos situados no contexto e os estudos em Etnomatemática são de fundamental importância para aprimorar conhecimentos e fazer com que a memória não só dos alunos, mas também das suas origens, seja respeitada sem com isso interromper conhecimentos que são importantes para a formação do indivíduo.

É nesse cenário que descrevemos o ofício da pesca artesanal que se inicia muito cedo para as crianças que são motivadas pela curiosidade de aprender a profissão do pai ou de um parente mais velho, na qual desenvolvem uma Matemática que corresponde às suas atividades do dia-a-dia. Esse tipo de experiência prática por meio da pesca artesanal garante a alimentação de todos. Desde a idade dos 9 anos, os pequenos pescadores, por meio da práxis, vão exercitando a arte da pesca ora por "brincadeiras" que imitam o trabalho dos pescadores veteranos e são contadas por eles como uma "diversão", ora como uma atividade necessária. Todos participavam alegres, mesmo sabendo dos perigos em alto mar, além do manuseio dos instrumentos de trabalho que conferiam e conferem grande perigo aos pescadores, pois qualquer descuido por parte dos indivíduos participantes da pesca de borqueio pode levar à morte. Para aqueles homens que cresceram nessa atividade, o ofício é descrito como um ato aventureiro, no qual experimentam uma sensação de euforia e adrenalina na realização de uma tarefa que se confunde com as práticas de esportes radicais, por exigir dos participantes experiência, coragem e habilidade. O interesse das crianças por esse tipo de atividade demonstra que o ofício da pesca tem relativamente uma importância prática nas suas vivências e que foge às regras e explicações das meras lições conceituais de sala de aula, mas que pode ser contextualizada. Cabe aqui para nós, em vez de o professor usar exemplos abstratos, poder e dever trabalhar com conceitos e situações vivenciadas por seus alunos não só em Matemática, mas

¹⁷ Cf. MALINOWSKI, Bronislaw: *Uma teoria dos mitos de cultura*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

também em outras disciplinas, transformando o ato “ensino e aprendizagem” muito mais agradável.

4 – Aspectos Lingüísticos da Pesca do Mapará

Neste tópico abordaremos o vocabulário específico das pessoas envolvidas na pesca do mapará e os seus respectivos significados para o grupo.

Segundo D’Ambrósio (2002), a linguagem é um instrumento de dominação e de seleção. Durante a fase de ampliação da escola, esta, para justificar o acesso social dos “mais aptos”, cria meios adequados, fundamentados pelas teorias do comportamento e aprendizagem. Primeiro tomou-se como padrão o Latim, depois o substituíram pela norma padrão da linguagem, e também a Matemática se tornou esse instrumento seletivo. É importante lembrar que essa linguagem utilizada pelos pescadores de borqueio é fundamental para a comunicação interna, visto que ela já faz parte da cultura deles e é transmitida de geração a geração via oralidade. E a escola, ao invés de lapidar, aprimorar, esses conhecimentos, incorporando o novo e obtendo melhores resultados, age de forma autoritária menosprezando essa linguagem, deixando em segundo plano o dominado.

Nesse contexto, ainda conforme D’Ambrósio (2002), a vertente mais importante da Matemática tem por objetivo respeitar e restaurar as raízes culturais dos indivíduos e dentre estas está incluída a linguagem, mais especificamente o vocabulário da pesca de borqueio.

Nesse tipo de atividade existem palavras utilizadas exclusivamente pelas pessoas envolvidas direta ou indiretamente na pesca. Abordaremos aqui o aspecto semântico da linguagem da pesca e apresentaremos os vocábulos e suas respectivas referências sinonímicas no universo da pesca de borqueio.

Apresentaremos alguns vocábulos:

Carolina – movimento feito pelos ribeirinhos a fim de não deixar os peixes saírem da rede. Na época das férias a Carolina é feita pelas crianças, que desde cedo acompanham seus pais ou parentes na atividade pesqueira.

Taleiro – pessoa muito experiente que utiliza uma tala feita de pacúbo ou marajá e é o responsável pela localização dos cardumes de mapará.

Tala – instrumento de mais ou menos três metros de comprimento utilizado pelo taleiro.

Sonda – ferramenta que tem a mesma função da tala, porém só utilizada em locais com mais de três metros de profundidade.

Remador – sujeito experiente que pilota o casco do taleiro. O remador precisa ser habilidoso, ou seja, remar sem bater com o remo n'água, a fim de não espantar os peixes.

Bazueta – instrumento que serve para medir e transportar a produção. Tem a capacidade de 40Kg de peixe.

Pauçiro – instrumento tradicional também utilizado para medir e transportar os peixes.

Borquar – palavra de uso popular dos pescadores; significa bloquear, ou seja, capturar os cardumes de mapará.

Rede – instrumento que serve para capturar o mapará.

Mergulhador – figura importante na pesca do mapará, pois é este que logo após o sinal do taleiro é o responsável por entrelaçar as redes em baixo d'água.

Puxadores de rede – são trabalhadores que têm a função de recolher as redes.

Fizemos aqui apenas uma breve análise de alguns termos e seus respectivos significados utilizados na pesca do mapará.

Dessa breve análise, verificamos que, quanto ao aspecto semântico, essa categoria de trabalhadores apresenta um vocabulário fechado, com termos lingüísticos próprios do seu grupo de falantes.

Descobrimos que os pescadores de mapará apresentam uma singularidade no léxico, que não faz parte da linguagem usual dos demais moradores da região.

Considerações Finais

Concluímos nosso trabalho, mostrando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar voltada para a realidade das comunidades pesqueiras da Região do Baixo Tocantins. Com base nos estudos em Etnomatemática, ressaltamos que é possível relacionar experiências locais dessas populações a fim de que se possa resgatar a Memória, a Cultura e a Identidade, contextualizando, dessa forma, a prática cotidiana no processo de interação que deve ser abordado em sala de aula.

Também, podemos perceber dentro dessa visão interdisciplinar que as comunidades ribeirinhas envolvidas nessas modalidades de pesca já utilizam os conhecimentos da Etnomatemática no seu dia-a-dia, mesmo de forma empírica, seja no tamanho das malhas das redes, no

tamanho da tala, na linguagem que eles utilizam para se comunicar etc. Com esse trabalho procuramos mostrar a importância e a utilização da Etnomatemática no resgate sócio-cultural das atividades dos pescadores da Região do Baixo Tocantins.

BIBLIOGRAFIA

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Quatroz, 1979.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, 1999.

D'Ambrósio, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de & SGARBI, Paulo (orgs.). *Fora da Escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

PARK, Margareth Brandini. *Memória em movimento na formação de professores: Pressas e histórias*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

PINHEIRO, Nazaré F. do Socorro. *Terminologias usadas na Construção Naval em Abaetetuba*. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Abaetetuba: UFPA, 1993.

NOVA ESCOLA, agosto de 1993.

SCHLIEMANN, Ana Lúcia Dias et al. *Na vida é dez na escola é zero*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

O ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Hiléia Lúcia Gama da SILVA
Monitora do Núcleo de Pesquisa do CUBT/UFPa
Waldir ABREU
Professor da Universidade Federal do Pará

Resumo: *O estudo está centrado na exposição da metodologia empregada no Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no Campus Universitário do Baixo Tocantins, cujo título é "A disciplina na escola como questão teórica e prática: Um Estudo de Caso no Centro Educacional Olímpus – Vila dos Cabanos/Barcarena/PA". O artigo objetiva mostrar como a problematização se articula com a determinação metodológica. Solenemente busca apontar a importância do emprego do estudo de caso na pesquisa empírica do fenômeno educativo.*

Considerações Iniciais

Considerando que a metodologia deve ser compreendida e articulada com o contexto teórico e a problematização do trabalho, inicialmente fizemos um esboço do cerne das questões do Trabalho de Conclusão de Curso. Explicitamos e justificamos a metodologia utilizada, o estudo de caso na abordagem qualitativa, apontando a sua importância quando se pretende realizar uma pesquisa empírica sobre o fenômeno educativo no cotidiano escolar. Em seguida destacamos o procedimento da coleta de dados e mostramos o resultado parcial das análises a respeito do tema investigado.

Esboço das Questões Centrais do TCC

Na pedagogia o sujeito é um conteúdo e desde sempre aí (Veiga Neto, 2003). O sujeito é algo sempre dado, um ente que antecede ao mundo

social. Com base nessa concepção de sujeito, a disciplina no ambiente escolar é para controlar, prevenir e reprimir. Ela pode ser um método para se chegar a um indivíduo bem educado ou a disciplina é autodisciplina que não é decorrente de uma regulação exterior, mas de uma opção consciente.

Diferentemente do que vemos na pedagogia, e com base na teorização de Foucault, no estudo desenvolvido durante o TCC, consideramos o sujeito como algo que se constitui através da disciplina, que é uma das estratégias do poder para formar os corpos dóceis, economicamente úteis, que sustentam a moderna sociedade industrial. A disciplina não reprime, produz. A escola produz o aluno através da disciplina a que este é submetido.

O pensamento de Foucault acentua o papel disciplinador da escola e seus efeitos sobre o indivíduo, pois determina formas particulares de estar e conhecer o mundo. A escola torna-se um eficiente meio de articulação entre poder e saber, disciplinando assim o corpo e a psique dos indivíduos para que tomem as feições do que chamamos hoje o *sujeito moderno*.

É na rede de relações e práticas sociais que o poder disciplinar, através dos seus mecanismos de subjetivação e objetivação, constitui o sujeito tal e qual o conhecemos na modernidade, sujeito livre, dono de si, mas que está preso numa identidade que lhe é dada como sua. A vigilância contínua, o esquadriamento do espaço, o controle do tempo e a produção do saber são os elementos das estratégias disciplinares que podem ser descritas nas escolas, nos hospitais, nas fábricas, nos quartéis e nas prisões (Foucault, 1987). A escola e a sua cultura disciplinadora têm um importante papel na formação da sociedade desde o início da Idade Moderna.

Para alguns historiadores o modelo de escola que concebemos hoje surgiu no período entre a Renascença e o início da Revolução Industrial, quando ocorreu um dos fenômenos mais marcantes da história das instituições escolares, com o surgimento e a ampliação dos colégios católicos, protestantes e dependentes da universidade (Petitat, 1994). Esses colégios que se expandiram nessa época possuíam algo em comum: antecipavam as novas exigências da nova sociedade industrial que estava emergindo neste momento.

Aos poucos o modelo de educação característico da Idade Média, em que o estudante morava na casa do professor e que muitas vezes tinha outra profissão, vai dando lugar a uma educação com tempo e espaço determinados, métodos e conteúdos padronizados com divisão em graus e classes. "A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar" (Foucault, 1987, p. 134). Os

colégios assinalam várias modificações na vida do aluno que passa a ser obrigado a se vincular a um colégio com professores que lhe são impostos. Acentua-se a necessidade de se exercer maior controle sobre o alunado, que passa a viver coletivamente, exposto à emulação, prêmios, punições e classificações segundo o seu empenho, freqüência e obediência.

As transformações ocorridas na área da educação também podem ser notadas na organização do trabalho, com o surgimento das grandes fábricas e oficinas. Nas fábricas que surgem no fim do século XVIII se faz necessário dividir o processo de produção e a decomposição individual da força de trabalho. Nas oficinas, os operários são dispostos de maneira que ao andar pelo seu corredor central se tenha a um só tempo uma visão panorâmica e individual desta. É assim que rapidamente se podem verificar os operários em vários aspectos: a assiduidade, a concentração nas atividades, o nível de qualidade de seus trabalhos e fazer comparações entre eles.

Atualmente, a disciplina é um tema recorrente na prática diária dos educadores, no entanto pouco se tem tratado deste tema na literatura especializada. Consideramos importante colocar a disciplina como tema teórico e prático, para que não se trate de forma imediatista as questões disciplinares no ambiente escolar. Acreditamos que a crescente incidência de indisciplina na escola aponta para a necessidade de repensarmos a instituição escolar. Quase nunca questionamos a escola, sua estrutura e seu funcionamento. Consideramos importante tentar compreender a disciplina no âmbito escolar e os seus distúrbios disciplinares, para entendermos o papel da escola, sabendo que ela como aparelho disciplinador é determinante para formar o sujeito que se quer hoje. Fazer isto é também tentar compreender o próprio momento histórico que estamos vivendo.

Cruzamos estas informações com o contexto da Vila dos Cabanos,¹ uma vila operária que foi criada para atender o Complexo Industrial

¹ A Vila dos Cabanos é uma vila projetada pelo complexo industrial Albras/Alunorte em função de abrigar moradores, ou seja, a mão-de-obra necessária que o projeto iria demandar. A empresa, juntamente com a vila operária, foi implantada por representantes dos ministérios das Minas e Energia, Interior, Transportes, Secretaria de Planejamento da Presidência da República e Governo do Pará, cabendo inicialmente à Sudam como órgão de programa e controle dos projetos a atividade a eles referentes. O Plano Urbanístico Básico do Núcleo Urbano foi definido e elaborado pelo grupo especial do desenvolvimento Regional Infra-estrutura do Complexo Industrial Albras/Alunorte referente à micro-seção 18 Baixo Tocantins, subconjunto Abicrieta, Baccara e Igrapó-Miri, considerada área de abrangência do projeto.

Albras/Alunorte. A implantação deste complexo industrial causou várias mudanças na região. A construção de uma grande escola para os empregados e seus dependentes foi uma delas. A escola Centro Educacional Olympus, inserida neste contexto, é um território marcadamente dos filhos dos empregados da Albras Alumínio Brasileiro S/A,² escola limpa e organizada nos moldes do 5S.³ Possui um total de 1901 alunos, dos quais 602 cursam o Ensino Fundamental e 457 o Ensino Médio. Aproximadamente 85% dos alunos são filhos de funcionários da Albras e da Alunorte, são poucos os alunos vindos de Barcarena ou cujo pai trabalhe em outras empresas. O prédio foi construído pela empresa quando da construção da Vila dos Cabanos e ocupa uma grande área, a escola é de um piso com 57 salas de aula, uma quadra de esporte, uma piscina, um amplo estacionamento, uma biblioteca com cerca de 7.687 livros, uma secretaria, lanchonete e auditório.⁴

Escola e fábrica se entrecruzam nas semelhanças de suas técnicas disciplinares, hierarquia e arquitetura. Assim, buscamos estudar a disciplina no ambiente escolar investigando a disciplina existente numa escola que aos poucos utiliza mecanismo de controle da fábrica e os aplica no cotidiano escolar.

Partimos da idéia de que a aproximação da fábrica com a escola estaria provocando um acirramento das técnicas disciplinares, já que a escola também atua como formadora de mão-de-obra. Tendo em vista que esta escola possui características não encontradas em nenhuma outra do município, o que a torna uma unidade no sistema educacional do município, tais como o transplante de programas específicos da empresa como o 5S e a CIPA Escolar,⁵ e que estes atuam como elementos disciplinadores no âmbito escolar, o questionamento que

² Albras Alumínio Brasileiro S/A, localizada a Rodovia Pa 485 Km 21, na Vila Municipal inaugurada em julho de 1985, foi constituída em setembro de 1976 por meio de um acordo entre os governos do Brasil e do Japão, sendo como acionistas a CVRD (Companhia Vale do Rio Doce) através da Alvale e a NAAC (Nippon Aruzon Aluminium Co. Ltd). A inserção social desse complexo foi crucial para uma nova fotografia sócio-econômica da região, cuja riqueza das reservas naturais e localização estratégica atraem empreendimentos deste porte e volumosas transações comerciais.

³ 5 Senses – Programa de caráter disciplinador implantado na empresa seguindo o modelo japonês de gestão empresarial e que foi transplantado para a escola em questão.

⁴ Dados fornecidos pela secretaria da escola em setembro de 2003.

⁵ A formação da CIPA, Comissão Interna de Prevenção de Acidentes, é obrigatória em empresas com mais de 50 funcionários, tem por objetivo prevenir acidentes, analisar e demonstrar estatisticamente a incidência de acidentes na empresa. A CIPA Escolar é formada por alunos e seu trabalho enfatiza a segurança no trânsito.

nes instigava era: como as estratégias disciplinares estariam sendo recebidas pelos sujeitos desta escola? Dessa forma, para delimitarmos o estudo, eis a pergunta que fizemos: qual o sentido que os alunos e professores do 2º ano do Ensino Médio dão às técnicas disciplinares da escola?

A Pesquisa Qualitativa na Dinâmica do Fenômeno Educativo

É cada vez mais frequente o interesse dos alunos pesquisadores da área da pedagogia pelo uso das metodologias qualitativas. Embora esse tipo de abordagem seja muito usado nos TCCs de Pedagogia no Campus Universitário do Baixo Tocantins, críticas rigorosas se tem feito ao termo, e neste ponto gostaríamos de esclarecer o uso do termo *pesquisa qualitativa*. O interesse pelos aspectos qualitativos da educação surgiu na década de 70, numa tentativa de fazer frente a uma postura quantificadora dos processos educativos que se revelava através de medições, quantificações e quadros estatísticos⁶ (porcentagens de analfabetos, de repetentes, do crescimento anual da matrícula etc.), o que representava uma dimensão positivista da explicação do fenômeno social e educativo; dessa forma, a pesquisa qualitativa surgiu em oposição “à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais”. Por outro lado, as novas alternativas metodológicas para a pesquisa educacional ao buscarem os aspectos qualitativos decidiram eliminar todos os aspectos quantitativos dos estudos. Foi assim que:

Abriu-se também desta maneira, à falsa dicotomia quantitativo-qualitativo. E alguns rejeitaram a medida do ensino por absurda, artificial e inútil; enquanto outros expressaram que o enfoque qualitativo era, simplesmente um exercício especulativo sem valor para a ciência (Triviños, 1987, p. 116).

Acreditamos que, apesar desses problemas em seu surgimento, ao utilizarmos o termo *qualitativa* para definir a pesquisa devemos

⁶ Cf. Triviños, “Na prática ocorre que toda a investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente nos dados estatístico” (1987, p. 116).

considerar que se deu ênfase aos aspectos descritivos, sem, contudo, desprezarmos a quantificação dos dados.

O estudo de caso é utilizado quando queremos estudar algo particular, o interesse gira em torno daquilo que o faz especial e que, portanto, o torna uma unidade num sistema mais amplo. A preocupação central desse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular, situando-a em seus aspectos históricos e sociais e apresentando as suas várias dimensões. Nesse tipo de pesquisa, embora o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, o chão teórico servirá apenas de estrutura básica a partir da qual novos elementos e dimensões podem ser acrescentados à medida que emergem durante a realização do estudo. Outra característica é a variedade de fontes de informações; dessa forma o pesquisador procurará fazer observações em:

Situações de aula, de reuniões, de merenda, de entrada e saída das crianças; estará coletando dados no início, no meio e no final do semestre letivo; ouvirá professores, pais, alunos, técnicos, serventes etc. Com essa variedade de informações ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas (Lüdke, 1986, p. 18-19).

O que determinou a escolha do estudo de caso foi a intenção de realizarmos uma pesquisa que não se detivesse apenas em relatos e observações limitadas ao ambiente da sala de aula, queríamos diminuir os efeitos de fragmentação da realidade que podem ocorrer quando observamos apenas um dos momentos que a disciplina escolar se mostra. A pesquisa nos possibilitou através da descrição dos dados retratar o ambiente da escola como um todo. Outro aspecto, que pudemos constatar durante o desenvolvimento do estudo, é que ao registrarmos a parte reflexiva das observações percebíamos que determinada ação ou relato ganhava novo significado, diferente daquele que havíamos dado no instante em que ele ocorreu.

O Instante da Coleta de Dados

O estudo de caso nos deu condições para ir além das entrevistas e observações, podendo buscar informações na história do Município de Barcarena, da implantação da fábrica Albras Alumínio Brasileiro S/A e da

construção da vila operária, a Vila dos Cabanos. Todo esse esforço teve por objetivo compor o contexto no qual as ações e práticas educativas foram observadas e analisadas. Além dos livros, pudemos usar materiais distribuídos pela empresa, consultar jornais, revistas e documentos. A diversidade de informações enriquece o trabalho, porém o maior desafio é selecionar aquelas que têm maior relevância para o problema em questão.

Nos preocupamos em deixar falar os relatos e as ações de alunos e professores do 1º e 2º ano do Ensino Médio, no entanto procuramos entender e interpretar essa dinâmica interna, cruzando informações, tendo em mente a escola como um todo, bem como o contexto no qual a escola está situada.

Durante a aproximação junto à escola, foi feito o primeiro período de observações em todos os setores da instituição, desde o pré-escolar até o Ensino Médio. Logo após fizemos um roteiro para pontuar temas durante as entrevistas. Dessa forma, fizemos uma criteriosa escolha dos entrevistados e pudemos traçar o roteiro de entrevistas com base na frequência com que determinados temas emergiam no cotidiano escolar, seja no âmbito da sala de aula seja nos corredores e pátios.

No segundo período de observações foram realizadas as entrevistas. Após o terceiro contato com os entrevistados, fora do ambiente escolar, tomamos estes cuidados para que, quebrado o gelo inicial, o entrevistado estivesse à vontade para falar sobre os temas. Selecionamos para as entrevistas alunos do 2º ano do Ensino Médio que frequentavam a escola desde o pré-escolar e professores com mais de cinco anos de profissão, todos com nível superior. Além disso, entrevistamos empregados da empresa que participaram da implantação do S5 e CIPA Escolar, a coordenadora geral da escola, a inspetora do setor, porteiros e auxiliares de serviço. Pudemos ainda participar de reuniões de pais e visitar eventos anuais da escola, tais como a Feira da Cultura e outros.

Roteiro Parcial das Análises

O que salta aos olhos é a padronização dos rituais imutáveis da sala de aula: o visto no caderno, muitas vezes valendo ponto para a prova. Podemos constatar muitas continuidades daquilo que Petitat (1994) descreve das escolas elementares cristãs francesas, os prêmios e as emulações hoje se apresentam em forma de estrelas para a tábua que

fizer todos os deveres de casa, tendo em vista uma excursão para a vencedora. Ficaram evidentes as repetições e as memorizações, hoje presentes nas respostas prontas e acabadas dos exercícios de revisão, uma espécie de “mapa da mina” para as provas. O trabalho em grupo é pouco estimulado, pois assim “os alunos conversam e não produzem nada”. O que se pode perceber é que a metodologia escolhida pelo professor prioriza muito mais a ordem na sala do que a adequação do processo ensino-aprendizagem ao contexto do aluno. Dessa forma, permanece o esquadrinhamento das aparições coletivas no ambiente escolar.

Os distúrbios disciplinares foram a tônica de todos os espaços observados. Grande parte do tempo da aula é gasto com sermões e ameaças diante da falta de atenção, das brincadeiras e conversas paralelas. Nas séries iniciais e no Ensino Fundamental, o professor é aquele que fala, que sabe, ao aluno cabe a tarefa de copiar, decorar, repetir e principalmente calar. Quando o professor faz uma tentativa de iniciar um debate, e é dada a oportunidade ao aluno de falar sobre temas pertinentes aos conteúdos escolares, a sua participação é tímida, principalmente entre aqueles que têm mais idade.

Impressiona a incidência de rotulação dos alunos por parte dos mestres: são “lentos”, dito por um professor do Ensino Fundamental; “os pais se separaram”, “o pai é alcoólatra” – falas de um professor das séries iniciais, apontando discretamente para duas crianças consideradas indisciplinadas. Em sua maioria, os professores atribuem as dificuldades de aprendizagem a problemas familiares e a condições sócio-econômicas. Ao falarmos sobre o que provoca os distúrbios disciplinares na escola, em nenhum momento os entrevistados citaram o excessivo número de alunos (50 a 60), os infundáveis conteúdos programáticos (em alguns casos são necessários dois professores numa só disciplina: Química, Física e Matemática), o calor insuportável no período da tarde, a falta de laboratórios e as 6 horas de aulas expositivas. Esses fatores não são levados em conta sobre a incidência de indisciplina, portanto, para os entrevistados, a indisciplina não é provocada pela estrutura e organização da escola. Estes aspectos confirmam a idéia de que raramente se atribui a indisciplina ao próprio ambiente escolar, e não se costuma questionar a própria escola.

Os professores do 2º ano do Ensino Médio declararam que se vêem como profissionais da educação, mas demonstram insegurança quanto ao seu papel: temem serem rotulados de “bonzinhos” ou

“democráticos demais”, embora não queiram ser tidos como autoritários. Porém na instância das relações tratam os alunos como filhos. Podemos dizer que diferentemente das relações autoritárias e paternalistas descritas por Petitat (1994), nesta escola os professores tentam não se mostrar autoritários na sua prática, permanecem, porém, as relações paternalistas entre professor e aluno, nas quais o professor é visto como uma figura protetora, que vai entender e solucionar os problemas educacionais e pessoais dos alunos.

A empresa é considerada uma aliada dos alunos, que, descontentes com a escola, vêem na ação fiscalizadora da fábrica uma solução para os problemas:

É hora do recreio, sento no banco do pátio da escola para observar os alunos fora da sala de aula, logo, um grupo de alunos aparentemente nos 16 a 17 anos, muito sérios, se aproxima e pergunta — A senhora é fiscal da Albras? Respondo com outra pergunta — Por quê? Eles explicam: — É que se a senhora for fiscal da Albras nós queremos denunciar a escola.⁷

Podemos constatar que a aproximação da disciplina da fábrica junto à escola não torna os seus mecanismos de controles mais rígidos. E destacamos dois pontos sobre isto: (1º) Os alunos vêem essas intervenções apenas como uma representação, ações que não se concretizam e das quais apenas serão cobrados em sermões eventuais sem que haja punição para os infratores. Campanhas como o 5S e a CIPA⁸ Escolar parecem ser apenas ilustrações da gratidão da escola para com a “mamãe” Albras por se preocupar com seus dependentes. (2º) Apesar de o ambiente desta escola concorrer para tal, não verificamos em nenhum nos alunos entrevistados a vontade de trabalhar na fábrica Albras S/A. Podemos apontar que, embora o indivíduo seja exposto a estratégia disciplinar da escola e da empresa na tentativa de constituir um futuro empregado da fábrica, existe a possibilidade de se reconhecer instrumentalizado pelas estratégias disciplinares e romper com algumas de suas determinações.

⁷ Observação no Ensino Médio do dia 8/09/2003.

⁸ Comissão Interna de Prevenção de Acidentes, a CIPA da fábrica foi implantada na escola como estratégia de disciplina e controle de acidentes dentro e fora do ambiente escolar.

Os alunos pedem o mapeamento⁹ da sala de aula, ou seja, que os lugares nas fileiras sejam determinados segundo o comportamento do aluno, e ainda querem que as punições sejam mais rigorosas. Isso demonstra as continuidades disciplinares que se mantêm e se perpetuam, na subjetividade dos indivíduos. "Mesmo que não sejamos todos igualmente disciplinados, todos compreendemos, ou devemos compreender – o que é ser disciplinado" (Veiga Neto, 2003). Ficou claro que, se o aluno clama por estes mecanismos – mapeamento e punição – é porque ele se considera disciplinado, seu comportamento será então reconhecido, temos então na recompensa outra estratégia disciplinar da escola.

Para os alunos, a escola e os professores não são rígidos e pedem que a escola assuma seu papel disciplinador, principalmente punindo os infratores, o que para eles não vem acontecendo. O aluno é aquele que manda na escola, e este se tornou o porta-voz do poder disciplinador.

Alunos e professores concordam que os alunos têm muita liberdade na escola e isso é "reflexo do tipo de vida que levam na Vila dos Cabanos", os distúrbios disciplinares acontecem por não sofrerem punições, seja dos pais ou da escola. Nesse aspecto, a idéia de que o professor é aquele que manda não se configura, agora é o aluno que está no comando. Mas estamos apenas indo de um extremo a outro, e, se o poder é circular, conforme nos indica Foucault (1987), o aluno não pode mandar tanto assim. Podemos ver que as reuniões com os pais e alunos são meramente informativas, as decisões não têm participação e não são contestadas por pais e alunos. Os alunos raramente são punidos, mas também não são ouvidos nas decisões, o que pode indicar que o aluno é levado a se acreditar "dono da escola" ou sujeito livre e dono de si, mas está preso no fazer pedagógico na direção da escola onde ficam centralizadas as decisões.

Não pretendemos com este trabalho destruir a escola e acabar com a sua disciplina, pensamos que dificilmente uma criança que não vá para a escola sobreviverá nesta sociedade disciplinar. Questionamos a escola porque a amamos, acreditamos nela como possibilidade de mudança. Pode parecer estranho que se questione a escola num país com alto índice de analfabetos, onde o acesso à escola é muitas vezes

⁹ Semelhante à classificação que Déria e La Salle tanto propagaram (Perini, 1986).

um problema e não uma solução. O nosso trabalho, ao pôr em xeque a instituição escolar e sua cultura disciplinar, pretende provocar que se pense na valorização desta, na mudança em sua estrutura física e organizacional, nas aulas cansativas, no excesso de alunos nas salas de aula, nas normas e regras que muitas vezes não têm o menor sentido para os alunos e professores.

Considerações Finais

Reafirmamos que a abordagem qualitativa da pesquisa e o estudo de caso são de grande contribuição para o estudo do fenômeno educativo no cotidiano escolar, permitindo um contato mais direto e continuado com o fenômeno estudado. Além disso, a multiplicidade de situações vivenciadas e a variedade de fontes de informações dão ao pesquisador um melhor entendimento das ações dos sujeitos dentro de um contexto específico. Gostaríamos de ressaltar que um contato maior com diversas metodologias de pesquisa durante o curso de Pedagogia dará oportunidade ao aluno de, após a definição de sua problematização, decidir qual metodologia é mais apropriada à questão levantada no seu estudo. Assim é que, justificando a sua decisão metodológica, se criará possibilidades para a realização de um trabalho mais cuidadoso. Queremos deixar claro que as metodologias que temos no referencial teórico sobre pesquisa não devem ser uma camisa de força. Além de fazer a articulação entre teoria e problematização, elas devem ter flexibilidade e permitir a criatividade do pesquisador. Acreditamos que desta forma a pesquisa torne-se uma possibilidade de produção de conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.

PETITAT, André. *Produção da escola /reprodução da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Aos Colaboradores:

A Revista Margens, para o próximo número, aceitará Artigos e Ensaios relacionados ao tema *Filosofia da Educação*, e sua publicação estará condicionada à avaliação do Comitê Editorial.

Não serão aceitos trabalhos já publicados em periódicos nacionais.

Normas para Artigos e Ensaios:

Os artigos e ensaios deverão vir formatados como segue:

- No Word 7.0 (no mínimo);
- Iniciar os Parágrafos em espaço 10;
- Fonte Times New Roman corpo 12, para texto;
- Fonte Times New Roman corpo 8, para notas de Rodapé;
- Em uma coluna;
- Texto todo na cor preta;
- As notas de rodapé deverão já estar finalizadas;
- Cada artigo ou ensaio deverá ter, no máximo, 15 páginas.

Resenhas:

A obra resenhada deverá ter sido publicada (ou reeditada) no máximo a dois anos, edição nacional, e no máximo há cinco anos, edição estrangeira. Deverá ter entre três e cinco páginas.

Os textos e artigos publicados nesta Revista são de inteira responsabilidade de seus autores(as), não refletindo necessariamente a opinião deste periódico.