

João Carlos Tedesco
Jeferson dos Santos Mendes
(Organizadores)

Cleber José Bosetti, Elisa de Souza Lima, Elizandra Iop,
Gilberto Luiz Tomazelli, Leonardo Dlugokenski,
Mislaine De Santi, Patrícia Lazzari Furtado, Silvane Fontanella,
Vanessa Rosso, Volmar Ferreira Godinho



Edição
Fac-similar

Cidadania e transformações sociais

Temas em sociologia

méritos
editora

Área de Ciências Sociais - Vol. 3

João Carlos Tedesco
Jeferon dos Santos Mendes
(Organizadores)

Cleber José Bosetti, Elisa de Souza Lima, Elizandra Iop,
Gilberto Luiz Tomazelli, Leonardo Dlugokenski,
Mislaine De Santi, Patrícia Lazzari Furtado, Silvane Fontanela,
Vanessa Rosso, Volmar Ferreira Godinho



Edição
Fac-similar

Cidadania e transformações sociais:

Temas em sociologia

méritos
editora

2010 - Versão livro em papel

2023 - Versão fac-similar em ebook/PDF

© Livraria e Editora Méritos Ltda.

Rua do Retiro, 846

Passo Fundo - RS

CEP 99074-260

Página na internet: www.meritos.com.br

E-mail: sac@meritos.com.br

Charles Pimentel da Silva

Editor

Jenifer B. Hahn

Auxiliar de provas

Léo Hélio Dellazzari

Revisão final

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei nº 9.610 de 19/02/1998.

Partes deste livro podem ser reproduzidas desde que citados o título da obra, o autor, a editora e os demais elementos de referência bibliográfica, conforme as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C568 Cidadania e transformações sociais : temas em sociologia
/ organizado por Jeferson dos Santos Mendes e João
Carlos Tedesco. - Passo Fundo : Méritos, 2010.
208 p. - (Coleção Acadêmica, 2)

Vários autores.

ISBN 978-85-89769-77-8

1. Cidadania 2. Sociologia 3. Transformações sociais
I. Mendes, Jeferson dos Santos; org. II. Tedesco, João
Carlos; org. V. Título VI. Série

CDU 316

Ficha catalográfica elaborada por Rafael Antunes dos Santos CRB10/1898

Impresso no Brasil

Apresentação

Os artigos reunidos nessa coletânea sintetizam alguns dos trabalhos monográficos de conclusão do curso de Especialização em Sociologia na Universidade de Passo Fundo, com ênfase para a qualificação da docência em sociologia no ensino médio – edição de 2008/9.

As pesquisas expressam temas em campos variados, em geral, fruto da formação acadêmica básica dos autores. Porém, todos, de uma forma ou de outra, possuem interfaces com as ciências sociais, em especial, a sociologia.

O horizonte do reconhecimento e da cidadania social, expresso pela educação, pelo mundo do trabalho, pela dinâmica cultural, pelo horizonte migratório no meio rural, pela arte cênica, pelas lutas sociais, em especial a da moradia e a da educação, pela preparação de jovens ao mundo do trabalho, dentre outros, é o que prepondera nos conteúdos dos autores. Poderíamos dizer que esse é o tema transversal, o eixo central, a grande preocupação de fundo de todos; esse é o elemento unificador da diversidade temática.

As ciências sociais e, em especial a sociologia, vêm, nos últimos anos, refletindo em torno dos temas da cidadania e da inclusão social. Sem dúvida, são horizontes que manifestam complexidades, pois envolvem instituições, relações sociais, jogos de poder, visões de mundo, movimentos sociais e societais como um todo e que acabam produzindo realidades pouco edificantes no meio social, lutas e conflitos nas relações e interações entre indivíduos e grupos.

O tecido social sempre se caracterizou pela sua complexidade analítica e relacional, porém, na contemporaneidade, transformações se constituem com maior intensidade e rapidez, fruto de inúmeros processos que o próprio conhecimento produziu, revelando, com isso, o imperativo de um olhar mais agudo, mais sensível, mais vigilante, mais prospectivo dos analistas sociais.

Elementos centrais e paradigmáticos das ciências sociais, como o estado nacional, o trabalho, as identidades, a tecnologia, a cultura, as instituições, as classes sociais etc. que alteraram-se intensamente nas últimas décadas. Existem outros ainda, porém, estão sendo redefinidos. Esse processo vem produzindo profundas alterações no quadro social, no conjunto das relações sociais e culturais, no próprio interior das instituições que, até então, pareciam

cristalizadas e consolidadas, como é o caso da família, da educação e do estado. Isso tudo revela um real dinâmico, altamente prospectivo, incerto, em última instância, problemático.

Não obstante o reduzido olhar ao passado que as transformações atuais produzem, os nossos clássicos do pensamento social continuam sendo nossos companheiros de viagem. Vários deles marcam presença nessa coletânea, tentando, justamente, servir de ferramenta analítica para a compreensão de fenômenos em transformações na sociedade atual, marcando seu olhar crítico, transtemporal e centralizado no conjunto de elementos que produzem as realidades sociais.

O tema da cidadania social, da exclusão, da inclusão marginal e do reconhecimento social, configura uma dimensão crítica da realidade, uma sociedade em tensão, um real que se produz nas conflitualidades. Por isso que os movimentos, lutas e ações sociais na realidade atual se mostram também dinâmicos, polisêmicos e caleidoscópicos, porém sempre expressivos e produtores de relações sociais não reificadas nem naturalizadas, reveladoras sim de uma conjuntura política e econômica que, intencionalmente, não democratiza nem insere todos em seu cenário.

Nesse sentido, a presente coletânea de estudos monográficos quer dar uma singela contribuição no intercâmbio de algumas ideias, em geral, a partir de análises empíricas e de situações concretas de vida de grupos, entidades, instituições e de movimentos sociais, priorizando o foco nos atores sociais em luta por efetivar situações de inclusão e de cidadania social.

Agradecemos a todos os autores pelo esforço na produção do conhecimento, muitos deles, como uma primeira experiência de observação, análise e narrativa temática. Sintam-se também especialmente agradecidas as professoras Elenice Pastore e Luiza Dalla Rosa pelo auxílio na montagem e na coordenação do curso. Não podemos esquecer do papel importante exercido por outros orientadores das monografias, bem como de todos os professores do curso que, direta ou indiretamente, forneceram instrumentais analíticos, metodológicos e motivacionais para a efetivação dos estudos aqui presentes. Nosso profundo reconhecimento e gratidão.

Verão de 2010

Prof. João Carlos Tedesco
Coordenador da Pós-Graduação em Sociologia

Sumário

APRESENTAÇÃO	5
A CONCEPÇÃO HISTÓRICA DAS DESIGUALDADES NATURAIS E SOCIAIS EM ROUSSEAU Gilberto Luiz Tomazelli	9
A CONSTRUÇÃO CULTURAL DO CABOCLO: CULTURA, IDENTIDADE E COSMOVISÃO Leonardo Dlugokenski	23
DEFLORAMENTO, ESTUPRO E INCESTO: ANÁLISE SOCIOLÓGICA SOBRE PROCESSOS-CRIME DA 2ª VARA CIVIL – COMARCA DE SOLEDADE - RS Jeferson dos Santos Mendes	37
CIDADANIA INDÍGENA: DIREITO OU FAVOR? Vanessa Rosso	49
LUTA POR MORADIA E RECONHECIMENTO COMUNITÁRIO EM PASSO FUNDO: O CASO DO BAIRRO JOSÉ ALEXANDRE ZACHIA Volmar Ferreira Godinho	61
OS JOVENS RURAIS ENTRE O CAMPO E A CIDADE Cleber José Bosetti	77
PROJETO SOCIAL OU FORMAÇÃO TÉCNICA? O SER OU NÃO SER DA ESCOLA BOLSHOI Elisa de Souza Lima	93
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DO FORDISMO E DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL Elizandra Iop	139

EDUCAÇÃO E TRABALHO: A FORMAÇÃO DOS ADOLESCENTES NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO PARA O MUNDO DO TRABALHO

Patricia Lazzari Furtado 159

TRABALHO, RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DA PROFISSÃO DE UM ALFAIATE

Silvane Fontanella 175

AS TRAGÉDIAS NA FORMAÇÃO DO HOMEM GREGO. O TEATRO COMO FORMAÇÃO DO HOMEM ATUAL: DAS POSSIBILIDADES DE UM ENSINO DE SOCIOLOGIA VOLTADO À DRAMATURGIA

Mislaine De Santi 191

A concepção histórica das desigualdades naturais e sociais em Rousseau

Gilberto Luiz Tomazelli¹

Abordar teoricamente a defesa dos direitos naturais nos remete a analisar as características globais que envolvem o processo histórico de evolução e organização da sociedade e colocar o indivíduo como ponto central da reflexão, para abordar as implicações resultantes do processo de organização social. Ou seja, refletir sobre uma diversidade de valores que dizem respeito à própria natureza humana e que, ao longo da história, foram submersos pelos poderes teológicos, monárquicos e políticos socialmente organizados em forma de hierarquia, distinguindo entre opressores e oprimidos.

O fato de a espécie humana apresentar-se como sociável pela sua própria natureza envolve a reflexão de uma série de divergências que abordam diretamente as necessidades individuais. O que se torna evidente é que, na maioria das sociedades organizadas de forma hierárquica, a relação entre os súditos e seus representantes não ocorre de forma harmônica, visto que muitas lideranças no exercício do poder tendem a gerar inúmeras complicações que interferem diretamente no processo de organização social.

A socialização desenvolve relações de convivência que atingem a amplitude do desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Dessa forma, não se pode usar um modelo (teórico ou prático) de uma determinada sociedade como correto e aplicável a diferentes grupos sociais. É necessário pensar na construção de bases sólidas, envolvendo um contexto cultural educativo, com a proposta de formar pessoas conscientes e que vivam em harmonia socialmente, cultivando o respeito ao seu semelhante e à própria natureza.

Rousseau procura mostrar que a principal causa da miséria do homem é a educação recebida e os valores cultivados. A organização do pensamento moder-

¹ Licenciada em Filosofia pela URI; especialista em Sociologia e Mestre em Educação pela UPF/RS. Membro do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação – (Nupefe).

no, a qual busca resultado imediato num processo de acelerado *aperfeiçoamento*, contribuiu para que os homens não conseguissem organizar o poder de suas faculdades de acordo com as suas necessidades e, ao mesmo tempo, estabelecer os próprios limites. A consequência mais dramática do chamado “progresso da humanidade” partiu do momento em que a sociedade estendeu seus desejos para além das suas capacidades, o que promoveu o surgimento de inúmeras necessidades fantasiosas, que passaram a organizar as ações do homem para além de suas necessidades.

O pensamento da modernidade resultou no iluminismo, que contribuiu para a discussão de ações voltadas ao *humanismo*. Esta teoria defende a valorização do homem como realidade biológica e responsável pelo seu livre desenvolvimento, discordando de teorias então vigentes, que viam o homem como objeto do fatalismo, símbolo do pecado, ou de algum tirano absolutista. Com o humanismo, os homens direcionam seu pensamento para tornarem-se sujeitos de sua própria história, passando a ter o direito de fazer de suas vidas aquilo que melhor lhes convém, desde que suas escolhas estejam ancoradas em bases racionais².

Origem das desigualdades entre os homens

Pretende-se neste tópico abordar a concepção teórica de Rousseau em relação às diversas práticas das desigualdades entre os homens, bem como as implicações resultantes do processo de socialização³. Buscamos mostrar que as ideias fundamentais de Rousseau apresentam “uma problemática objetiva válida não somente para ele próprio ou sua época, mas que contém em toda a sua acuidade e determinação uma necessidade interna rigorosamente objetiva” (CASSIRER, 1999, p. 42).

² Nesse contexto, afirma Fortes: “revalorizar o homem significa, antes de tudo, encará-lo como devendo tornar-se sujeito e dono de seu próprio destino; é esperar que cada homem, em princípio, pense por conta própria” (2003, p. 09).

³ Rousseau ousou defender a virtude contra a razão, que era objeto de verdadeiro culto no início do século XVIII. Contudo, seu intuito não era desvalorizar a razão. Rousseau prega que o homem é muito mais que razão, pois possui também paixões, instintos e sentimentos. A alma humana há de ser considerada em sua integralidade, pois o ser humano não é guiado somente pela razão. Desse modo, influenciou, sem dúvida, o movimento romântico que marcou meados do século XIX, que hoje é um sentimento incorporado ao homem contemporâneo (CARVALHO, 2003, p. 49).

A desigualdade⁴ no meio social, para Rousseau, manifesta-se por meio de duas formas: a *natural* e a *convencional*. A primeira consiste em diferenças individuais de vigor físico, destreza, agilidade mental e normalmente apresenta-se de forma benigna ou sem conseqüências que venham a prejudicar o convívio social. A segunda assume maior evidência quando é demonstrada em diferenças de riqueza, virtude e poder, caracterizadas por grande parte dos jusnaturalistas como ilegítimas, perniciosas e sem justificação.

Rousseau direcionou seu pensamento no sentido de encontrar uma possibilidade em que as pessoas possam viver livremente, organizando ações adequadas para que todos possam desenvolver suas capacidades de acordo com suas necessidades. Assim se expressa o autor: “Se eu tivesse que escolher o lugar do meu nascimento, teria escolhido uma sociedade de um tamanho limitado pela extensão das faculdades humanas” (ROUSSEAU, 2005, p. 136).

Toda a atitude filosófica de Rousseau está direcionada a conhecer o verdadeiro sentido da condição humana e muitas das suas ideias carregam em si características de suas vivências e experiências pessoais. Com isso quer se conhecer as principais implicações na formação humana, bem como suas causas e conseqüências. Para conhecer a si mesmo, deve-se primeiro conhecer o homem e os fatores externos que o constituem como ser social, o que significa constatar que a natureza não caminha para trás e que jamais se pode retornar à época da igualdade e da inocência quando já se afastou dela uma vez. O retorno imaginário ao estado natural põe em conflito a essência humana com aquilo que a sociedade moldou artificialmente. Opõe-se à vida elegante e ao comportamento teatral que os valores convencionais impõem a todo o ser em sociedade, defendendo um imperialismo moral que analisa criticamente o sistema de organização social. Conforme destacamos:

Concebo a espécie humana, duas espécies de desigualdade: uma a que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza, e que consiste em diferenças de idade, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma; a outra, a que se pode chamar desigualdade moral e política, por depender de uma espécie de comunicação a ser estabelecida, ou pelo menos autorizada, pelo consentimento dos homens (ROUSSEAU, 2005, p. 159).

⁴ A sua teoria em relação às principais causas que intensificam a desigualdade no meio social encontra-se, em sua versão integral, na obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*.

Rousseau percorre reflexivamente o caminho que pretende distinguir no homem o que naturalmente faz parte da sua essência, que o estabeleceu desde o princípio como homem, e aquilo que a sociedade colocou nele acidentalmente. É ao constante conflito do homem natural com o homem social, bem como à forma de organização da sociedade, que ele direciona a maior parte de suas críticas: “O homem nasce livre e por toda a parte ele está agrilhado. Aquele que se crê senhor dos outros não deixa de ser mais escravo que eles” (ROUSSEAU, 2003, p. 9).

Rousseau denuncia a falta de uma adequada educação e os hábitos viciados dos adultos, que impedem de tornar os homens críticos e reflexivos. Destaca que os homens “sempre perguntando aos outros o que somos e nunca ousando interrogar-nos a nós mesmos sobre isso, em meio a tanta filosofia, humanidade, polidez e máximas sublimes, só temos um exterior enganador e frívolo, honra sem virtude, razão sem sabedoria e prazer sem felicidade” (ROUSSEAU, 2005, p. 243). Para fundamentar a sua reflexão, Rousseau imagina um estágio natural em que os homens não conheceriam os vícios, que elevam as necessidades humanas além de suas capacidades e tendem a contribuir para causar sua corrupção, ou seja, “imaginar uma época muito anterior que as horríveis palavras teu e meu fossem inventadas, antes que houvesse essa espécie de homens cruéis e brutais chamados senhores” (ROUSSEAU, 2005, p. XVII).

Destacam-se alguns questionamentos delineados pelo autor, que permitem problematizar o processo de organização social: Como conhecer a fonte da desigualdade entre os homens se não se começa a conhecer ele mesmo? Qual é o procedimento mais adequado para analisar as sucessivas mudanças provocadas em sua constituição original pela sucessão dos tempos e das coisas? De que forma pode-se distinguir o que pertence a sua própria natureza daquilo que as circunstâncias e seus progressos acrescentaram ao seu estado primitivo ou nele mudaram? Que experiências seriam necessárias para chegar a conhecer o homem natural e quais são os meios de fazer essas experiências no seio da sociedade?

Para responder a essas questões, Rousseau usa como exemplo do desenvolvimento natural do corpo⁵. Destaca que o homem selvagem, quando ofuscado pelas luzes da sabedoria, sente-se atormentado pelas paixões e raciocina sobre uma condição diferente da sua realidade, tendendo a tornar-se dependente e

⁵ Para aprofundar o conhecimento em relação à educação formativa desde o nascimento da criança até a fase adulta, bem como a sua formação física, psíquica e moral, ler *Emílio ou da educação* de Jean Jacques Rousseau.

miserável: “Foi por uma providência muito sábia que as faculdades potenciais do homem só puderam desenvolver nas ocasiões de serem exercidas, a fim de que não lhe fossem supérfluas e onerosas antes do tempo nem tardias e inúteis no momento de necessidade” (ROUSSEAU, 2005, p. 187).

O autor atribui aos valores sociais fantasiosos os principais fatores que contribuíram para o agravamento da desigualdade entre as pessoas pertencentes ao mesmo grupo social. “A primeira fonte do mal é a desigualdade, da desigualdade vieram às riquezas [...] das riquezas nasceram o luxo e a ociosidade” (ROUSSEAU, 2005, p. 75). Esta prática se tornou constante a partir do momento em que os homens passaram do estado de natureza para o estado civilizado.

Com o objetivo de destacar alguns aspectos que mostram a desigualdade social com maior evidência, abordaremos alguns tópicos que especificam as mais variadas formas em que ela se reproduz no contexto da organização social.

Desigualdade natural

Rousseau sempre destacou em suas obras a convicção de que todo animal se apresenta como uma máquina engenhosa, à qual a natureza forneceu capacidades e sentidos necessários para guiar-se livremente, permitindo-lhe desenvolver suas habilidades como forma de prevenir-se contra tudo quanto tenda a corrompê-la. Percebe naturalmente as mesmas condições físicas na máquina humana, com a diferença de que, se a natureza age diretamente nas operações do animal, no homem, ao contrário, ele próprio deve desenvolver adequadamente as suas faculdades para poder sobreviver no meio social.

Na posição de educador e teórico social, Rousseau enfatiza que o verdadeiro conhecimento deve ser aquele destinado a desenvolver a natureza humana em sua forma física, psíquica e moral⁶. Essas habilidades possuem a função de instruir as pessoas para serem mais conscientes de suas obrigações, bem como estabelecerem seus próprios limites. Essa prática pode tornar-se efetiva com ações voltadas ao desenvolvimento de bons costumes, baseados em leis de conduta que representam o verdadeiro sentido da condição humana⁷.

⁶ O homem natural, para Rousseau, é robusto, vive o momento presente, ocupando-se em atender as suas necessidades básicas: nutrição, reprodução e descanso. Não possui uma natureza social, por ser auto-suficiente e não precisar dos outros para sobreviver.

⁷ Segundo Rousseau, no estado de natureza as desigualdades são mínimas e de pequena importância já que as grandes desigualdades resultam da comparação. O homem primitivo vive para si; portanto, conceitos como beleza e inteligência superior, que são frutos de comparação, e se tornam sem sentido para ele.

A desigualdade se reproduz de forma desordenada em razão dos valores atribuídos aos mecanismos desenvolvidos pelo processo de socialização, conforme destacamos: “Busquemos a primeira fonte da desordem da sociedade, descobrimos que todos os males dos homens lhes vêm muito mais do erro do que da ignorância e que aquilo que não sabemos nos prejudica muito menos do que aquilo que acreditamos saber” (ROUSSEAU, 2005, p. 254). Em sua naturalidade cada pessoa é diferente uma da outra fisicamente, bem como psicologicamente, e “basta que as pessoas se reúnam, mesmo para cantar e dançar, para que fique evidente a desigualdade, para que o parecer seja mais importante do que o ser, e que a vaidade e a inveja comecem a devorar o coração do homem, ou seja, para que o mal apareça” (ROUSSEAU, 2005, p. XXIV).

Conforme a concepção teórica de Rousseau, o desenvolvimento adequado das capacidades humanas contribui para organizar as ações solidárias entre os indivíduos: “Não só entendemos as nossas posições relativas em termos dos direitos e deveres para com os outros, mas também agimos em nossas relações recíprocas com base nessas noções” (DENT, 1996, p. 163). O exemplo de uma sociedade organizada naturalmente com vistas ao benefício de todos é a família; “os filhos só permanecem ligados aos pais enquanto necessitam deles para a sua própria conservação” (ROUSSEAU, 2003, p. 10). O líder social está representado pela imagem do pai; ao povo podemos comparar os filhos, e todos, tendo nascidos iguais e livres, só alienam sua liberdade respeitando a hierarquia natural, que garante o seu próprio benefício.

A desigualdade manifesta-se em sentido moral quando se apresenta em prerrogativas, direitos, deveres, responsabilidades, obrigações que uma pessoa assume em relação à outra. Na relação entre pai e filho não se manifesta somente um poder físico, mas também moral. O fato marcante em que se torna evidente a desigualdade física consiste em ter clareza de que o poder exercido por meio da força somente serve como fator paliativo, visto que “o mais forte nunca é bastante forte para ser sempre o senhor, se não transformar sua força em direito e a obediência em dever” (ROUSSEAU, 2003, p. 12).

A formulação teórica de sua tese que “o homem é naturalmente bom” serve como fio condutor para que o autor elabore teoricamente o processo de educação natural, bem como o envolvimento social como uma forma adequada de educar uma criança⁸. Essa formação permitirá que ela, quando adulta, governe-se de

⁸ No obra *Emílio ou da educação* Rousseau formula uma teoria pela qual pretende livrar seu discípulo do caráter antinatural das convenções sociais e reconduzi-lo à simplicidade e à singeleza da natureza.

acordo sua própria razão, atingindo um estado de consciência que permita o exercício da justiça e da virtude. Rousseau defende a ideia de que os homens, em seu estágio natural de consciência, apresentam somente ideias que fazem parte da própria natureza humana e organiza suas ações de acordo a manifestação desses mesmos sentimentos.

Para encontrar este homem natural é necessário realizar um processo reflexivo que recorra ao princípio no qual fundamenta as principais características do ser humano, ou seja, consiste em realizar uma investigação que aborde profundamente “o estudo do homem original, de suas verdadeiras necessidades e dos princípios fundamentais de seus deveres” (ROUSSEAU, 2005, p. 155). Para isso, ele procura superar a dicotomia entre natureza e civilização, buscando promover a formação de uma humanidade imaginária, cuja sua existência se encontra traçada por sua própria natureza.

Conforme abordamos anteriormente, os direitos naturais, além de estarem fundamentados na racionalidade e na conservação da espécie, devem seguir certos princípios. Assim, “se sou obrigado a não fazer nenhum mal ao meu semelhante, não é tanto porque ele é um ser racional quanto porque é um ser sensível: qualidade esta que sendo comum ao animal e ao homem, deve ao menos dar a um o direito de não ser maltratado inutilmente pelo outro” (ROUSSEAU, 2005, p. 155).

O fato marcante da desigualdade natural manifestou-se no momento em que “os homens começaram a apreciar-se mutuamente e se formou no espírito a ideia de consideração, cada qual pretendeu ter direito a ela e não foi mais possível privar-se dela impunemente” (ROUSSEAU, 2005, p. 211). Os valores artificiais praticados pela sociedade foram as principais causas que originaram a desigualdade: “Foi assim que, punindo cada qual o desprezo que lhe haviam demonstrado de uma maneira proporcional à importância que atribuía a si mesmo, as vinganças se tornaram terríveis e os homens sanguinários e cruéis” (ROUSSEAU, 2005, p. 211).

O fato marcante que repercutiu no surgimento da desigualdade foi o momento em que o homem se nutriu de valores artificiais e elevou os sentimentos fantasiosos para além da condição humana. Assim, “o espírito deprava os sentidos e a vontade ainda fala quando a natureza se cala” (ROUSSEAU, 2005, p. 173).

Eis todas as qualidades naturais postas em ação, à posição e a sorte de cada homem estabelecida, não só quanto à quantidade de bens e ao poder de servir ou de prejudicar, mas também quanto ao espírito, à beleza, à força ou habilidade, quanto ao mérito e aos talentos,

e sendo tais qualidades as únicas que podiam granjear a consideração. Logo foi preciso tê-las ou afetar tê-las; para o proveito próprio, foi preciso notar-se diferente do que de fato se era (ROUSSEAU, 2005, p. 217).

A própria palavra natural se refere ao tempo físico de cada pessoa, mas isso não causa nenhum mal que chegue ao ponto de colocar em risco a ordem social; basta que cada um respeite as limitações apresentadas pela evolução gradativa do desenvolvimento do seu corpo e não pretenda elevar suas forças para além de suas capacidades. Embora os indivíduos, vivendo socialmente, desfrutem da liberdade agindo racionalmente. Cumpre destacar que “toda a ação livre tem duas causas que concorrem para produzi-la, uma moral, a saber, a vontade que determina o ato, e outra física, ou seja, o poder que a executa” (ROUSSEAU, 2003, p. 71). O exercício para a liberdade consiste em colocar em sintonia as capacidades naturais com os valores sociais como forma de contribuir para o bom convívio social.

O desenvolvimento adequado das capacidades naturais deverá contribuir para melhorar o convívio social e para a legitimação de regras convencionais que se traduzem nas ações práticas educativas de cada um de seus membros, mostrando que “devemos aprender a curvar-nos diante da lei da comunidade tal como nos curvamos diante da lei da natureza” (CASSIRER, 1999, p. 62). A ordem natural serve como fio condutor para a legitimação das convenções sociais, baseada em princípios éticos e morais com vistas a organizar as ações humanas no meio social.

Desigualdade social

O homem é, por sua própria natureza, um animal social, em virtude da necessidade de desenvolver habilidades que possam garantir a sua própria sobrevivência, pois, se tivesse de viver sozinho, provavelmente não sobreviveria. Assim, o envolvimento social revela as mais variadas diferenças particulares dos indivíduos, como o gordo e o magro, alto e baixo, homem e a mulher [...]. A desigualdade não se manifesta somente pelo fato de as pessoas serem diferentes fisicamente, mas também em razão dos valores fantasiosos cultivados socialmente, que tornam alguns melhores do que os outros.

O jusnaturalismo moderno opõe-se aos hábitos praticados pela sociedade, o que contribui para reproduzir a perversão dos valores humanos, desenvolvendo conceitos e categorias de julgamento que tendem a rotular o mundo real. Os hábitos viciados do homem social causam a corrupção dos valores humanos e

desenvolvem mecanismos fantasiosos, que, cultivados socialmente, tendem a contribuir para que as pessoas venham a se corromper: “Não há mais de um passo do saber à ignorância e a alternância de um para o outro é frequente entre as nações; mas nunca se viu um povo, uma vez corrompido voltar à virtude” (ROUSSEAU, 2005, p. 83).

Rousseau já denunciava que a cultura, as ciências e as artes dissimulam as condições materiais para amenizar as precárias condições a que os homens são submetidos: “Nessa coerção perpétua, os homens que formam esse rebanho a que se chama sociedade, postos nas mesmas circunstâncias, farão todos as mesmas coisas, se motivos mais fortes não os desviassem” (ROUSSEAU, 2005, p. 14). Prossequindo em sua argumentação, destaca;

Enquanto o governo e as leis suprem à segurança e ao bem estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores nas correntes de ferro que elas carregam, sufocam-lhes o sentimento dessa liberdade original para a qual pareciam ter nascido, fazem-nos amar sua escravidão e formar o que chamamos de povos policiados (ROUSSEAU, 2005, p. 12).

A prática constante da desigualdade no meio social tende a estabelecer valores sociais que vão além das capacidades humanas, permitindo que as pessoas passem a ser negociadas como mercadoria social: “Um vos dirá que em tal região um homem vale a soma pelo qual o venderiam em outra região; outro seguindo esse cálculo encontrará países em que um homem nada vale, e outros em que ele vale menos que nada” (ROUSSEAU, 2005, p. 28).

O homem natural está corrompido pelos valores artificiais por ele cultivados, e para sair desse estágio é necessário resgatar os princípios que fazem parte da característica humana. Segundo Cassirer, “o homem precisa encontrar a lei clara e firme primeiramente em si mesmo antes de perguntar pelas leis do mundo, pelos objetos exteriores, e investigá-los” (1999, p. 57). A verdadeira consciência de suas necessidades permitirá que ele possa agir adequadamente conforme determinam seus valores morais.

Para que os homens possam exercer todas as faculdades que a natureza proporciona, cumpre garantir-lhes condições adequadas que propiciem o desenvolvimento de suas potencialidades, bem como a disponibilidade em estabelecer a garantia de regras que propiciem uma boa convivência: “Uma forma organizada de socialização só pode surgir da vontade racional, consciente de seus fins e seus meios” (ROUSSEAU, 2003, p. XVI). O exercício das potencialidades

humanas deve ser desenvolvido adequadamente como forma de atender a suas necessidades, físicas, psíquicas e morais. Todo o luxo e os valores sociais praticados pela sociedade representam uma forma de convivência desarticulada que contribui para viciar o homem natural e para desenvolver em sua mente valores artificiais⁹.

A proposta de garantir o convívio social e de estabelecer convenções permite acreditar na possibilidade de destacar que o “retorno da sociedade ao estágio natural está vedado, mas o caminho para a liberdade permanece aberto e ele pode e deve ser percorrido” (CASSIRER, 1999, p. 55). A socialização apresenta-se como a oportunidade para que os homens, libertos dos valores artificiais sem sentido e conscientes de suas verdadeiras necessidades, possam encontrar caminhos que busquem o convívio social organizado com base na valorização e no respeito às limitações e diferenças de cada um dos envolvidos.

A desigualdade gerada pela propriedade

Outro fator determinante que contribui para intensificar a desigualdade social surgiu no momento em que se retirou o direito de cada um usar livremente os recursos naturais que estavam expostos na natureza e se fundamentou a propriedade: “O primeiro que tendo cercado um terreno, atreveu-se em dizer isso é meu e encontrou pessoas simples o suficiente para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (ROUSSEAU, 2005, p. 203). O autor denuncia que a forma de organização social baseada na apropriação dos bens naturais somente contribuiu para o aumento da desigualdade. Afirma que “o homem é naturalmente bom; a sociedade fundada na propriedade e na desigualdade é a causa de todos os seus vícios, que nascem da dependência recíproca entre o senhor e o escravo” (ROUSSEAU, 2005, p. XVIII).

Segundo o axioma de Locke, não poderia haver injúria onde não houvesse propriedade¹⁰, pois na apropriação dos bens materiais o homem naturalmente passou a assumir responsabilidades, bem como a organizar seu sistema de pro-

⁹ Seu contrato social erige uma igualdade artificial, a fonte de legitimidade dessa igualdade é a força fundante do próprio pacto. Essa força é a vontade geral, eixo de toda a teoria rousseauniana, calcada num consenso de vontades que visa ao interesse público. Com esse intento, Rousseau impõe limites ao direito de propriedade. Para Jean-Jacques, não basta dizer que os homens são iguais, urge dar um caráter fático a esse discurso, impedindo que as desigualdades provoquem absurdos como, por exemplo, um homem comprar o outro.

¹⁰ A instalação da propriedade, para Rousseau, é um marco decisivo no alargamento das desigualdades entre os homens e das sociedades civis calcadas em leis.

dução, do qual provinha a sua subsistência. Além disso, ele tinha de permanecer vigilante para que outro homem, mais forte e astuto, não invadisse e tomasse a sua propriedade. No pensamento de Rousseau os bens materiais “destruíram em definitivo a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, de uma hábil usurpação fixaram um direito inexorável e, para o lucro de alguns ambiciosos, sujeitaram daí para frente todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria” (2005, p. 222). A desigualdade gerada pela propriedade intensificou-se

[...] a partir do instante em que o homem necessitou do auxílio do outro, desde que percebeu que era útil a um só ter provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas se transformaram em campos risonhos que cumpria regar com suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem (ROUSSEAU, 2005, p. 213).

Com a propriedade surgiu a agricultura e foi necessário confeccionar os metais para serem usados como ferramentas de trabalho. A desigualdade intensificou-se em razão de o agricultor precisar de uma grande quantidade de produto produzido para conseguir comprar suas ferramentas, ao passo que se os dois trabalhassem o mesmo número de horas, o ferreiro teria muito mais lucro do que o agricultor. Dessa forma, a desigualdade natural se desdobra no valor agregado ao produto produzido por categoria. Nessa prática exploratória, cada um estava à mercê de sua astúcia e do desenvolvimento de seu próprio talento, e os que possuíam mais bens que os outros necessitavam de garantias para que não fossem saqueados ou roubados. Foi assim que, com medo de invasão da propriedade, criou-se um poder superior, que pudesse a todos proteger e garantir cada interesse.

Unamo-nos disse-lhes para resguardar os fracos da opressão, conter os ambiciosos e assegurar a cada qual a posse do que lhe pertence. Instituíamos regularmente a justiça e a paz as quais todos sejam obrigados a adequar-se, que não abram exceção a ninguém e separem de certo modo os caprichos da fortuna, submetendo igualmente o poderoso e o fraco aos deveres mútuos (ROUSSEAU, 2005, p. 221).

Esses foram os principais motivos para o surgimento de um poder controlador e garantidor da lei e da ordem. Foi com essa ideia que se organizou o Estado como forma de manter a segurança em relação aos bens adquiridos, o que conduziu os homens a fortalecê-lo e a se desenvolver uma série de convenções

que posteriormente se transformariam em leis: “A liberdade natural, a qual depende exclusivamente do vigor do indivíduo, é substituída pela liberdade civil, a que é limitada pela vontade geral: e a posse, que é o efeito da força ou o direito da ocupação primitiva, é substituída pela propriedade” (DENT, 1996, p. 164).

As diferentes pessoas se encontravam unidas socialmente sob um poder muito mais forte e superior de qualquer grupo social. Contudo, “o problema está em encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes” (DENT, 1996, p. 86).

O conceito de liberdade assume uma função mais consciente pelo contrato social, antes o homem tinha direito a tudo o que quisesse e pudesse alcançar, tendo como limitação apenas suas próprias forças. A liberdade civil é fundada no pacto social, tendo como limitação a vontade geral, da qual todo o cidadão participa. As leis representam à expressão da vontade geral, portanto obedecer a leis feitas por nós mesmos não significa perder a liberdade, e sim adquirir uma liberdade mais consciente.

Conforme a reflexão de Cassirer, “a verdadeira tarefa fundamental do Estado, ao invés da desigualdade física entre os homens, que é irrevogável, é estabelecer a igualdade jurídica e moral” (1999, p. 59). Ao ser inserido na sociedade civil, ocorre no homem uma extraordinária mudança, pela qual o instinto é substituído pela justiça e as ações humanas se nutrem de moralidade e de princípios que contribuem para a socialização.

Por meio do contrato social os indivíduos estabelecem acordos que passam a ser garantidos pelo Estado, como a construção de um poder representativo que abrange cada individualidade social: “O Estado e indivíduo devem se encontrar mutuamente; devem crescer e vir a ser um com o outro a fim de se associarem daí em diante de maneira indissolúvel nesse crescimento conjunto” (CASSIRER, 1999, p. 64). No entanto, o problema persiste quando se percebe que, numa sociedade desigual, o Estado¹¹ deve estar presente para intervir em cada momento em que se manifestar a prática da desigualdade; assim, se houver a

¹¹ O Estado, sob o comando da vontade geral, é a forma de governo que melhor conjuga liberdade e obediência, pois cada um, obedecendo à vontade geral que é expressa por meio de leis elaboradas pelos cidadãos, somente obedece a si mesmo. A vontade geral é voltada para o bem-comum; assim, é sempre mais acertada que as vontades individuais

omissão de suas responsabilidades, acaba permitindo um ambiente adequado para que a desigualdade continue a se reproduzir.

Considerações finais

Este artigo pretendeu refletir sobre as implicações resultantes do processo de socialização da humanidade, enfatizando a garantia dos direitos individuais, visto que, em razão da fragilidade de uma cultura educacional formativa e da forte influência ideológica social que prioriza a conquista de riqueza e poder, organizaram-se de forma hierárquica, entre senhores e escravos, ricos e pobres, exploradores e explorados, disseminando a prática da desigualdade, que se reproduziu em suas mais variadas formas.

A abordagem teórica do movimento jusnaturalista com vistas às garantias individuais de forma cultural e jurídica nos remete a uma reflexão sobre o processo histórico fundamentado pelos conflitos sociais que contribuem para organizar a sociedade de ricos e pobres, forçando diariamente a conviver com essa forma de preconceito cultural que valoriza os bens materiais, bem como as diferenças sociais desvalorizando os valores e as qualidades individuais.

Embora a sociedade encontre-se num constante processo de evolução com o avanço da técnica e da ciência, conquistando melhorias na qualidade de vida, bem como reconsiderando valores que priorizam o desenvolvimento das capacidades humanas (inclusão social, garantias dos direitos humanos, respeito às diferenças), deparamo-nos diariamente com os mais variados preconceitos de caráter histórico-cultural, que se encontram impregnados em nossa consciência e assumem uma grande complexidade e abrangência.

Segundo Rousseau, a possibilidade de mudança na estrutura de uma organização da sociedade se dá por meio de uma cultura educativa que desenvolva adequadamente as capacidades de discernimento e julgamento dos seus cidadãos, com objetivo de oportunizar que cada pessoa possa se libertar da ideologia mercantilista dominante que torna as pessoas consumidoras compulsivas e descrentes de suas próprias capacidades.

Podemos afirmar que as ideias de Rousseau contribuíram para ampliar a forma de pensamento e ação cultivada pelos iluministas e introduziram uma nova forma de pensamento para as instituições educacionais. Muitos educadores passaram a desenvolver atividades mais humanistas, valorizando o processo educativo de formação natural (física, moral e psíquica) como fundamentos para

organizar as ações humanas de forma que sejam adequadas as suas próprias condições e amparadas em bases puramente racionais.

Rousseau propôs uma nova forma de pensamento para sua época, pois, além de elevar a potencialidade do pensamento humano ao nível mais elevado que a razão possa atingir, procurou valorizar o sentimento e o desenvolvimento dos sentidos para bem julgar por meio destes, como possibilidade de cada ser humano criar melhores condições para viver em harmonia dentro de uma sociedade organizada na República, cujo princípio deliberativo é a vontade geral. Neste nível, sua teoria formativa educacional atinge o verdadeiro sentido e concretiza-se em sua plenitude.

Referências

CARVALHO, Carla B. V. A. De. *O iluminismo e o contrato social em Rousseau: reflexões sobre a democracia*. Campinas: Pontes, 2003.

CASSIRER, Ernst. *A filosofia do iluminismo*. Trad. Alvaro Cabral. Campinas: Unicamp, 1994.

_____. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Erlon José Paschoal, Jélio Gutierre. revisão da tradução Isabel Maria Luoreiro. São Paulo: UNESP, 1999.

DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *O contrato social*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Maria Hermanita Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TOMAZELLI, G. L. *Educação natural e infância segundo Jean-Jacques Rousseau*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007.

A construção cultural do caboclo: cultura, identidade e cosmovisão

Leonardo Dlugokenski¹

Diversos fatores fizeram com que o caboclo ocupasse a região denominada “Velho Chapecó”. O caráter devoluto das terras, a ausência indígena² e de instituições legislativas eram um grande atrativo. A região estudada trata-se, hoje, do Meio Oeste, Oeste e Extremo Oeste de Santa Catarina, porém esta divisão política só veio a acontecer a partir da colonização no início do século XX.

Antes, esta área foi alvo de disputas nacionais e internacionais por sua posse, o que gerou a alcunha de terra sem dono durante o século XIX, o que pressupõe-se, foi um dos agentes motivadores para a migração de diversos grupos de pessoas vindos do Rio grande do Sul, Paraná e outras regiões catarinenses. Por isso pode-se dizer que o caboclo da região do “Velho Chapecó” somente assumiu um caráter comum quando ocupou esta área, iniciou o convívio em comunidade e entrou em confronto com outros grupos. Estes fatores, unidos à religiosidade foram fundamentais para a criação de uma *cosmovisão* e um *habitus* social que tornou-se válido para todo o grupo, dando gênese a uma identidade cultural regional.

A cultura e o caboclo

Para compreender a gênese da cultura cabocla, é necessário especificar o significado de cultura. Geertz (1989) acreditava que a cultura era o resultado de uma teia de significados atribuídos pelo homem ao mundo que o cercava, visando interpretá-lo e compreendê-lo, e a partir das ações o transformar. Para Gertz (1989), fazem parte da cultura todas as representações sociais que visem à significação do mundo. Assim, o caboclo será analisado a partir deste enfoque, como uma categoria cultural em construção a partir da relação dialética com o cenário encontrado na época da ocupação das terras do “Velho Chapecó”.

¹ Especialista em sociologia pela Universidade de Passo Fundo – UPF; Mestrando em História pela UPF.

² Estes foram dizimados ou subjugados por tropas paulistas a serviço do tropeirismo ainda em meados do século XVIII.

Baseado em aspectos históricos sobre a ocupação regional, seria excessivo compreender o caboclo como uma categoria étnica, pois é entendido como grupo étnico aquele que “(a) se perpetua biologicamente, ou seja, que há uma transmissão de valores de geração a geração; b) partilha de valores culturais; c) compõe um campo de comunicação e interação étnica” (BARTH apud RENK, 2005, p. 91). O caboclo referido neste artigo é originário de diferentes regiões, em tempos diferentes e contextos diversos, onde, apenas a partir de sua vivência na região e dos conflitos com os colonizadores, assumiram uma identidade.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é a religiosidade, que emerge fortemente no caboclo devido à “vida dura” em um território inóspito, sem contar com auxílio algum dos órgãos oficiais. Devido a este contexto, o caboclo apega-se à transcendência como meio de suportar as mazelas da vida em meio ao sertão, reforçando sua crença no cristianismo.

Devido ao número reduzido ou da inexistência do clero nos lugares mais longínquos da nação brasileira, a religião passou a ser pregada por leigos, adquirindo um caráter de miscigenação com outros ritos e reinterpretações dos dogmas, que acabou mais tarde sendo chamado de catolicismo não oficial ou catolicismo popular e contém desde elementos do xamanismo indígena até os de candomblé africano.

Fica claro que a identidade cabocla só vai ser reconhecida a partir do confronto com os opostos, ou seja, na época da colonização, quando as etnias italiana, alemã, polonesa vieram reocupar as terras, impuseram uma identidade como um estigma a este grupo que até então se entendia como brasileiros, e também na contramão tiveram uma caracterização de identidade dada pelos brasileiros, pois o confronto serve como uma “via de duas mãos”, ao mesmo tempo que se determina uma identidade, tem-se uma caracterização determinada pelo outro também, causando conseqüentemente representações sociais negativas. Estas representações são importantes porque possibilitam uma reflexão sobre os valores, a cultura, que pode ocasionar a adoção de novos padrões como também a cristalização e reafirmação dos velhos padrões culturais.

Segundo a teoria de Georg Simmel (1858-1918), pode-se compreender que a figura do outro, denominado estrangeiro, traz consigo a imagem do diferente, que ao se inserir, mesmo que marginalmente em uma localidade, acata o caráter de estranhamento e distanciamento, de não pertença, e, muitas vezes, de indiferença com o complexo cultural alheio, criando as condições perfeitas para significação do outro e, principalmente, para uma caracterização da cultura de quem significa através da negação do diferente, assim:

O estrangeiro em Simmel está envolto na dimensão da incerteza, da ambigüidade; faz redefinir e reorganizar seus elementos cognitivos e os da sociedade que o hospeda. As ca-

tegorizações são práticas intrínsecas aos grupos sociais; desse modo o estrangeiro serve de referência à identidade dos grupos para definir elementos negativos do outro (TEDESCO, 2006, p. 126).

Assim, podemos ver que a cultura também se estrutura a partir da negação de outros padrões que entram em confronto quando da proximidade e da interação entre grupos com características distintas, criando estigmas sobre “o outro”, mas também reforçando a identidade cultural de um grupo e proporcionando a aquisição de novos elementos advindos da negação das características e das diferenças do outro. Logo, a partir do processo de embate cultural, o caboclo da região do “Velho Chapecó” pode ser compreendido como indivíduo advindo de uma cultura, com elementos adquiridos através de sua vivência em meio às matas da região, como também a partir das resignificações feitas quando do estranhamento e do confronto com o colono.

O caboclo define-se como o indivíduo não-descendente direto de europeus e não-índio, de estirpe diversa, pequeno agricultor de subsistência e seguidor do catolicismo não oficial. Assim, não querendo ser forçoso, pode-se caracterizar o caboclo como o excluído, o “não” diante, aos “de origem” (colonos).

O caboclo do “Velho Chapecó”: uma identidade em construção

Quando se pretende compreender a gênese da identidade de um grupo e a sua construção, faz-se necessário primeiramente discorrer sobre os fatores que levam à formação de uma identidade, pois sem esta se torna impossível tecer considerações sobre qualquer fenômeno que envolva o indivíduo participante da cultura.

Para Castells (2002), a identidade é a fonte de significado e experiência de um povo, com base em atributos culturais relacionados, que prevalecem sobre outras fontes. Logo, para se compreender a identidade cabocla, é necessário o levantamento das práticas fundamentais que constituíram os modos de vida dos caboclos na região (modo de produção, religiosidade, crenças, cosmovisão).

A partir do momento em que se entende a constituição da identidade cabocla como oriunda das experiências cotidianas e das significações atribuídas a estas experiências, torna-se indispensável investigar como era a topografia da região em que o caboclo estava inserido. A partir disto tem-se uma noção mais clara das vivências e experiências possíveis neste local. Beschorem (1989, p. 9) faz uma detalhada descrição topográfica do município de Chapecó anterior à colonização. Segundo ele, a região era montanhosa, de mata densa e fechada, composta de pinheiros e erva-mate; nos declives a composição era de taquaras e a mata ribeirinha era de um “impenetrável enredo de espinhos e cipós das mais diferentes espécies”. Também podemos nos reportar à descrição feita por Arthur

Ferreira da Costa, em seu livro *O Oeste Catarinense: visões e sugestões de um Excursionista*, lançado em 1929 e oferecido como um mapa da região ao então governador da província de Santa Catarina Adolpho Konder, o qual relata sua viagem e faz uma descrição minuciosa do local. Em sua descrição:

A picada que atravessamos é uma estreita fenda, aberta na mata virgem, onde apenas passa um cavalheiro, defendendo-se, à direita e à esquerda, de vergastadas de taquara, golpes de estrepes, galhos agressivos, cipós perigosos, causticantes urticárias, impenitentes carrapichos [...] A floresta é maravilhosa, Pinheiros de grossura e estatura estonteantes. Vimos exemplares de mais de um metro de diâmetro. Ervais que irrompem a pequena roçada feita para a picada (COSTA, 1929, p. 29).

Frente a esta realidade, o caboclo significou ao seu modo a região, dando a ela uma conotação simbólica, adaptando-se à vida em meio à mata, e adaptando a mata a sua vida, enfrentando as intempéries do clima temperado e a dificuldade de deslocamento, concebendo a partir disto uma cultura de subsistência conforme as possibilidades que se ofereciam, baseada no cultivo de pequenos roçados (roça cabocla) e animais, que serviam tanto para alimentação como para serviços. Segundo Marcon (2003), uma das práticas comuns entre os caboclos era a de criar animais soltos pelas matas nas proximidades de suas residências (ranchos), a identificação destes era realizada somente por uma marca feita no animal. As roças muitas vezes ficavam distantes das moradias, assim, ficando fora do alcance de animais.

A alimentação do caboclo era somente com a variedade disponível em sua região devido aos fatores citados anteriormente, por isso não se pode considerá-la balanceada ou dentro dos padrões nutricionais adequados pela ciência da nutrição; o café da manhã geralmente era composto de “feijão ou virado de feijão, por ser comida disponível e por também sustentar para as lutas do dia a dia” (CEOM, 2008, p. 36); também era normal a adoção da batata doce cozida, da rapadura e do leite na primeira refeição, já o almoço muitas vezes consistia em feijão, couve, carne de suíno, abóbora, milho verde e quirera com carne. Normalmente na janta comia-se a canjica por ser um alimento mais leve.

Devido à convivência pacífica com a comunidade, e o excesso de terras desocupadas, era inexistente a necessidade de impor limites ou cercas, as terras eram usadas de forma extensiva, conforme a necessidade do dia a dia da família cabocla. Como todos naquela região compartilhavam da mesma visão também eram praticamente inexistentes os conflitos entre vizinhos. Assim, fica claro que a partir da falta de necessidade, não se criou o conceito de propriedade privada dentro da cultura do caboclo da região do “Velho Chapecó”.

A moradia cabocla também era muito simples, geralmente o assoalho era de “chão batido”, as estruturas construídas de madeira, o telhado feito com

pequenas tábuas de pinheiro. Algumas eram cobertas com folhas de palmeira ou esteiras de taquara, geralmente os móveis eram confeccionados artesanalmente. Outra questão interessante com relação à moradia era a distância entre uma e outra. Até o que fora levantada tanto por Marcon (2003), Beschorem (1989) e Breves (1985), as relações afetivas entre vizinhos eram muito fortes, porém esporádicas, devido à distância em que se encontravam. Não era raro o vizinho mais próximo morar a uma distância superior a um quilômetro, este também é um dos motivos da relação afetiva entre o caboclo e seus animais. Na inexistência da companhia humana para a conversa, sobravam somente os animais como companhia.

A distância e o relevo acidentado também são fatores importantes para se entender o porquê do não surgimento de relações comerciais mais fortes entre os próprios caboclos e com outros cidadãos. Primeiro devido à escassez de produtos que poderiam ser cultivados e comercializados em meio à mata, e segundo, devido à evidente dificuldade do deslocamento e transporte. Ademais, é necessário lembrar que a ligação entre o Velho Chapecó e os estados vizinhos era somente possível devido a uma única estrada onde era transportado o gado muar e vacum, e as ligações internas entre as comunidades caboclas eram através de pequenas picadas. Assim deixando clara a impossibilidade de se imaginar outro sistema econômico a não ser a pequena agricultura de subsistência.

Os mesmos fatores que impossibilitaram o crescimento das relações comerciais possibilitaram uma maior relação de solidariedade entre as comunidades locais, pois para sobreviver em meio àquele ambiente era necessário trabalhar em grupo, fosse para a construção dos casebres, para a pesca, caça fosse para o cultivo dos roçados, fazendo com que os laços afetivos e de reciprocidade entre as comunidades caboclas fossem muito fortes.

Outro fator essencial para compreender o modo de vida caboclo, no início do século XX, é a religiosidade, fundamentada no catolicismo popular e que pregava a negação deste mundo em prol à transcendência. Este objetivo religioso aliado à crença nas profecias de João Maria é essencial para o entendimento ao desaparecimento do material, móvel e imóvel, fator muito criticado, porém não compreendido pelos colonizadores em sua maioria de origem Italiana e de orientação católica que chegam a partir de 1920 para ocupar esta localidade.

A religiosidade cabocla e suas formas de expressão

O catolicismo popular tem suas origens na Europa, mais em específico em Portugal, onde era proferido livremente pela população até a chegada do tribunal da inquisição por volta de 1536. Esta crença era baseada no catolicismo

tradicional, porém com algumas diferenças quanto à instrumentalização do culto e das crenças pregadas pelos “grupos que formaram a Península Ibérica, como celtas, romanos e Árabes” (MARQUETTI & SILVA, 2008, p. 36).

É importante ressaltar que essas idiosincrasias com o rito oficial são resultado de acontecimentos históricos e sociais que marcaram a existência daquele povo. Alguns aspectos factuais como as lutas contra os mouros (árabes islâmicos), pela reconquista da península ibérica³ e a convivência próxima com a população muçulmana decorrente da ocupação moura por mais de trezentos anos, marcaram tanto o imaginário regional que ocasionaram a adoção de ritos diferenciados no catolicismo local, como, por exemplo, os santos protetores de caráter aguerrido como São Jorge e São Sebastião e a festa do divino Espírito Santo.

Para entender a origem destas modificações religiosas no seio do catolicismo português é importante consultar os estudos do sociólogo francês Émile Durkheim sobre o fenômeno religioso, mais em específico em sua obra “As formas elementares da vida religiosa”, após longa análise sobre o tema, acredita-se que todas as religiões são constituídas pela divisão da realidade em sagrado e profano. A esfera sagrada é oposta e superior à profana. Durkheim entende a religião como sendo a sociedade transfigurada, ou seja, como uma idealização diante da sociedade, baseado nas experiências sociais da população.

Assim, a partir desta tese fica claro que a religião por ser resultado da interação entre os indivíduos na sociedade altera-se conforme alteram-se os fatos sociais, os modos de interação, como meio de se adaptar aos mesmos. No entanto como observa Bizeli (2009):

[...] a religião é a imagem da sociedade, isto é, ela é imaginada, ou seja, idealizada. Ela seria, assim, um ideal elaborado pelo homem. Mas, prossegue o autor, se a religião fosse apenas idealizada (como tantas outras idealizações), se não tivesse suas raízes fincadas na realidade, não resistiria ao tempo e se tornaria irreal, caduca, sem qualquer ressonância ou relação (ainda que possam surgir outras idealizações e, mesmo assim, com base no real) (BIZELI, 2009, p. 06).

Portanto, o catolicismo modificado em seu seio é denominado popular, devido à relação dialética entre indivíduo, meio ambiente e sociedade. Alguns fatores

³ Em 711, tropas muçulmanas atravessam desde o norte da África o estreito de Gibraltar, penetrando na Península Ibérica, de onde foram expulsos, totalmente, oito séculos mais tarde, quando da conquista de Granada, em 1492. Apesar de *liberação* mais precoce, foi significativo o domínio islâmico sobre importantes regiões do atual Portugal. O controle do Norte foi transitório. Já em 868, as regiões entre o Minho e o Douro [Porto e Bragal] encontravam-se em mãos cristãs. Por sua vez, Coimbra libertou-se, bem mais tarde, em 1068, e Lisboa, em 1147. Com a conquista do Algarve, em 1249, chegava ao fim o poder islâmico na Lusitânia (MAESTRI, 2006, p. 102).

locais como as dificuldades impostas pela nova terra, a falta do clero no interior do Brasil pós-colonização, fizeram com que as comunidades se organizassem por si próprias, e as liturgias passassem a ser professadas por leigos. Assim, instrumentalmente houve o abandono da mediação clerical entre o fiel e o santo, o pedido ao transcendente não passa mais pela mão do membro da comunidade eclesial e sim é proferida diretamente ao santo de devoção através da promessa.

Por isso pode-se dizer que o catolicismo popular é uma miscigenação de diversos ritos, como também de adaptações dos rituais às condições locais, tornando-a assim uma crença híbrida diante do catolicismo oficial.

A festa do divino Espírito Santo: a mesada dos inocentes

A festa do Divino Espírito Santo é a festa em honra à terceira pessoa da Santíssima Trindade, o Espírito Santo, e é uma das principais expressões do catolicismo popular, que segundo Contis (2004 p. 03), já era realizada na Europa do século XIV. Uma das versões mais utilizadas faz referência a sua gênese nos movimentos messiânicos muito comuns na Europa Medieval, atuantes principalmente na Alemanha, Itália, França e Portugal. Acredita-se também que há ligação entre a festa e a ideologia milenarista do abade calabrês Joaquim de Fiore, elaborada a partir da chegada de uma “idade do Espírito Santo”, que sucederia as idades do pai e do filho. Mas os únicos dados concretos sobre as origens da festa se referem a sua adoção no reinado de Portugal por intermédio da Rainha Isabel de Aragão (1282-1336), em 1321, sendo realizada no mesmo ano no convento franciscano de Alenquer.

Por conseguinte, a partir da migração de inúmeros cidadãos portugueses para as novas colônias, esta tradição foi levada além-mar e proferida aos novos povoados, difundindo-se em diversos continentes onde havia colônias portuguesas, assumindo novos formatos a partir das especificidades das populações locais e da miscigenação dos colonizadores com os nativos. No Brasil, aporta junto com Pedro Álvares de Cabral, como uma das expressões mais significativas do catolicismo popular por volta de 1500 e se espalha por toda região do império, ademais, na região a que nos propomos a estudar, o “Velho Chapecó”, chega junto com os antigos trabalhadores das fazendas de criar rio-grandenses, que migravam para esta localidade com a ideia de viverem do corte da erva-mate e da agricultura de subsistência em meados do século XIX, é reforçada com o deslocamento do grande contingente de caboclos em fuga da região do planalto catarinense, devido ao advento da guerra do contestado no início do século XX.

Assim, a festa do Divino Espírito Santo é realizada em todas as regiões com antecedentes de colonização lusitana ou ocupação cabocla; por isso é interessante o estudo dos rituais que caracterizam este fenômeno, como seus credos, ritos, festas, e características regionais, que a diferenciam da doutrina católica popular de outras regiões, com o objetivo de a utilizarmos como matéria prima para interpretarmos sociologicamente a religiosidade cabocla e compreendê-la como elemento fundamental para a formação de uma identidade especificamente regional.

A Bandeira do Divino é fundamentada na crença da terceira pessoa da Santíssima Trindade, o Espírito Santo, como protetor e interventor aos que sofrem. A partir da convicção da intervenção efetiva deste ente metafísico no “mundo dos homens”, que, segundo Brandão (1978), aproxima-se muito à função dos santos na igreja católica tradicional, há o advento da homenagem à atuação deste com um evento que foi denominado Festa do Divino Espírito Santo, que é realizada geralmente no domingo de Pentecostes, cinquenta dias após a Páscoa.

Esta festa iniciou um dia antes, com a reunião de um grupo de pessoas, na maior parte fiéis que tiveram alguma graça alcançada em frente à moradia de quem “hospeda a bandeira”. Saíram em procissão de casa em casa, a cada parada fazendo coleta de donativos (porcos, galinhas, alimentos não perecíveis etc.) para a festa e aglutinando mais fiéis que seguiam a bandeira; o caminho era feito em meio a rezas e cantorias, geralmente duplas de violeiros acompanhavam a procissão. A bandeira geralmente era carregada pelos homens até a última casa da comunidade.

O aspecto regional fica latente quando esta tradição incorpora o ritual da divisão dos grupos que se dirigem às casas, dependendo da distância que um morador se encontrava do outro, era necessária a divisão do grupo, ou seja, os que começavam a procissão entregavam a bandeira para os grupos que moravam mais à frente e assim sucessivamente devido ao desgaste físico propiciado pela longa distância e pelo relevo acidentado desta referida localidade, propiciando o sentimento de confiança perante a entrega do símbolo máximo do credo ao outro que passava a ser o responsável pela bandeira. Ao findar das visitas, a bandeira era levada para o local onde seria realizada a festa com o intuito de preparar a alimentação.

No dia seguinte, num momento anterior ao início da festa, realiza-se uma missa em honra ao Divino Espírito Santo. Posterior a isto, a bandeira era cravada ao chão e em uma lata pintava-se a pomba branca (símbolo do espírito santo) e o ano de sua realização, que deveria ficar no local até o advento de outra festa. Depois, deste rito simbólico, todos iam fazer a ceia.

Geralmente, nestas ocasiões, acontece o rito denominado “mesada dos inocentes”, que é uma forma de pagar alguma graça alcançada. O ritual consiste

na reunião dos “sete inocentes”, ou seja, crianças com menos de sete anos para a ceia. Quando acontece juntamente com uma festa como Divino Espírito Santo, São Sebastião e outros. Este precede o almoço dos adultos. Quando isolada, acontece à tarde, servindo mesada de doces como pagamento da promessa.

É importante ressaltar que a festa do divino não é o único evento que demonstra a devoção cabocla, temos também a festa de São Sebastião, realizada no dia 20 de Janeiro, a festa de São João realizada no dia 24 de Junho, e em honra de São Roque no dia 16 de Agosto. Logo, as festas caboclas, assim como muitos aspectos da religiosidade como podemos notar, são de caráter redistributivos, e uma das principais características são as reuniões comunitárias. Ao prestarmos atenção nos rituais podemos notar que todos têm o pré-requisito da doação em prol da comunidade. A ajuda mútua entre os participantes nos dá a ideia de unidade religiosa e comunitária deste referido grupo, como também podemos notar que esta expressão popular religiosa tem uma conotação do não-apego material e a solidariedade com o próximo. Sobre isto é importante examinarmos a significação dada por Tompson (1981) sobre os fenômenos sociais:

[...] e quanto à experiência fomos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão: parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas de dominação e resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologia [...] (TOMPSON, 1981, p. 188-189).

Fica evidente que os fenômenos religiosos caboclos exteriorizam a consciência social e comunitária, contribuindo assim para a criação de uma identidade grupal transcendente, que vai incentivar práticas de solidariedade e ajuda mútua entre os participantes, não somente na vida espiritual, mas também na vida econômica, ocasionando uma coesão social e o crescimento dos laços afetivos entre o grupo, sempre lembrando que este meio de união é extremamente necessário para a sobrevivência dentro do meio em que habitavam, ou seja, somente esta poderia fazer com que estes pudessem assumir todos os atributos que o Estado se eximia de responsabilidade.

Os santos de casa e o messianismo

Uma das características que diferencia o catolicismo popular do oficial é a crença em “santos de casa”, devido à ausência de orientações clericais da Igreja Católica nos interiores, durante todo o período do Brasil Colônia e boa parte do período republicano, estes brasileiros orientaram a sua fé conforme os ritos, rezas

e profecias passadas pelos monges que percorriam todo o interior brasileiro e através da reprodução destas pela tradição oral professada de geração em geração.

É importante entender a figura central destes monges, que se caracterizavam por serem nômades, de atuação profética e considerados pelas populações onde atuavam como messias. Quando se refere ao termo messias e aos movimentos messiânicos, entende-se através do duplo conceito aplicado ao fenômeno por Negrão (2001), sendo entendido como:

[...] tipos empíricos. Desta forma, o primeiro deles diz respeito à crença em um salvador, o próprio Deus ou seu emissário, e à expectativa de sua chegada, que porá fim à ordem presente, tida como iníqua ou opressiva, e instaurará uma nova era de virtude e justiça; o segundo refere-se à atuação coletiva (por parte de um povo em sua totalidade ou de um segmento de porte variável de uma sociedade qualquer) no sentido de concretizar a nova ordem ansiada, sob a condução de um líder de virtudes carismáticas (NEGRÃO, 2001, p. 119).

Estes monges eram considerados leigos pela Igreja católica oficial, porém acreditavam estar cumprindo com um destino traçado pelo próprio Deus para as suas vidas, quando da evangelização do povo humilde do interior e das previsões sobre o futuro. Entre estes os que mais se destacam na história recente do Brasil estão Antonio Conselheiro (que atuou junto à população nordestina de Canudos entre os anos de 1893 a 1897 e teve papel fundamental na “Guerra de Canudos”⁴), João Maria I, João Maria II e José Maria (que atuaram junto às populações do norte gaúcho e principalmente do meio oeste catarinense). Logo, como o foco principal de pesquisa é a população cabocla da região do “Velho Chapecó”, reportar-se-á exclusivamente ao estudo das representações sociais resultantes da atuação messiânica dos “Joãos” e José Maria perante a comunidade cabocla.

Assim, é importante ressaltar que os monges João Maria I, João Maria II e José Maria surgiram em épocas diferentes, porém num mesmo contexto. O primeiro tem sua aparição registrada por volta da década de 1850 no Planalto catarinense, o segundo tem os primeiros registros de sua aparição por volta do ano de 1890 e José Maria por volta de 1910. Apesar de todos surgirem em épocas diferentes é necessário ressaltar que o contexto era o mesmo.

As populações as quais eram atendidas por este perfil de transeuntes eram compostas geralmente por abandonados pelo poder local, imersos na mais pura pobreza material e espiritual, sem projeções futuras, a não ser o próprio sofrimento. Assim, criou-se como pano de fundo este tipo de “profeta”, que benzia

⁴ Nome dado as batalhas entre os sertanejos pobres capitaneados pelo Beato Antonio Conselheiro e as forças militares do governo da Bahia e da República brasileira entre

contra o mal, batizava as crianças, realizava casamentos, dirigia rezas coletivas, cânticos religiosos e, principalmente, trazia a proteção das forças sagradas e a afirmação de um mundo melhor em outra dimensão.

Também aqui é importante caracterizar a questão da doutrina da predestinação proferida por João Maria, que causa um “reencantamento do mundo” em pleno período republicano, colocando-nos novamente como dependentes da esfera do sagrado. Este dizia possuir o “dom” de prever os acontecimentos futuros através de profecias, que expressava em alto e bom som para o povo que o seguia, como a narração descrita por Queiroz (1957)

Dizia (o monge) que esta calamidade maior viria precedida por muitos “castigos de Deus”, como pragas de gafanhotos e de cobras, uma epidemia de chagas e uma escuridão que duraria três dias. Lamentava as crianças, pois muitas misérias ainda teriam que ver com seus olhos (QUEIROZ, 1957, p. 61).

Por essas razões, quando se leva em conta o contexto social das populações, não fica difícil entender porque o povo canonizou João Maria como santo, atribuindo a ele milagres de diversas categorias e criando toda uma devoção especial ao monge, agora promovido ao posto de santo protetor. Assim, a crença na intervenção do transcendente se evidencia de tal forma, que podemos dizer que o brasileiro devido a sua prática religiosa cria, de certa forma, um desapego ao “mundo dos homens”, principalmente por seguir a doutrina da predestinação, muito explícita nas profecias de João Maria, o qual prega que o fim está próximo e basta somente aos homens tentar a salvação espiritual.

O habitus caboclo: considerações sociológicas sobre o seu modo de vida

Segundo Bourdieu (2001), o *habitus* se constitui em “um conhecimento adquirido e também um haver, um capital [...] indica a disposição incorporada, quase postural” (BOURDIEU, 2001, p. 61). A partir deste entendimento, é notadamente visível que a aplicação deste conceito em nossos esforços teóricos é fundamental para compreender o *modus operandi* do caboclo da região do Velho Chapecó. Quando se refere ao termo *modus operandi* entende-se sua gênese do latim (“modo de operação”), que foi concebido com o objetivo de designar a maneira de agir, de realizar tarefas, segundo um padrão pré-estabelecido, que dita

1896 e 1897, que culminou com o massacre dos sertanejo e foi immortalizado no livro “Os Sertões” de Euclides da Cunha.

o caráter da ação em determinados processos, como se houvesse uma inclinação do indivíduo a agir de forma Y em uma situação X, ou vice e versa.

É importante ressaltar que na bibliografia sociológica/ filosófica o termo *habitus* tem suas variações semânticas, porém com significações próximas. Dussel (1984), ao estudar a colonização da América Latina, tenta através de um esforço fenomenológico compreender o que fundamentava determinadas atitudes, hábitos, crenças dos colonizadores como também dos colonizados, chegando ao conceito de *ethos*, que se aproxima muito do de *habitus*, e neste caso acredita-se que o complementa:

O homem que inventou as civilizações – por diversos condicionamentos coletivos e históricos – adotou de fato, diferentes atitudes, usou os instrumentos de civilização de diversas maneiras. Essas maneiras, atitudes, posições existenciais formam um corpo orgânico de hábitos e costumes numa conduta pessoal e social, presente e histórica, que denominamos ethos de um povo, seu modo de viver (DUSSEL, 1984, p. 10).

Portanto, para o presente estudo, o *habitus* é complementado pelo conceito de *ethos*, tomando a seguinte significação: capital adquirido através da vivência do homem com a natureza e a sociedade, todos os significados, tecnologias, ações e interações proferidas pelo ser humano como meio de prover sua sobrevivência e internalizados pelo mesmo como um banco de dados que irá inclinar o ser humano a determinadas posturas e determinada cosmovisão, na interpretação e reinterpretção do mundo onde vive.

Assim, seguindo esta conceituação, para entender a postura do caboclo diante dos acontecimentos históricos e sociais tem que se considerar o relevo local, o modo de produção, as relações de solidariedade, a religiosidade, que atuam como um banco de dados e que significam a vivência e o modo de agir durante o cotidiano diante dos diversos acontecimentos, ou seja, o *habitus* que está em construção, conforme as significações dadas às vivências com o meio ambiente e a sociedade.

Os tempos e os ritos sociais, biológicos, individuais e coletivos, ganham, na vida cotidiana, significados de duração, de dados, de organizadores das atitudes e relações, os quais os indivíduos interiorizam como pré-condições não só para a ação, mas para o próprio constituir-se como indivíduo situado socialmente, como habitus social, como condição de pertencer a uma sociedade (TEDESCO, 2004, p. 97).

A partir disso, pode-se compreender que esta identidade forjada pelo cotidiano só vai ser reforçada a partir do confronto com o outro, possuidor de diferentes *habitus*, diferentes *modus operandis*, diferentes valores, que vão ser utilizados como meio de significar o “jeito de viver” de outrem, criando represen-

tações sociais unilaterais, relações hierárquicas de poder, destituindo de valor simbólico a cultura do outro e enaltecendo de forma egoísta a sua cosmovisão, estabelecendo avaliações técnicas maniqueístas sobre bom e mau e principalmente, colocando o outro como o não ser.

Assim, nota-se que tanto caboclos como colonos só vão se identificar como tais a partir do conflito, dando início a representações sobre o outro, centradas na negação de sua identidade e cultura. O caboclo é o não ser do colono e o colono é o não ser do caboclo, sendo impossíveis para estes indivíduos ter semelhanças, traços culturais em comum. Esta percepção, que acaba gerando a animosidade entre estes grupos distintos e que como em todo conflito, um grupo vai se tornar hegemônico e excluir o outro, tanto economicamente quanto simbolicamente.

Considerações finais

Este artigo pretendeu suscitar o debate sobre as condições naturais e sociais que deram gênese à cultura cabocla na região do “Velho Chapecó”. Por meio do diálogo com autores da antropologia, filosofia e sociologia, podemos notar que a cultura cabocla está em constante construção e transformação, resultado das experiências e das interpretações simbólicas da área em que o indivíduo se situa.

A partir dos estudos de Geertz (1989), vimos que a cultura constitui-se a partir do significado dado pelo indivíduo a todos os fatores naturais e sociais que constituem a área onde está situado, criando uma visão de mundo fundamentada nas possibilidades oferecidas por aquele lugar e nas técnicas que serão aplicadas visando à adaptação estrutural ao ser humano.

Com a significação do local dada pelo homem, este passa pelo processo inverso, se até então ele significou o lugar, agora ele é significado pelo mesmo, dando gênese a um caráter social que se adapte ao modo de vida possível naquela região até então abandonadas por todas as instituições oficiais do estado brasileiro, este caráter é denominado por Bourdieu (2001) de *habitus*.

Também é importante frisar que esta identidade forjada pelo cotidiano se reforça quando do confronto com uma identidade diversa, neste caso a do colono, que chegou à região impondo sua cultura e tradições, fazendo com que os caboclos organizassem suas práticas para a resistência desta imposição.

A partir destas considerações, então, podemos caracterizar o caboclo pela capacidade, pela perspicácia de suprir a falta das instituições sociais oficiais e pela criação de mecanismos que as substituíssem a partir de sua necessidade e cosmovisão. Também é importante ressaltar que a cultura cabocla tem sua gênese na falta e no abandono, em um país onde o Estado era inoperante e presente

somente nas capitais, onde o programa de exploração das terras e dos recursos naturais era inexpressivo e principalmente onde as ações governamentais e da sociedade civil organizada eram somente efetivas quando da necessidade da defesa dos interesses econômicos de minoria (estancieiros, fazendeiros do ramo do café, criadores de gado de leite etc.), sendo um poder centralizador que por muitos anos deixou abandonado à própria sorte muitas populações.

Referências

BESCHOREN, Maximiliano. *Impressões de viagem na província do Rio Grande do Sul – 1875/1887*. Porto Alegre, RS: Martins Livreiro, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BREVES, Wenceslau de Souza. O Chapecó que eu conheci. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina*. v. 3, n. 6. Florianópolis-SC: IHGSC, 1985, p. 7-73.

BRANDÃO, Théo. Quilombo. In: *CADERNOS DE FOLCLORE MEC/DAC/FUNARTE*, n. 28, Rio de Janeiro, 1978.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 3. ed. Coleção A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, Paz e Terra, v. 2. São Paulo, 2002.

CENTRO DE ORGANIZAÇÃO DA MEMÓRIA DO OESTE, *Inventário da Cultura Imaterial Cabocla no Oeste de Santa Catarina*. Chapecó, SC: Ed. Argos, 2008.

COSTA, Arthur Ferreira da. *O Oeste Catharinense: visões e sugestões de um excursionista*. Rio de Janeiro, RJ: Vilas Boas & Cia, 1929.

DUSSEL, Henrique D. *Caminhos da libertação latino-americana*. São Paulo: Paulinas, 1984.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

MARCON, Telmo. *Memória, história e cultura*. Chapecó: Argos, 2003.

MARQUETTI, Delcio; SILVA, Juraci Brandalize Lopes da. História oral e fragmentos da cultura imaterial cabocla. In: *REVISTA ELETRÔNICA DE CRÍTICA E TEORIA DE LITERATURA SESSÃO ABERTA* – Porto Alegre : PPG-LET-UFRGS – v. 04, n. 01 – jan./jun. 2008.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. Revisitando o messianismo no Brasil e profetizando o seu futuro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 119-129, jun. 2001.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. “Guerra Santa” no Brasil; O movimento messiânico do Contestado. In: USP – FFLC – Boletim n. 187. Sociologia 1, n. 5, São Paulo, 1957, p. 261-299.

RENK, Arlene. *Dicionário nada convencional: sobre a exclusão no oeste catarinense*. Chapecó: Argos, 2005.

TEDESCO, João Carlos. *Georg Simmel e as sociabilidades do moderno: uma introdução*. Passo Fundo: UPF, 2006.

THOMPSON, Edward. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

Defloramento, estupro e incesto: análise sociológica sobre processos-crime da 2^o Vara Civil – Comarca de Soledade - RS

Jeferson dos Santos Mendes¹

A justiça no Brasil de 1500 a 1930

As ordenações afonsinas o regime jurídico português, promulgado em 1446 se tornou o primeiro regime jurídico brasileiro, permanecendo até 1512, na realidade até a promulgação das ordenações manuelinas em 1514. Em 1569, as ordenações manuelinas foram substituídas pelo código de S. Sebastião, que foi revogado em 1603. Vigorou no Brasil até 1830. A chegada da família real ao Brasil, após uma série de conflitos internos e externos no governo português, trouxe uma série de modificações no sistema judiciário brasileiro. Dom João VI trouxe consigo o corpo do sistema judiciário português. Criou cargos específicos, como o de juiz do crime. Nas ordenações filipinas, os delitos não estavam distribuídos por capítulos e títulos, a violência contra crimes sexuais estava inserida no quinto livro (VANINI, 2008, p. 65).

As três ordenações: afonsinas, manuelinas e filipinas regeram o sistema jurídico brasileiro durante todo o período colonial até a independência. Após a independência ficou clara a necessidade de uma constituição que compatibilizasse os interesses de uma elite em desenvolvimento. Em 1824, D. Pedro estabeleceu os preceitos da primeira constituição brasileira estabelecendo no Brasil um governo monárquico constitucional e representativo.

O estabelecimento dos quatro poderes executivo, judiciário, legislativo e o poder moderador que facultava o poder dos três primeiros em detrimento do último, determinando as bases do poder imperial brasileiro. Nesse momento,

¹ Graduado em História pela UPF. Pós-graduado em Sociologia pela UPF. Mestrando em História pela UPF. Coordenador do Núcleo de Documentação Histórica (NDH-UPF), Bolsista CAPES.

surgiram os cargos de juiz de Paz, que tinham uma jurisdição mais distrital, os juizes de Direito que eram escolhidos diretamente pelo Imperador (SANTOS, 2008).

Durante o período de menoridade de D. Pedro II, diversos cargos foram substituídos ou excluídos, e diversos foram criados, como o juiz municipal eleito pelo presidente da província, juiz de Paz escolhido a cada 4 anos pela população da cidade ou vila, e Juiz de Fora, escolhidos diretamente pelo imperador. Dessa forma, a Constituição de 1824 alterou formas de punições e a legislação penal brasileira. A legislação penal vigorou segundo os preceitos das ordenações Filipinas até 1830, quando D. Pedro sancionou em 16 de dezembro de 1830, o Código Criminal do Império, que vigorou durante 6 décadas, e possuía quatro princípios fundamentais, previsão legal do fato típico para ser considerado crime; proporcionalidade das penas; imprescindibilidade das penas; cumulatividade das penas (PIERANGELI, 2001, p. 65). O Código Criminal colocava os crimes sexuais como “Dos crimes contra a segurança da honra” dividindo em seção, a saber: Seção I: estupro; Seção II: Rapto; Seção III: Calúnia a injúria (MARCOCHI, 2007).

Os crimes passaram a ser classificados em três esferas principais: público, particular e policial, o que manteve de certa forma o controle do caos social no período imperial. As constantes revoltas ocorridas no Brasil durante o Segundo Reinado desvencilharam a preocupação com os crimes localizados. O Código Criminal na realidade preocupava-se com as víceras econômicas do estado, estabelecendo leis escravistas, leis que pretendiam manter o escravo em sua posse evitando de todas as formas qualquer tipo de insurreição escravista. Basicamente para manter o controle social.

O Código Criminal representou um avanço aos processos cruéis das Ordenações, mesmo que tenha conservado a pena de morte que mais tarde se tornou prisão perpétua, orientando dois princípios norteadores: o da legalidade, “[...], ou seja, a proporcionalidade entre o crime e a pena; de outro, pelo princípio da pessoalidade das penas, devendo a aplicação da pena incidir exclusivamente no condenado, não se estendendo aos descendentes” (WOLKMER, 2003, p. 85).

O Código de Processo Criminal aprovado em 1832 apenas reforçou a autonomia do controle, concomitantemente reforçava o poder das instituições liberais, como o juiz de paz. Estes tinham atribuições policiais e criminais, atuavam na formação da culpa dos acusados, e em infrações menores, suas atuações eram chamadas de crimes de polícia (WOLKMER, 2003, p. 84).

O que se pode perceber é que as três tentativas de Codificação Civil tentada no Império não obtiveram sucesso. O esboço de Teixeira de Freitas, publicado em 1860, exerceu influência em outros países, acompanhado do projeto do senador Nabuco de Araújo de 1872, e de Felício dos Santos, de 1881 (WOLKMER, 2003, p. 89).

Com o advento da república e seu choque jurídico-político-ideológico, foi editado em 1890 o Código Criminal da República que abolia a pena de morte, as Gales, o banimento judicial. Duramente criticado, o Código Criminal da República acabou sendo um avanço no que diz respeito ao sistema penal e jurídico brasileiro, excluindo a pena de morte, controlando com mais rigidez o crime de lenocínio e instalando um regime penitenciário.

No Código Penal da República de 1890, os crimes sexuais encontravam-se no Título III como “Dos crimes contra a segurança da honra e honestidade das famílias e do ultraje público ao pudor”. O crime de defloração era crime contra a família. Já o Código Penal de 1940 alterou o crime de “defloração” para crime de “sedução” e de crime “contra a família” passou para crime “contra os costumes” que só foi alterado em 2005.

Quanto aos projetos de codificação após a república, o de Coelho Rodrigues, em 1890, e o de Clóvis Beviláqua, o primeiro foi abandonado e o segundo incluído em 1899, que após longa tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado da República, duramente criticado por Rui Barbosa, foi sancionado em 1916, vigorando a partir de 1917. A Codificação Civil da república expressava o pensamento de uma classe média receptiva aos ideais liberais, porém comprometida com o poder oligárquico familiar (WOLKMER, 2003, p. 89-90).

Defloração

Basicamente, o “Defloração é a cópula completa ou incompleta com mulher virgem, de menor idade, tendo na grande maioria dos casos, como consequência o rompimento da membrana hímen, obtido o consentimento da mulher por meio de sedução, fraude ou engano” (CASTRO, 1936, p. 57). Só era visto como defloração o ato quando praticado com cópula completa ou incompleta, quando completa ocorreria o rompimento da membrana hímen, se fosse incompleta supostamente não ocorreria o rompimento. O que também poderia ocorrer era a existência de falsas testemunhas por parte da mulher que também poderia incriminar o suposto namorado e geralmente futuro marido, forçadamente poderia fazê-lo casar-se com ela. Além de ocorrer o não consenti-

mento da família para o casamento o defloramento seria uma forma de legitimar a institucionalização do casamento.

Só era considerada deflorada a mulher virgem de menor idade. Se a mulher não fosse mais virgem não era deflorada e caso fosse maior de idade também não seria deflorada. Sem a introdução do órgão genital masculino e sem cópula, não era considerado defloramento nem tentativa de defloramento o delito era considerado atentado violento ao pudor (CASTRO, 1936, p. 57-58). Portanto, só havia defloramento quando a deflorada fosse menor de dezessete anos e houvesse cópula do violador, não tendo a cópula não havia também defloramento. O entendimento da época é um tanto paradoxal, entendiam que só haveria rompimento do hímen se além da introdução houvesse cópula, caso tivesse introdução e não houvesse cópula não haveria defloramento. Se o valor moral da mulher estaria na preservação da virgindade, “A integridade do hímen constitui a melhor prova da virgindade e, portanto, o seu dilaceramento é a melhor prova de defloramento” (CASTRO, 1936, p. 59). Os crimes de defloramento não eram apenas crimes contra as normas morais católicas, mas também a legislação vigente (MATTE, 2008, p. 101).

O defloramento ocorria quando o denunciado praticava forçosamente ou não o ato sexual com a sua “futura” esposa, antes dos atos cerimoniais de casamento. Também não havia uma definição entre defloramento e incesto defloramento quando praticado pelo pai da vítima não era visto como incesto, o crime era o mesmo sendo pai ou pretendente, geralmente namorado. Ao mesmo tempo em que a constatação de práticas como o incesto, o defloramento e o rapto de menores revelam, especialmente, o descaso familiar da época (FLECK, 2007, p. 152). O defloramento possuía dois fatores principais: primeiramente quando houvesse cópula carnal ou defloramento pelo meio natural, pênis ou membro viril, com consentimento da mulher virgem, isto é, sem violências; segundo a menoridade de dezessete anos.

A preocupação estava basicamente no rompimento da membrana hímen que poderia ser rompida por “[...] certas moléstias locais ou de acidentes traumáticos”, como “[...] vaginite (idiopática ou symptomatica), sobretudo acompanhada de corrimentos acriminosos e irritantes, a leucorréia inverterada, em moças de temperamento lymphatico e constituição alterada por qualquer vicio diathesico”. Também o hímen poderia ser rompido por “[...] acidentes traumáticos apontam eles os saltos, os exercícios forçados e bruscos de ginástica, de equitação, de dança etc., sobretudo as quedas violentas e desastradas” (CASTRO, 1936, p. 59-60).

A masturbação é um mal que deve ser evitado. Sua repetição exagerada pode levar mesmo a demência, ou a graves perturbações. Sua repressão deve ser exercida de todos os modos, quer pela vigilância, quer pelo levantamento moral do viciado. É, todavia uma repressão difícil, porque o hábito é via de regra solidário (DIAS, 1955, p. 52).

Além de problemas molestóides e acidentes físicos alguns apontavam o onanismo (masturbação) como outra forma de ocasionar lesões nas partes sexuais, mais pontualmente no hímen ocasionando o rompimento, o defloramento. O defloramento estava prescrito apenas ao rompimento do hímen, a proteção da virgindade feminina. Apresentaremos a partir de agora crimes de defloramento, incesto e estupro em sua íntegra.

Crimes de defloramento

O Promotor Público desta Comarca, signatário da presente, vem a V.S. denunciar Alfredo Anacleto dos Santos, maior, domiciliado nesta vila, por haver, há três meses aproximadamente, deflorado a menor Genesis Batista, com 15 anos de idade, usando para tal, de sedução sob a forma de promessa de casamento, o crime teve lugar na própria casa da ofendida onde o acusado habitava, nesta vila. Inarrazível o dano causado (AHR).²

Desse processo o juiz Jerônimo de Oliveira Nunes pede a prisão do autor do dito crime, dentro do artigo 267 do Código Penal, no qual prevê a pena de 4 anos por “Deflorar mulher de menor idade, empregando sedução, engano ou fraude” (AUSTRAN, 1912, p. 156).

Alfredo Anacleto dos Santos, solteiro, com 22 anos de idade, deste Estado, residente nesta vila, filho legítimo de João Anacleto dos Santos e D. Deolinda Alves dos Santos, ambos de idade ignoradas, domiciliados no 4º distrito do município de Cruz Alta, querendo reparar o mal que fez à menor Genesis Batista, de 16 anos de idade, domiciliada nesta vila, filha legítima de Fidelis Rodrigues Batista e D. Lucinda Batista, nascidos, respectivamente, a 8 de dezembro de 1862 e 13 de março de 1872, residentes nesta vila, vem com sua noiva, solicitar se digne V.S. assisti-los para o fim de se habilitarem e contratarem o almejado matrimônio, visto achar-se o suplicante preso da cadeia desta vila e serem os pais da suplicante pauperismos (AHR).

² AHR – Arquivo Histórico Regional de Passo Fundo.

Para que pudesse deixar a cadeia, o réu pediu à vítima que aceitasse casar-se com ele como forma de não mais ser julgado criminoso e poder voltar à vida normalmente. As mulheres que manchassem a sua honra precisavam da proteção do mesmo que a retirou (FARIA, 1998, p. 61).

Tendo Joaquim Fernandes da Luz casamento contratado com D. Lucília Matoso, de 16 anos de idade, filha de Eleutério Luiz Matoso e, com sua mãe se opusesse à realização desse casamento, Joaquim Fernandes da Luz, aproveitando-se da vítima que lhe dedicava D. Lucília e da confiança que lhe dispensava a família desta, iludiu-a, convencendo-a de que, para mais facilmente realizar-se o casamento, era necessário que tivessem relações sexuais, porque só assim as suas famílias se impunham para que o casamento se realizasse. D. Lucília Matoso, com a inexperiência própria a sua idade, e impulsionada pela mais viva afeição, depois de muito instada, cedeu às induções de seu noivo que, esquecendo-se do que devia a sua própria consciência e abusando-a do amor que tinha inspirado a D. Lucília, deflorando-a em fins de janeiro do corrente ano e, afastando-se em seguida, negou-se ao cumprimento da promessa feita (AHR).

Sendo provado o fato criminoso praticado por Joaquim Fernandes da Luz, que ficou provado pelo corpo de delito e as investigações policiais feitas. Dessa forma, o denunciado iria responder pelo artigo 267 do Código Penal da República que prevê pena de 4 anos de prisão por deflorar menor por meio de sedução.

O Ministério Público, [...] vem apresentar denúncia a V. S. contra Ozório Antônio Alves, pelo fato criminoso [...]. A vinte e oito de outubro deste ano, no lugar chamado “Mormaço”, primeiro distrito deste município, o denunciado deflorou a menor de quinze anos Izaura Alves Karnoff, induzindo-a a conjunção (?) venérea (?) por meios de promessa de casamento. [...] incriminações do art. 267 combinado com o art. 272 do Código Penal, e para que seja processado e punido na forma da lei, [...] (AHR).

Sendo a menor examinada, constatou-se que o hímen encontrava-se totalmente “despedaçado”, e, que ainda encontrava-se em processo de sangramento tanto os pequenos como os grandes lábios. Dessa forma, à primeira pergunta (houve defloramento?); por exemplo, responderiam que sim. Esses exames eram quase que instrumentos de tortura, praticados por pessoas estranhas e sem nenhum entendimento da medicina legal.

Crimes de incesto

Como já foi dito, a justiça da época não separava a definição de incesto da de defloração. A preocupação era com o rompimento do hímen, não importando o denunciado o que houvesse praticado. Os crimes de incesto não podiam ser resolvidos pelo casamento (VANINI, 2008, p. 44).

Vergelino Lopes por seu procurador [...] queixa, contra Diocleciano de Castro Pereira, pelo fato criminoso [...].

Em dias de agosto p. p., o querelado, que é morador do 4º distrito deste município, local onde reside o queixoso e sua família, sendo homem casado, procurou seduzir sua filha – Zulmira – menor de 16 anos de idade, como prova o assentamento de nascimento, e conseguindo seu intento criminoso, procurou entre pessoas de suas relações confessando – o fato criminoso – achar quem se encarregasse de conseguir um noivo a sua vítima, procurando, assim, acobertar o seu ato de sedução a menor Zulmira, que desconfiando ter o queixoso e sua família, ciências do que se passava, isto é, das relações amorosas desta com o querelado – Diocleciano de Castro Pereira – em ato de desespero suicidou-se por envenenamento – voluntário – declarando nesse ato, que assim tendo estava acabado, pelo auto de corpo de delito, está constatado a sua morte e defloração.

Diante da certidão de idade da vítima, certifica-se no caso corrente o crime de estupro no duplo sentido da palavra: pela violência feita visto a menor ter a idade de 15 anos e pela violência propriamente praticada pelo emprego da violência física.

Assim, procedendo o querelado incidiu na sanção dos arts. 264 e 272 do cód. Pen. da Rep. [...] (AHR).

Como se vê nesta citação a menor incorreu em seu suicídio pela vergonha que passaria se fosse levado a público o dito fato. Nesse processo o procurador pediu autopsia do corpo para saber se a menor não estava grávida. No mesmo foi constatado que a menor encontrava-se com “os órgãos genitais verificando a membrana hímen completamente roxa”, porém não havia sinal de gravidez (AHR). Assim foi dada a prisão preventiva para o autor dentro dos arts. 185 letra b e arts 194 letra B e D do Código do Penal. O autor possuía 36 anos de idade, era casado, lavrador, quando perguntado sobre a vítima o réu respondeu que ela o procurava e que está já era uma prostituta, tendo mais ou menos dois anos que mantinha relações sexuais com a menor. Os artigos em que Dioclesiano foi julgado criminoso não conferem aos crimes de defloração nem aos crimes de estupro.

Crimes de estupro

Feliciano Lucas de Moraes, por seu procurador infraprescrito, vem perante V.S. apresentar queixa contra João Moraes de Godoy pelo fato que narra:

Em dias do mês de março último, o querelado, tendo-se emboscado no mato, em as proximidades de uma ponte de lavar roupa, onde sua filha menor impúbere, Ana Maria de Moraes ia habitualmente em serviços domésticos, violentou a menor subjulgando-a pela força física, afim de praticar com a mesma atos de sexualidade, como o fez, conforme se depreende do auto de corpo de delito de fls.

Ante a certidão de idade da ofendida se verifica que, no caso em foco, ocorre à figura delituosa do estupro no duplo sentido da palavra: por violência fíta, visto a menor ter menos de 16 anos e pela violência propriamente dita, pelo emprego da força física.

Assim procedendo, o querelado incidiu nos (...) arts. 268 e 269 do Cód. Pen. do Rep. E para que, contra ele se proceda na forma da lei, se oferece esta queixa e requer-se que, ouvido o representante do Ministério Público, se prossiga nos demais termos do processo, na forma, nos termos e sob as penas da lei, [...] (AHR).

João Moraes de Godoy, como se vê no processo citado, foi denunciado por haver estuprado Ana Maria de Moraes de 16 anos de idade. Tanto o denunciado quanto a ofendida possuem o mesmo sobrenome “Moraes”, quem sabe poderiam ser parentes, também o local onde a ofendida frequentava para lavar roupas o denunciado conhecia, sendo denunciado nos arts. 268 e 269 do Código Penal, que prevê no art. 268 pena de um ano a seis anos por “Estuprar mulher virgem ou não, mas honesta”, e o art. 269 por “[...] estupro o ato pelo qual o homem abusa, com violência, de uma mulher, seja virgem ou não”. No processo não informa a virgindade da vítima.

Casamento

A sociedade moderna, em contradição com a feudal, criou um modelo de mulher que representou a pureza, em contradição à libidinagem e ao comércio ilícito. A cultura burguesa trouxe a noção de “homem-pai” e “mulher-higiênica” (ENGEL, 1986, p. 84). Assim privava a mulher e libertava o homem. Sobrecarregando a mulher como esposa e mãe.

Durante um bom tempo pensava-se que a “honra da mulher está vinculada à defesa da virgindade ou da fidelidade conjugal”, onde o homem era em si o legitimador com a presença legítima do casamento (SOIHET, 1989, p. 303). A sociedade exigia da mulher uma conduta adequada (SILVA, 2004, p. 57), a docilidade da mulher representava a pureza sexual, onde não podia ter vontades e desejos, eram reprimidos por uma sociedade machista e auto-

ritária. Michel Foucault conceituou moral “conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas etc.” (1984, p. 26).

A mulher representava o mito da Bela Adormecida em que o homem com sua masculinidade a acordaria da sonolência da vida individual e social, partindo para a constituição da verdadeira mulher. A mulher durante muito tempo se encontrou numa condição de submissão ao homem, numa sociedade patriarcal, sujeita aos desejos e prazeres dos homens, na parte mais frágil e delicada. Representou a participação exânime na sociedade.

Na realidade a ideia de que homem e mulher só devem copular após o casamento provém da moral cristã, que de todas as formas buscava “domesticar” a mulher antes do casamento (DEL PRIORE, 2000, p. 24). Dessa forma, os pais tinham a obrigação de levar a filha pura para o casamento. Caso não acontecesse, a desonra cairia sobre a noiva e a família (VANINI, 2008, p. 44).

No jornal “APátria: Folha Republicana”, publicada a 8 de dezembro de 1921 estão descritos os dez mandamentos da mulher casada:

Os dez mandamentos da mulher casada

1. *Evite a primeira discussão, uma vez iniciada não desanimes, e faça de maneira que teu marido fique vencido e que assim o sinta.*
2. *Não te esqueças que casaste com um homem e não com Deus. Não estranhes, pois, os seus defeitos e as suas imperfeições.*
3. *Não o aborreças pedindo-lhe dinheiro. Procura não exceder a quota mensal, que foi fixada.*
4. *É possível que teu marido não tenha coração. Mas em todo o caso não terá falta de estômago mais ou menos são. Para bem conservá-lo com boa alimentação.*
5. *Não pronuncies das discussões sempre a última palavra. Isso o lisonjeará e o não prejudicará.*
6. *Lê nos jornais mais alguma coisa do que os anúncios matrimoniais e mortuários, para falares coisas que o possam interessar.*
7. *Se sempre dedicada com ele: lembra-te de que quando ele era teu noivo, o consideravas como um ser superior; não o desprezes agora.*
8. *Deixa-o acreditar muitas vezes que é mais inteligente que tu, isso o lisonjeará.*
9. *Se é inteligente, se para ele uma amiga; se é tolo procura elevá-lo junto a ti.*
10. *Respeita os seus pais, principalmente sua mãe a qual ele amou antes de ser amado (Jornal A pátria: Folha Republicana. 8 de dez de 1921).*

A mulher devia evitar discussões, caso ocorresse deveria satisfazer, ou melhor, ignorar a discussão e ficar sob o comando do homem. Identificava que o homem não era perfeito, porém estes defeitos deveriam ser entendidos pela mulher. A vida econômica era basicamente da parte do homem, a mulher deveria calar diante de qualquer discussão. Devia prestar dedicação exclusiva. Ainda a mulher deveria respeitar os pais do homem. Interessante é o quarto mandamento: “é possível que teu marido não tenha coração”, logo que não possuía relações afetivas, próximas da mulher, mas que está mulher cozinhe bem, para satisfazer a falta de afetividade.

[...] não é às mulheres que essa moral é endereçada; não são seus deveres, nem suas obrigações que aí são lembrados, justificados ou desenvolvidos. Trata-se de uma moral de homens; uma moral pensada, escrita, ensinada por homens e endereçada a homens, evidentemente livres. Consequentemente, moral viril onde as mulheres só aparecem a título do objeto ou no máximo como parceiras as quais convém formar, educar e vigiar; quando as têm sobre seu poder; e das quais, ao contrário, é preciso abster-se quando estão sob o poder de um outro (pai, marido, tutor). Aí está, sem dúvida, um dos pontos mais notáveis dessa reflexão moral: ela não tenta definir um campo de conduta e um domínio de regras válidas – segundo as modulações necessárias – para os dois sexos; ela é uma elaboração da conduta masculina feita do ponto de vista dos homens e para dar forma a sua conduta (FOUCAULT, 1984, p. 24).

O homem e a mulher se complementam, mulher tem sua superioridade baseada na afetividade enquanto o homem no caráter, a mulher possuía seu instinto voltado à maternidade (SOIHET, 1989, p. 111). As mulheres que se deixavam desonrar antes do casamento acabavam sendo estigmatizadas pela sociedade (VANINI, 2008, p. 21), receberiam uma rotulagem que desencadearia nas relações da família com a sociedade e da mulher com a própria família, era incapaz de almejar matrimônio.

Em casa com a família a mulher devia obrigação aos pais, quando se casava essa obrigação se transferia ao marido. O marido se transforma em pai, pois possui o poder de vigiar, cuidar, agredir, trair, massacrar psicologicamente a mulher que por ser a parte mais delicada e a mais fraca é mais vulnerável. Nesse momento a obediência é o princípio da relação.

A honra da mulher estava vinculada à defesa da virgindade ou da fidelidade conjugal, sendo um conceito sexualmente localizado, do qual o homem é o legitimador, já que esta é dada pela sua ausência através da virgindade ou pela sua

presença legítima com o casamento. Essa ideia é tão poderosa que extrapola a própria mulher, abrangendo toda a família (SOIHET, 1989, p. 303).

O sexo antes do casamento era depravação tanto para a mulher como para o homem, a virgindade era a pureza vinda de Maria, essa pureza deveria ser mantida. Uma sociedade extremamente católica se torna ao mesmo tempo caótica por generalizar valores éticos-morais. A sociedade impõe valores e esses valores na mulher foram a pureza e a virgindade, a abdicação dos desejos carnisais. Esses valores eram gerais e representativos, eram coercitivos, pois aplicavam forçosamente valores morais.

Considerações finais

Os crimes de defloramento e estupro eram considerados no Código Penal da República como crimes contra a família. Não era um crime contra a pessoa individualmente, mas institucionalizado, um crime contra a instituição familiar. Eram crimes socialmente localizados e identificados. Quem sofria o dano pelo ato cometido era das duas formas a família pelo desejo de sedução do namorado e entrega da filha vítima de sedução e como não cumpridor dos deveres religiosos de manter o hímen intacto até o casamento.

Outro fator preponderante foi sem dúvida alguma o Código Penal da República estruturalmente positivista que trouxe consigo a visão moral e religiosa, assim institucionalizava a moral cristã. Assim, os crimes de defloramento não eram apenas crimes contra a moral cristã, mas também crimes legislativamente localizados e punitivos. As mulheres utilizavam da brecha da lei para poder institucionalizar o casamento, pois após o ato sexual efetuado se o homem não se cassasse seria considerado um criminoso, respondendo a processo por crime de defloramento. Caso fosse preso, a única forma de ficar livre da prisão era casando com a moça que havia deflorado.

Referências

Arquivo Histórico Regional de Passo Fundo (AHR-UPF).

AUTRAN, Manoel Godofredo de Alencastro. *Código Penal dos Estados Unidos do Brasil*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves e Cia., 1912.

CASTRO, Viveiros de. *Os delitos contra a honra da mulher*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1936.

DEL PRIORE, *Mulheres no Brasil colonial*. São Paulo: Contexto, 2000.

ENGEL, Magali. *O médico, a prostituta e os significados do corpo doente*. In: Ronaldo Vainfas (Org.). *História e sexualidade no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FARIA, Sheila de Castro. *A colônia em movimento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann; KORNDÖRFER, Ana Paula. *Infância, violência urbana e saúde pública*. In: RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti; AXT, Gunter. *República Velha (1889-1930)*. V. 3. t. 2. Passo Fundo: Méritos, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. [tradução Maria Tereza da Costa Albuquerque; revisão técnica José Augusto Gilhon de Albuquerque]. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

Jornal *A pátria*: Folha Republicana. 8 dez. 1921.

MARCOCHI, Marcelo Amaral C. *Violência real e ficta nos crimes contra os costumes*. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/texto.aspxid=3404>>.

MATTÉ, Aline Karen. *Prazeres velados e silêncios suspirados: sexualidade e contravenções na região colonial italiana (1920-1950)*. Porto Alegre: PUCRS, 2008 (Dissertação PUCRS).

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito municipal brasileiro*. São Paulo: Malheiros, 2003.

PIERANGELI, José Henrique. *Códigos penais do Brasil: evolução histórica*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

SANTOS, Fernanda Guedes. *O comércio ilícito do prazer e a ação policial e jurídica em Porto Alegre (1889-1930)*. Porto Alegre, 2008 (Dissertação PUCRS).

SILVA, César Mucio. *Processos-crime: escravidão e violência em Botucatu*. São Paulo: Alameda, 2004.

SOIHET, Rachel. *Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

VANINI, Ismael Antônio. *História, sexualidade e crime: imigrantes e descendentes na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (1938/1958)*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2008.

WHITAKER, Dulce. *Mulher & homem: o mito da desigualdade*. São Paulo: Coleção Polemica, 1988.

WOLKMER, Antonio Carlos. *História do direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

Cidadania indígena: direito ou favor?

Vanessa Rosso¹

Muito se tem escrito dentro da política para povos indígenas, mas pouco se encontra sobre o que vem sendo feito na questão dos direitos sociais. Diversas organizações indígenas, bem como entidades de defesa, estão promovendo debates ao longo dos anos para garantir os direitos sociais e também para refletir sobre a política de integração dos indígenas.

Por esse motivo, a pesquisa tem por objetivo analisar como realmente os direitos sociais indígenas estão sendo efetivados ao longo do período histórico. É com esse intuito que se deve parar e analisar se tais direitos sociais estão realmente sendo concebidos como direitos ou favor.

O surgimento dos direitos na sociedade contemporânea: civis, políticos e sociais

Ao falar sobre direitos na sociedade contemporânea não se pode deixar de mencionar a relação entre Estado e sociedade. Couto (2004, p. 33) coloca que os direitos políticos e civis começaram a ser questionados ainda nos séculos XVII e XVIII, no movimento contrário ao absolutismo², quando se lutava contra o poder absolutista dos reis e do Estado. Destaca que no século XVIII houve a criação dos direitos civis, os direitos políticos no século XIX e os direitos sociais no século XX.

Ainda para Couto (2004, p. 46), a Revolução nos EUA e a Revolução Francesa foram muito seletivas, pois somente alguns homens são portadores de direitos. Vale ressaltar que, nesse século, a humanidade ainda vivia o momento de escravidão, e, além disso, eram excluídos mulheres, crianças e índios, os quais não se enquadravam nos direitos estabelecidos por estas revoluções: os

¹ Graduada em História e Especialista em Sociologia pela Universidade de Passo Fundo.

² “O Absolutismo é uma forma de governo autoritário, ou seja, um governo cujo poder está centralizado nas mãos de uma pessoa ou de um grupo social” (PETTA; OJEDA, 1999, p. 80).

direitos do homem à liberdade, à segurança, à propriedade e à vida. Entende-se por direitos civis: “o direito à vida, à liberdade de pensamento e fé, o direito de ir e vir, à propriedade privada, à liberdade de imprensa e à igualdade perante a lei” (COUTO, 2004, p. 47). Já os direitos sociais estão baseados na igualdade e decorrem de um processo de identificação das desigualdades sociais, mas a concretização dos direitos sociais vai depender da intervenção do Estado. Tais direitos, para Couto (2004, p. 75), estão vinculados, na maioria das vezes, à legislação trabalhista e, quando não estão ligados a uma legislação, representam uma intenção sem a efetivação do Estado.

A formação da cidadania na sociedade brasileira

Para falar sobre direitos sociais e como eles são acessados hoje nas comunidades indígenas é necessário analisar a fundo o processo de construção da cidadania³ no Brasil, pois, ao se estudar a história da sociedade brasileira, pode-se perceber como surgiram os direitos sociais, civis e políticos no país e como eles se expressam na sociedade. Para se analisar esse processo tão abrangente, ele será dividido em três períodos, seguindo a periodização proposta por Carvalho (2005, p. 17) a qual foge de uma divisão repetitiva da história política do Brasil. O período de 1500 a 1930 foi marcado pela abolição da escravidão, e também não se pode deixar de abordar o período colonial. Já no período de 1930 a 1964, os direitos sociais evoluíram no Brasil. Destaca-se desse período a criação da Consolidação das Leis do Trabalho. O período de 1964 a 1985, sendo um período ditatorial, dá maior ênfase aos direitos sociais.

A sociedade brasileira e seus antecedentes: 1500 a 1930

Em 1500, a chegada dos portugueses ao Brasil não foi vista com bons olhos pelos habitantes desta terra, uma população ameríndia, tupis-guaranis e tapuias, os quais sofreram violência cultural ao entrar em contato com o homem branco, assim como mortes por epidemias e perda de identidade⁴.

³ “Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos” (CARVALHO, 2005, p. 9).

⁴ Disponível em: <www.suapesquisa.com/indios>. Acesso em: 03 set. 2009.

Com a chegada dos portugueses e da exploração do pau-brasil, deu-se início à escravização dos indígenas, pois para obter as terras, muitas vezes, os portugueses utilizaram a violência. Isso porque, por imaginarem-se superiores aos índios e entenderem a cultura indígena como grosseira, julgavam-se no direito de dominá-los e escravizá-los.

O trabalho escravo, segundo Carvalho (2005, p. 21), não forjou um ambiente favorável para o processo de formação da cidadania no Brasil, pois negros e índios não eram considerados cidadãos e não possuíam direitos civis básicos, uma vez que a lei considerava os escravos propriedades do senhor.

Segundo Carvalho (2005 p. 25), o período colonial chegou ao fim com a maioria da população excluída de seus direitos civis e políticos e sem nacionalidade. Para Carvalho (2005, p. 26), no processo de independência, os conflitos foram limitados e na maioria pacíficos em relação a outros países da América Latina. Nesse período, podemos perceber o processo de exclusão, uma vez que mulheres e escravos não votavam.

Ainda de acordo com Carvalho (2005, p. 33), o objetivo das eleições não era o de exercitar o direito à cidadania e sim o domínio político, já que o chefe político local não perdia as eleições. Por esse motivo, além de tumultuadas, as eleições eram também violentas. A renda é que definia a inclusão ou exclusão de um eleitor.

Para Carvalho (2005, p. 35), o voto era apenas um ato de gratidão, sem expressar sua própria vontade, então não era um direito, mas sim um favor. No entanto, quando se dava conta da importância do voto, o “cidadão” acabava vendendo-o, tornando-o uma transição: deixou de ser apenas uma forma de gratidão para virar mercadoria, uma forma de ganhar um dinheiro extra.

Em 1888, ocorreu a abolição da escravidão, depois de várias pressões da Inglaterra, mas o Brasil foi o último país de tradição cristã a libertar os escravos. No entanto, isso não alterou a vida da população em geral, dificultando assim a garantia dos direitos civis e políticos ao ex-escravos. A sociedade não conseguiu absorver tais mudanças. Junto com abolição veio a queda da Monarquia e a criação da República em 1889 (COUTO, 2004, p. 78).

Segundo Carvalho (2005, p. 41), o período republicano esteve caracterizado pela república dos coronéis. O coronelismo era o conjunto de chefes com o Estado e a própria República, em que os eleitores continuaram a ser comprados. Portanto, o coronelismo não era apenas um empecilho aos direitos políticos, mas também impedia a participação política, uma vez que nas fazendas fazia-se a vontade dos coronéis, cabendo à sociedade submeter-se a eles, ou seja, tudo

ficava dependente do poder de um coronel local. Vê-se, então, que o processo democrático foi lento e gradual no Brasil.

De acordo com Carvalho (2005, p. 57), no início do século XX, ocorre o surgimento de uma classe operária urbana, com cidadãos mais conscientes, além das classes operárias concentradas nas capitais, e junto veio a industrialização, em 1920.

Uma nova era: 1930 a 1964

O ano de 1930 foi um marco para a história política e social do Brasil, caracterizado pela era Vargas, com seu governo de caráter populista e desenvolvimentista. Assim, chegou ao fim a República Velha. Segundo Junior (1997, p. 136), Vargas governou por 15 anos o Brasil, e durante esse tempo o país passou por muitas transformações, como a industrialização e a urbanização. O que mais se destacou, porém, foi a prática política “populismo”⁵, ou seja, para obter apoio e se manter no poder, Vargas estabeleceu uma política de relação direta com os trabalhadores, dando início também à primeira democracia do país, rompendo com a oligarquia que existia desde a Primeira República. Nessa época, ocorrem avanços no processo de construção da identidade nacional, que foi incentivado pelo Estado Novo.

Em 1934, foi promulgada a terceira constituição do Brasil, assemelhando-se à de 1891, estabelecendo uma República Federativa, mas sem deixar de apresentar aspectos novos. Mas essa constituição trouxe algo mais de inovador para o Brasil: pela primeira vez, em uma constituição brasileira, foi abordado o tema dos povos indígenas⁶, assegurando, assim, a posse de territórios aos índios, e também a responsabilidade da União pela promoção indigenista. Mais tarde, a Constituição de 1946 manteve esses mesmos objetivos, demonstrando a garantia legal dos direitos sociais perante a sociedade.

No Brasil, implantou-se, em 1937, um período ditatorial, o Estado Novo, permanecendo até 1945. Nessa época, ocorreu a criação da Consolidação das Leis de Trabalho, em 1943, reunindo toda a legislação trabalhista criada desde

⁵ “Populismo é uma forma de governar em que o governante utiliza de vários recursos para obter apoio popular. O populista utiliza uma linguagem simples e popular”. Disponível em: <www.suapesquisa.com>. Acesso em: 13 ago. 2009. “Populismo: [...] chamando as massas populares e a burguesia nacional a uma colaboração promovida pelo Estado. Desse modo, o Estado encarnaria as aspirações de todo o povo e não os interesses particulares desta ou daquela classe” (FAUSTO, 2004, p. 388).

⁶ Disponível em: <www.funai.gov.br/quem/historia/spi>. Acesso em: 13 ago. 2008.

1930. Nos discursos de Getúlio Vargas, entretanto, ficava bem claro que a CLT foi um “presente”, ou seja, uma “doação” do governo. Mais uma vez, na história do Brasil, encara-se a questão do direito e do favor; o que é realmente de direito de um povo é usado pelos seus governantes como um favor a eles concedidos.

No período que vai de 1945 a 1964 ocorreram muitas modificações, assim como a criação da Constituição de 1946, a qual trouxe novamente a liberdade aos cidadãos, garantindo o direito à greve e a criação da Justiça eleitoral. Este período foi marcado pelo crescimento na economia, bem como pela industrialização no Brasil, e também por movimentos sociais.

Para Costa⁷, nesse período de 1930 a 1964, houve significativas mudanças na questão indígena. Ainda no governo de Vargas, foi realizada uma expedição por Noel Nutels, “para desbravar terras ainda desconhecidas entre o Brasil Central e a Amazônia com objetivos de criar campos de pouso para construir uma rota aérea que ligasse o Sul ao Norte pelo interior do país” (COSTA)⁸.

Militares no poder: 1964 a 1985

Conforme Pereira (2000, p. 135), esse período abrange vários governos e em cada um deles há traços de autoritarismo, o qual vigorou por 20 anos no Brasil. Esse foi o momento da transição de um Estado que deixa de ser populista para ser tecnocrático e centralizador. Para Couto (2004, p. 120), nesse período de governos militares, uma das principais características foi o uso da força e da repressão.

Para Carvalho, a cidadania se expressa no período com restrições no campo político e civil, porém com expansão no social.

Porém, foi nessa época em que o país mais presenciou movimentos sociais com a participação da sociedade, muito insatisfeita com o que estava sendo concedido a ela. Tais manifestações resultaram na criação da Constituição de 1988.

Para Costa⁹, no período ditatorial brasileiro, ocorreram mudanças importantes nas comunidades indígenas, com a criação de instituições com finalidades

⁷ COSTA, Dina C. Política indigenista e assistência à saúde. Noel Nutels e o serviço de unidades sanitárias aéreas. Cadernos de Saúde Pública. 1987. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 30 out. 2009.

⁸ Disponível em: <www.funai.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2009.

⁹ COSTA, Dina C. Política indigenista e assistência à saúde Noel Nutels e o serviço de unidades sanitárias aéreas Cadernos de Saúde Pública. 1987. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 30 out. 2009.

de proteger o indígena, mas isto não foi o suficiente, pois as comunidades indígenas foram delimitadas de maneira imprecisa, fazendo com que o índio entrasse em um processo de perda do seu processo vital (caça e pesca), e começando, assim, a trabalhar nas fazendas mais próximas.

Direitos sociais: a Constituição cidadã do Brasil

Não podemos falar da formação dos direitos sociais no Brasil sem mencionar a Constituição de 1988. Segundo Couto, após um processo ditatorial no Brasil, em que houve avanços no campo social, mas retrocesso no político e no civil, foi promulgada a Constituição de 1988, fruto de muitas manifestações populares, tendo assim um texto constitucional avançado, obtendo um processo que passou do particular para a universalização dos direitos, focado principalmente nas necessidades sociais. Assim, como também ressalta Félix (2002, p. 295), a Constituição de 1988 foi um acontecimento que marcou a história do Brasil. Em 5 de outubro de 1988 era apresentada à nação a “Constituição Cidadã”, a qual representava uma conquista na história pela efetivação da democracia na República brasileira recente. Mas, na verdade, a Constituição de 1988 foi resultado de um longo caminho que foi sendo construído aos poucos pela sociedade, na qual novas perspectivas vão se desencadear.

Conforme Silva (2002, p. 284), os direitos sociais sempre foram estabelecidos junto com a ordem econômica, mas a Constituição de 1988 tinha um capítulo somente para os direitos sociais. Diz ia a Constituição, em seu Art. 6º, sobre os direitos sociais: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição” (BRASIL, 2006). Os direitos sociais, segundo Silva (2002, p. 285), são fundamentais para o homem, que podem ser proporcionados direta ou indiretamente pelo Estado, em forma de leis, tendo por objetivo igualar o direito de todos, sendo então ligados ao direito de igualdade. “Os direitos sociais são fundamentados pela ideia de igualdade, uma vez que decorrem do reconhecimento das desigualdades sociais gestadas na sociedade capitalista” (COUTO, 2004, p. 48). Para Couto os direitos sociais têm por objetivo promover a igualdade de acesso aos bens socialmente produzidos, sendo que para a efetivação da igualdade na sociedade precisa-se também da intervenção do Estado para que os mesmos sejam garantidos.

Surgimento das políticas públicas para povos indígenas

O acesso aos direitos sociais indígenas é ponto de divergências, sendo motivo de muitos conflitos presentes em nossa sociedade. Desde que os portugueses chegaram ao litoral brasileiro há cinco séculos¹⁰, foram automaticamente estabelecendo-se nas terras povoadas pelos indígenas. A colonização levou à extinção muitos índios, através da ação de armas ou contágio de doenças. Segundo a FUNAI, para os povos indígenas, a terra é muito mais do que simples meio de subsistência, está ligada as suas crenças e aos seus conhecimentos. O reconhecimento do índio está ligado à questão territorial com significados culturais.

No parágrafo 1º do artigo 231, o conceito de terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, definidas como sendo: aqueles “por eles habitados em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua produção física e cultura, segundo seus usos, costumes e tradições (FUNAI).

Nesse sentido, apesar de os indígenas obterem a posse permanente da terra, conforme Art. 231, esta constitui patrimônio da União, não podendo ser utilizada por outras pessoas a não ser pelos indígenas. Ao longo da história indígena, o direito sobre as terras esteve contemplado, desde 1850, na lei nº 601 de 18/09/1850, até mesmo na Constituição de 1988. Carini (2005, p. 168) destaca os principais textos constitucionais:

1. *decreto imperial nº 1.318 de 30 de janeiro de 1854, que regulamenta a lei nº 601 de 18 de setembro de 1850 – Art. 72: “Ficam reservadas as terras que ocupavam, necessárias a sua sobrevivência, seu usufruto, sem poderem aliená-las”;*
2. *a primeira Constituição Republicana de 1891, em seu artigo 64, determina pertencerem aos Estados as terras devolutas situadas nos respectivos territórios; exclui, no entanto, as terras indígenas, protegidas pelo instituto de reserva”;*
3. *Constituição de 1934 – Art. 129: “Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las”;*
4. *Constituição de 1937 – Art. 1954: Será respeitada aos silvícolas a posse das terras em que se achem localizados em caráter permanente, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las”;*

¹⁰ Disponível em: <www.funai.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2009.

5. *Constituição de 1946 – Art. 216: “Será respeitada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas e de todas as utilidades nelas existentes”;*

6. *Constituição de 1967 – Art. 186: “É assegurada aos silvícolas a posse das terras que habitam e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas e de todas as utilidades existentes”;*

[...]

8. *Constituição de 1988 – Art. 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (CARINI, 2005, p. 168 e 169).*

Portanto, não há como negar que as comunidades indígenas possuem direitos jurídicos sobre seus territórios. O Serviço de Proteção aos Índios¹¹ (SPI) foi criado em 1910, pelo decreto nº 8.072, a fim de proteger e assegurar os direitos indígenas, ou seja, era o órgão do Governo Federal encarregado de executar a política indigenista. A criação do SPI transformou a questão indígena no Brasil, antes administrada pela Igreja, e agora como política de proteção do Estado. O SPI veio com o intuito de evitar o extermínio dos povos indígenas, além de integrá-los à sociedade.

Segundo Maciel (1994, p. 151), ainda em 1949, o diretor do SPI, Rondon, analisou o trabalho desse órgão e avaliou que, ao integrar na sociedade, o indígena acabava abandonando sua cultura, sofrendo modificações ou desajustamento, pois ele não conseguia assimilar bem a passagem de sua cultura para a civilização. Perante essas conclusões, Rondon decidiu que deveria ser mantida a preservação do indígena em seu meio, respeitando suas diferenças culturais. Por volta de 1957, o SPI entrou em decadência. Já em 1967, o SPI foi extinto, em 5 de dezembro de 1967, quando o regime militar havia se instalado no Brasil. Foi então criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, através da lei nº 5.371, tendo como objetivo integrar o indígena de forma harmoniosa à sociedade, contando também com a criação do Estatuto do Índio, criado em 1973 pela lei nº 6001, a qual representou um avanço em relação à política indigenista. Diz o artigo 1º, parágrafo único, do Estatuto do Índio:

Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do país, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta lei (BRASIL, 1973).

¹¹ Disponível em: <www.funai.gov.br>. Acesso em: 03 set. 2009.

O Estatuto do Índio dispõe sobre a relação da sociedade, Estado e entre os povos indígenas. Assim, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço no tratamento com as comunidades indígenas, reconhecendo sua identidade cultural como diferenciada. Segundo a Constituição, cabe ao Estado zelar pelos direitos dos índios e o reconhecimento disso por parte da sociedade. Conforme Beckhausen¹², a lei nº 601, de 1973, submete o índio à tutela estatal, que está presente no Estatuto do Índio e no Código Civil, no art. 7º: “toda pessoa que se acha no exercício de seus direitos tem capacidade para estar em juízo”. Com a Constituição de 1988, os índios brasileiros adquiriram responsabilidades civil e processual, pois o novo texto constitucional aboliu a tutela. Hoje, os índios recebem proteção especial em sua diversidade cultural, mas esta proteção não se confunde com tutela.

Desde o descobrimento do Brasil e a colonização por parte dos portugueses, os homens brancos não tiveram a capacidade de entender as diversidades culturais, por isso os indígenas sempre foram vistos como estranhos por possuírem uma cultura diferente.

Segundo Beckhausen¹³, em relação à questão indígena sentiu-se a necessidade da criação de uma instituição no âmbito Federal para cuidar das políticas públicas das comunidades indígenas. Assim, com a criação da Constituição Federal de 1988, a Lei 75/93 destaca-se o compromisso com os indígenas, no Art. 232, o qual diz: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (BRASIL, 1988, p. 69). É com o intuito de proteção e de garantir os direitos indígenas, bem como sua diversidade cultural que se torna fundamental o papel do Ministério Público Federal na atuação e na defesa das comunidades indígenas, assumindo também função institucional. Refere o Artigo 129: “São funções institucionais do Ministério Público: V defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas” (BECKHAUSEM, p. 14).

¹² BECKHAUSEN, Marcelo da Veiga. As consequências do reconhecimento da diversidade cultural. In: SCHWINGEL, Lucio Roberto (Org.). *Povos indígenas e Políticas Públicas da Assistência Social no RS*. Disponível em: <www.comin.org.br/news/publicacoes>. Acesso em: 31 jul. 2009.

¹³ BECKHAUSEN, Marcelo da Veiga. As Consequências do Reconhecimento da diversidade cultural. In: SCHWINGEL, Lucio Roberto (Org.). *Povos indígenas e Políticas Públicas da Assistência Social no RS*. Disponível em: <www.comin.org.br/news/publicacoes>. Acesso em: 31 jul. 2009.

O Ministério Público age juntamente com a FUNAI, cuja criação foi uma forma de garantir o reconhecimento de uma cultura dentro das comunidades indígenas, bem como o direito às políticas públicas, o que tomou forma após a Constituição de 1988 que trouxe uma nova feição no texto constitucional. O indígena passou, então, a ser visto pelo Estado não como o diferente, mas sim um povo com outra identidade e cultura, portanto os índios devem receber proteção especial do Estado. Assim, como já se ressaltado antes, de acordo com Silva (2002, p. 285), os direitos fundamentais para o homem podem ser proporcionados pelo Estado em forma de leis, tendo como maior objetivo igualar o direito de todos.

Os direitos sociais para os indígenas: tensão entre direito e favor

Pode-se analisar a história dos direitos sociais dos índios brasileiros em dois períodos: no primeiro, que vai de 1500 a 1910, fica evidente a submissão do indígena à sociedade brasileira, na qual seu direito não é avaliado nem sua necessidade de subsistência, devido a sua escravização e extermínio, os poucos direitos concedidos foram como favores. Destaca-se, em relação à escravidão, o que ensina Couto (2004, p. 77) sobre o fato de os escravos não terem condição humana e serem considerados sem direitos civis, pois eram posse de seu senhor.

Já no segundo período, que abrange de 1910 aos dias atuais, é possível perceber uma mudança gradual, na qual os direitos indígenas vão sendo reconhecidos e percebidos como uma cultura diferente pela sociedade brasileira, sendo que os indígenas também têm sua contribuição para este processo. Ainda no final da década de 1970, a questão indígena começa a ser tema de debates na sociedade civil, e também os índios começam a exigir seus direitos através de organizações próprias. Outro passo importante foi a Constituição Federal de 1988, a qual iniciou um processo de redemocratização no país, trazendo importantes modificações no tratamento nas sociedades indígenas pela sociedade civil e também pelo Estado.

Considerações finais

Percebeu-se neste resgate histórico que, ainda no período colonial do Brasil, os índios eram vistos como uma cultura diferente e inferior aos portugueses, sendo submetidos à escravidão indígena, esta análise deste período contribuiu para que entendêssemos como aconteceu o processo de reconhecimento da cultura

indígena e também o do surgimento de políticas públicas para os povos indígenas assim como é evidenciado neste artigo, que faz um resgate histórico sobre a criação de políticas e leis com objetivo de defender e amparar esta cultura tão diferenciada aos olhos da sociedade.

Com base nesse estudo bibliográfico realizado no texto, ficou em evidência, ao longo deste trabalho: o fato de que os direitos sociais foram concedidos como favor à população durante o período de formação da sociedade brasileira. A cultura de favores no Brasil é forte, mas a luta dos índios para terem e manterem seus direitos está crescendo, a fim de garantir seu acesso às políticas públicas e à criação de leis¹⁴, as quais foram sendo concebidas ao longo desse período histórico.

Mas apesar de termos visto que a concepção sobre a cultura indígena vem mudando perante a sociedade e os indígenas, hoje já começam a ter acesso aos seus direitos com base em uma ampla legislação para garantir que sejam efetivados, ainda temos muito que avançar e hoje o Governo Federal vem agindo e tendo que enfrentar um novo desafio na prática destas políticas para assegurar os direitos sociais indígenas, assim como uma integração com a sociedade de uma forma harmoniosa. Precisa-se de um novo modelo para atender toda esta diversidade cultural, para repassar-se uma nova concepção de políticas públicas que garanta cada vez mais os direitos sociais indígenas.

Referências

ABREU, Capistrano de. *Capítulos de história colonial*. Coleção Biblioteca Básica Brasileira. Senado Federal. Brasília/DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1998.

BECKHAUSEN, Marcelo da Veiga. As consequências do reconhecimento da diversidade cultural. In: SCHWINGEL, Lucio Roberto (Org.). *Povos indígenas e políticas públicas da Assistência Social no RS*. Disponível em: <www.comin.org.br/news/publicacoes>. Acesso em: 31 jul. 2009.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade*: Para uma teoria geral da política. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História do Brasil Colonial I*. Ed. renov. São Paulo: 1997.

_____. *História do Brasil Império e República II*. Ed. renov. São Paulo: 1997.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. *Constituição Federal*. São Paulo: Saraiva, 2006

_____. FUNAI. Estatuto do índio. Disponível em: <www.funai.gov.br>. Acesso em: 03 set. 2009.

¹⁴ Sociedade de Proteção ao Índio 1910, Fundação Nacional do Índio 1967, Estatuto do Índio 1973 e a Constituição Federal de 1988.

CARINI, Joel João. *Estado, índios e colonos: O conflito na reserva indígena de Serrinha Norte do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Editora UPF, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

COSTA, Dina C. Política indigenista e assistência à saúde Noel Nutels e o serviço de unidades sanitárias aéreas Cadernos de Saúde Pública. Disponível em: <www.scielo.br/scielo_1987>. Acesso em: 30 out. 2009.

COUTO, Berenice Rojas. *O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma questão possível?* Rio de Janeiro: Cortez, 2004.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 10. Ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2002.

FÁVERO, Altair Alberto; GABOARDI, Ediovani Antônio (Coords.); RAUBER, Jaime José et al. *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas*. 4. ed. rev. ampl. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008.

FELIX, Loiva Otero; RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti. *RS 200 anos: definindo espaços na história nacional*. Passo Fundo: Editora UPF, 2002.

MACIEL, Marcon Telmo (Org.); NUNES, Elizabeth et al. *Cultura e religiosidade popular*. Fascículo nº 3: História e Cultura Kaingang no Sul do Brasil. Passo Fundo: Editora UPF, 1994.

PEREIRA, Potyara A. P. *Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

PETTA, Nicolina Luiza de; OJEDA, Eduardo Aparício Baez. *História: uma abordagem integrada*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

SCHWINGEL, Lucio Roberto (Org.). *Povos indígenas e políticas públicas da Assistência Social no RS: subsídios para a construção de políticas públicas diferenciadas às comunidades kaingang e guarani*. Secretaria de Trabalho, Cidadania e Assistência Social – STCAS. Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <www.comin.org.br/news/publicacoes>. Acesso em: 21 jul. 2009

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. São Paulo: Malheiros, 2002

SOUZA, José Otávio Catafesto de. A construção de políticas públicas diferenciadas às comunidades indígenas do RS. In: SCHWINGEL, Lucio Roberto (Org.). *Povos indígenas e políticas públicas da Assistência Social no RS*. Disponível em: <www.comin.org.br/news/publicacoes>. Acesso em: 31 jul. 2009.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Fundamentos de história do direito*. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

Luta por moradia e reconhecimento comunitário em Passo Fundo: o caso do bairro José Alexandre Zachia

Volmar Ferreira Godinho¹

Ao tratar sobre o desenvolvimento sócio-histórico do Alexandre Zachia, nossa análise perpassa a mobilização social que está na gênese de sua constituição e o seu reconhecimento comunitário, expresso pela implementação e consolidação populacional e urbanística, infra-estrutura, cultura e saúde. Pretendemos demonstrar o desenvolvimento sócio-histórico do bairro, abordando sua origem enquanto movimento de luta pela moradia, mas que acaba culminando numa ação virtuosa de consolidação daquele movimento originário, o que se expressa pela consolidação do bairro enquanto um ente legítimo do município de Passo Fundo. Buscamos ainda observar se o movimento social originário da formação do bairro ainda se expressa no sentimento da população que ainda o habita.

Esses loteamentos periféricos reuniam atores sociais que passavam a vivenciar uma condição comum e interesses convergentes, aspectos capazes de ampliar seu reconhecimento mútuo enquanto grupos de experiências comuns. Levantadas essas condições, é plausível considerar que se forjava a constituição de movimentos sociais urbanos.

Muitos movimentos observados em Passo Fundo, oriundos dos anos 1980, constituíram-se enquanto movimentos de luta por moradia e representam uma prática sedimentada que recentemente tem se expressado com base em pautas semelhantes, mesmo com alterações no contexto. Sentindo-se como parte dos “excluídos” em programas habitacionais de Passo Fundo, por exemplo, no ano de 2005, um grupo de pessoas, que têm suas raízes familiares no bairro José Alexandre Zachia, mobilizaram-se e decidiram por ocupar uma área junto ao próprio bairro.

¹ Graduado em História e Especialista em Sociologia pela Universidade de Passo Fundo.

Movimentos sociais e luta por moradia: situando o surgimento do Bairro Zachia

A análise do caso do Bairro Zachia pode ser evidenciada no seio de um conjunto de transformações urbanas e luta por moradia que ocorreram a partir dos anos 1970, no Brasil. Na conjuntura dos anos 70 e 80, os movimentos sociais foram reconhecidos como sujeitos do processo de democratização, fosse por suas lutas específicas por melhores condições de vida e atendimento de suas necessidades básicas, fosse, pelo papel mobilizador de amplas parcelas da população nas manifestações de resistência e enfrentamento ao regime em vigor.

As imagens de movimentos sociais podem ser identificadas com muitas de nossas experiências cotidianas. Quem de nós já não vivenciou, como participante ou espectador, cenas de manifestações de grupos, ou mesmo de multidões, em defesa, da democracia e do direito ao voto, do ensino público gratuito ou contra a poluição do meio ambiente, por exemplo? Quem não leu nos jornais notícias sobre greves de trabalhadores para exigir de seus patrões melhorais nas condições laborais e salariais? E quem já não viu nessas cenas a presença dos agentes de segurança pública golpeando com seus cassetetes os manifestantes em nome da ordem e da segurança? São incontáveis os casos de manifestações sociais ocorridos na sociedade que são transmitidos por jornais e pela televisão (TOMAZI, 2003).

De fato, episódios dessa natureza não são estranhos, fazem parte da realidade social, pois expressam a ação dos atores sociais, suas vivências e seus interesses. A Sociologia nos oferece um conjunto de abordagens para interpretar essas manifestações sociais para, compreendê-las de maneira científica. Sabemos também que esses movimentos sociais culminam muitas vezes em novas instituições, transformando uma vontade coletiva em algo materializado, concreto.

Gohn (2004) conceitua movimentos sociais como um conjunto de ações sociais coletivas de caráter sóciopolítico e cultural, que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, negociações), até as pressões indiretas. Destaca ainda, que são importantes porque representam ações coletivas, valorizadas enquanto o pensar coletivo, o produzir coletivo, a mobilização, a experiência dos atores sociais enquanto elementos fundamentais para a mudança social. Os movimentos sociais surgem a partir da reflexão por

parte de atores sociais que são seus integrantes sobre sua própria experiência; isto é, os movimentos sociais são, em última instância, ações de interpretação.

Para Castells (2000), os movimentos sociais são entendidos como ações coletivas com um determinado propósito, cujo resultado tanto em caso de sucesso como de fracasso, transforma valores e instituições da sociedade. Nessa perspectiva não existem movimentos sociais “bons ou maus”, progressistas ou retrógrados, pois são eles, em última instância, “reflexos do que somos”. Gohn (2004) concorda com essa perspectiva afirmando serem os movimentos sociais importantes porque representam ações coletivas, valorizadas enquanto o pensar coletivo, o produzir coletivo, a mobilização, o conhecimento de demandas dos grupos sociais, a experiência dos atores sociais enquanto elementos fundamentais para a mudança social.

Como destaca Vita (2003), movimentos sociais urbanos, são movimentos de moradores pobres de bairros periféricos, que lutam contra a forma de ocupação do solo urbano, reivindicam o acesso aos serviços públicos, como o fornecimento de água, o saneamento, a saúde, os transportes coletivos. Entre as manifestações mais recentes dessa forma de protesto, estão as invasões de terra e os movimentos exigindo soluções para a questão da moradia popular. Gohn (2004) destaca que dentre os movimentos populares urbanos, a luta pela moradia continuou a ter a centralidade como a luta popular mais organizada. Uma parte dela tornou-se bastante institucionalizada, atuando no plano jurídico, via suas assessorias, obtendo conquistas importantes, como o Estatuto da Cidade.

O caso do Bairro Zachia de Passo Fundo, objeto de análise de nosso estudo, pode ser localizado no seio das transformações e movimentos sociais ilustrados no contexto das teorias acima mencionadas.

Desde a sua fundação, a cidade de Passo Fundo foi considerada um polo de desenvolvimento socioeconômico, com localização privilegiada, permitindo um rápido acesso às capitais do sul do Brasil. A cidade teve a sua história caracterizada por pequenas e médias propriedades rurais, apresentando, nos últimos anos, uma transformação na sua estrutura produtiva, passando de uma economia estritamente agrícola para um amplo desenvolvimento urbano baseado na indústria, comércio e prestação de serviços. Com essa transformação, a cidade começou a receber um grande número de migrantes, vindos de cidades vizinhas menores e também do campo. Com essas migrações desordenadas, iniciou-se um grande problema social que seria: onde acomodar todas essas pessoas?

De acordo com Nascimento e Dal Paz (1995, p. 32), em 1960, assume a administração municipal de Passo Fundo, eleito pelo voto popular, Benoni Rosado.

Nessa administração foi criado o Departamento Municipal da Casa Popular, onde foram construídas cerca de cento e cinquenta casas populares, integrantes de oito conjuntos residenciais, com o objetivo de eliminar as ditas “malocas”², que proliferavam pela cidade.

No conjunto das preocupações, destacou-se a questão referente ao aumento de pobres e de miseráveis. Identificados como maloqueiros, eles marcaram presença em todos os bairros. Com o título “Mais de cem famílias dormem no chão nu”, a edição de 5 de julho de 1956 (O Nacional) revela os dados da indigência em Passo Fundo: “Cem famílias miseráveis e duzentas vivendo em grande necessidade”. Apelando para as autoridades públicas, setores sociais já reivindicavam a “extinção das malocas e construção de casas habitáveis aos maloqueiros” (DAL MORO, KALIL e TEDESCO, 1998, p. 116).

Assim, a história da formação dos bairros de Passo Fundo, que teve início com pequenas aglomerações ao redor do bairro Boqueirão (o primeiro da cidade), que teve um de seus pontos mais altos a partir da década de 1970.

Moreno (2002) sugere que na gênese de um bairro, está presente a busca, para quem vai viver nele, de um ideal de vida. A fixação em um ponto ou em outro, leva em consideração as características pessoais e a afinidade das pessoas com o local que escolhem para morar. Isso porque, em um processo de urbanização, definem-se bairros contrastantes e com diferentes características. Em um mesmo bairro podem coexistir pacificamente camadas abastadas e camadas pobres da sociedade, mas separadas por uma fronteira invisível. Essa fronteira pode tornar-se visível quando separa essas camadas em diferentes bairros.

Conforme Dal Moro, Kalil e Tedesco, (1998, p. 94), as vias geratrizes do traçado urbano são fundamentalmente os primitivos caminhos de passagem, a partir e ao longo dos quais foi implantado um típico traçado xadrez que identifica o centro primitivo da cidade. O Boqueirão constituiu-se em ponto de assentamento inicial por ser a entrada do acesso dos que vinham do oeste, caminho das tropas, região mais alta e próxima à aguada do mato do barão, permitindo o desenvolvimento no sentido da conquista do “passo”, ponto de travessia do rio Passo Fundo para continuidade no sentido leste do Estado e caminho de acesso para o centro do país.

A produção da moradia entre 1964/1985, financiada pelo Banco Nacional da Habitação (BNH), foi dividida em vertentes de ação definidas por médias

² Casa pobre na periferia, habitação miserável (LUFT,1999).

salariais. Para os trabalhadores com rendimentos entre dois a cinco salários mínimos, coube às Cooperativas Habitacionais (COHABs) a produção das moradias. Para os trabalhadores com rendimentos até dez salários mínimos, coube aos Institutos de Orientação às Cooperativas Habitacionais (INOCOPHS), e os que possuíam rendimentos superiores a dez salários mínimos eram financiados por instituições bancárias privadas. No final da década de 1960, começam a ser construídos conjuntos habitacionais em Passo Fundo, financiados pela Cooperativa Habitacional do Estado do Rio Grande do Sul (COHAB/RS).

Tais empreendimentos foram localizados em setores periféricos da cidade, colaborando com a expansão das moradias dos grupos sociais de baixa renda para tais locais. A partir desse programa habitacional, foi que se originaram os bairros Lucas Araújo, Planaltina, Edmundo Trein (popularmente conhecido como Cohab I), Secchi (popularmente conhecido como Cohab II) e José Alexandre Zachia (IBGE, 1990).

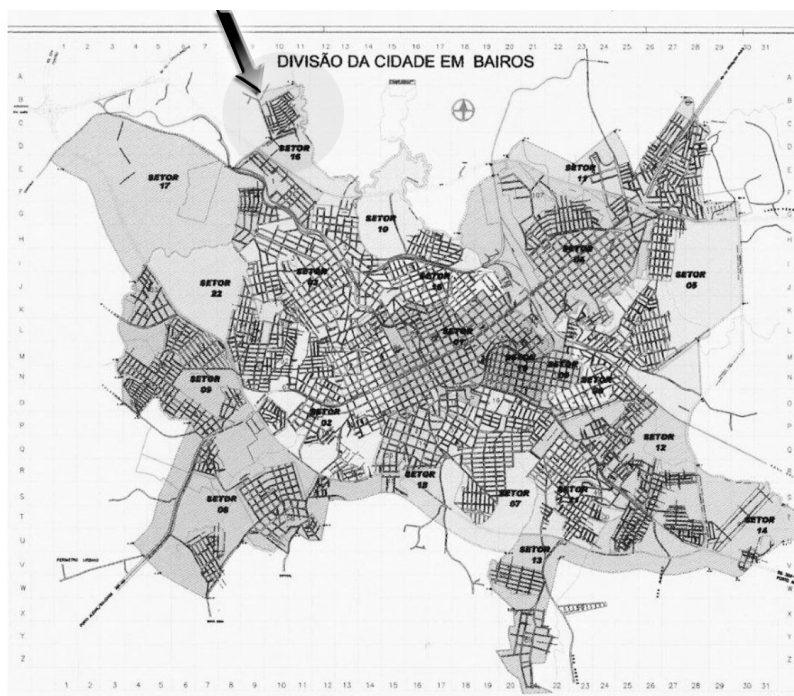
Quadro 1: Construções da Cohab em Passo Fundo.

Nome popular	Número de habitações construídas	Ano da comercialização	Tipos de habitações construídas	Destinadas a famílias com renda de:
Vila Lucas Araújo	51	1966	Casas 1 e 2 dormitórios com 30 e 36m ²	De 2 a 5 salários mínimos
Vila Planaltina	52	1972	Casas de 2 e 4 dormitórios com 32 e 45m ²	De 2 a 5 salários mínimos
Edmundo Trein Cohab I	550	1979	Casas de 2, 3 e 4 dormitórios com 31, 42 e 54m ²	De 2 a 5 salários mínimos
Edmundo Trein Cohab I	224	1981	Aptos de 2 dormitórios com 44,5 m ²	De 2 a 5 salários mínimos
Vila Luis Secchi Cohab II	312	1983	Casas de 2 e 3 dormitórios com 36 e 42m ²	De 2 a 5 salários mínimos
Bairro José Alexandre Zachia	620	1984	Embrões (1 peça + 1 banheiro) com 12,6 e 16,2 m ²	De 0 a 2 salários mínimos

Fonte: IBGE. Agência Passo Fundo.

Constituição, surgimento e consolidação do Bairro Zachia

O bairro Zachia³ foi o último conjunto habitacional realizado pela COHAB/RS em Passo Fundo. Começou a ser construído em 1982 e comercializado em 84. Esse programa revela um diferencial, já que era destinado a uma parcela da população de renda extremamente baixa, entre zero a dois salários mínimos. Sua construção destinava-se a tentar sanar parte dos problemas habitacionais decorrentes da ocupação às margens dos trilhos de trem, realocando as famílias para o novo bairro. Tratava-se do programa Pró-Morar, onde cada família recebeu somente um embrião da casa, composto de uma única peça e mais um banheiro, para que depois fosse construído o restante da residência (PARIZZI, 1985, p. 34).



IBGE, Agência Passo Fundo.

³ Primeiramente bairro Pró-Morar; hoje, José Alexandre Zachia. Esse projeto foi reivindicação dos moradores, através da lei municipal 2.094/84, projeto do vereador Afrânio Peixoto. Justificativa: José Alexandre Zachia fundou e foi o primeiro presidente da Cohab/RS; organizou este órgão estabelecendo seus objetivos que visavam propiciar moradia própria a milhares de gaúchos, prioritariamente para a população de baixa renda.

Mesmo com o avanço da malha urbana para as periferias da cidade, já se passaram mais de vinte e cinco anos da construção do Pró-Morar, mas o bairro José Alexandre Zachia conta com uma infra-estrutura que se pode considerar uma cidade dentro dos limites de Passo Fundo. A melhoria histórica da infra-estrutura do bairro, muito em consequência da mobilização dos habitantes, e o desenvolvimento do bairro apontam hoje para o seu legítimo reconhecimento público.

Com cerca de oito mil habitantes (IBGE, 2009), o Zachia é um dos maiores bairros da cidade, onde habitam pessoas humildes. Nota-se que o maior desejo dos moradores é mostrar para quem não mora lá, que tem uma ideia errada de como o bairro realmente é.

Segundo dados da Prefeitura Municipal de Passo Fundo, na área de educação, o bairro conta com a Escola Municipal de Educação Infantil Margarida, a Assistência Social Diocesana Leão XIII, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Guaracy Barroso Marinho, que conta no turno da noite com uma extensão do Instituto Cardeal Arcoverde, onde acontecem as aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os idosos participam da Divisão de Atenção ao Idoso (DATI), onde realizam suas atividades no salão de festas da Igreja Católica Divino Espírito Santo.

Quanto ao lazer, o bairro apresenta uma diversidade de atividades, nas quais a que predomina é o futebol, pois são inúmeros os campos espalhados pelo bairro, inclusive com times organizados que disputam o campeonato amador da cidade. Atualmente, o time do bairro de maior sucesso é o 13 de Abril, que chegou até às finais do campeonato passo-fundense de futebol amador, ficando com o terceiro lugar na temporada 2008/09.

Para um dos moradores mais antigos do bairro, a grande conquista, nos últimos anos, foi na área da saúde, onde foi construído um Posto de Saúde de Pronto Atendimento, que funciona 24 horas. O “postão”, como é chamado pelos moradores, é um dos maiores e mais bem equipados da cidade de Passo Fundo, contando até com quatro leitos de internação, para os casos mais graves.

No ano de 2005, um grupo de moradores do bairro José Alexandre Zachia, articulados ao movimento social, Resistência Popular⁴, ocuparam uma área

⁴ Fundada em janeiro de 1999 na cidade de Guarulhos (SP), a Resistência Popular (RS), segue na luta desde então; passando por várias etapas, sempre procurando estar presente nas várias expressões de luta de classes e mantendo a coerência com os propósitos de uma ação solidária que agrupa diversas expressões dos movimentos sociais, pautadas pelo caráter combativo e autônomo, pelos princípios da ação direta e democrática.

ociosa da Companhia Riograndense de Saneamento (CORSAN), área essa que servia apenas para depósito de lixo e cemitério de animais. Segundo moradores, o poder público em nenhum momento visitou a área e somente argumentou que esta serveria, daqui a vinte ou trinta anos, para a ampliação da Estação de Tratamento de Esgoto (ETE), estação esta que está localizada do outro lado da rodovia BR 285, a menos de trezentos metros do bairro, sendo que o cheiro do local é praticamente insuportável em dias quentes.



Parte do bairro visto do outro lado da Rodovia BR 285, com as lagoas de tratamento de esgoto à frente (arquivo pessoal).

Segundo relatou um dos líderes da ocupação, eles estavam articulando essa ocupação havia mais de seis meses. Primeiramente, fizeram um levantamento no bairro de pessoas que viviam em precárias condições habitacionais. Aos poucos foram reunindo as pessoas interessadas, sempre sob orientações do grupo Resistência Popular, até que no dia vinte e oito de maio de 2005, organizada-mente, tomaram parte do terreno. Cerca de duzentas e vinte famílias, somando mais de setecentas pessoas, construíram barracos praticamente da noite para o

dia. Como já era esperado, a Polícia Militar cercou os ocupantes, mas felizmente não houve o confronto direto.

Conforme relato de um militante da Resistência Popular:– *“No momento da ocupação, o mutirão coletivo popular se tornou uma forma embrionária de gestão popular em nível de um fator individual: a moradia”*.

Como toda a ocupação, de começo a infra-estrutura era precária; sem energia elétrica, sem água potável e sanitários adequados, mas essa, segundo líderes da ocupação, contou com a solidariedade dos moradores do próprio bairro, pois cada morador contribuiu de uma forma ou outra; uns emprestando lâmpões e lanternas, outros trazendo garrafas de água potável, ou ainda dando apenas o apoio necessário.

Os ocupantes recolheram todo o lixo existente no local e colocaram em um ponto pré-determinado, para que “chamasse a atenção” da imprensa e principalmente dos órgãos públicos, referindo-se ao descaso que estavam dando para o local, ou seja: depósito de lixo e cemitério de animais. Os lotes foram demarcados, todos decididos e aprovados em assembleias realizadas dentro da ocupação, sendo que ninguém ficou privilegiado por querer um “ponto” melhor dentro do novo bairro, ficando assim divididos: Todos os terrenos deveriam ter doze metros de frente, por dezoito metros de frente a fundo, totalizando uma área global de duzentos e dezesseis metros quadrados cada lote. Como se pode notar, a reivindicação dos ocupantes é só pelo local para construir sua residência, já que pelo tamanho dos lotes, o máximo que poderão fazer no terreno, além da casa, será uma pequena horta para o cultivo de pequenas quantidades de plantas que ajudarão no sustento familiar (Relato dos ocupantes).

Outra estratégia de mobilização foram as caminhadas⁵ feitas até o centro da cidade (há cerca de oito quilômetros do bairro), que serviram e ajudaram a mobilizar o apoio da comunidade acerca das reivindicações dos assentados.

A primeira caminhada foi organizada duas semanas após a ocupação, pois seria a data do julgamento do pedido de reintegração de posse, onde cerca de quinhentas pessoas, saíram do bairro e foram até o Fórum central de Passo Fundo fazer um ato de protesto. Nesse ato também aconteceu a primeira vitória, pois a Corsan concordou em ceder a área para a Prefeitura Municipal de Passo Fundo, a fim de construção de moradias populares.

No mês de Setembro de 2005, foi organizada uma segunda caminhada. O destino dessa vez foi a Prefeitura Municipal de Passo Fundo, com o objetivo de

⁵ Pelos movimentos sociais, essas caminhadas são denominadas de “marchas”.

pressionar a Câmara de Vereadores, para a inclusão da área no Plano Diretor do município como ZEIS (Zona Especial de Interesse Social), e a mudança de área rural para área urbana. Houve mais uma conquista, pois em uma semana o projeto foi aprovado.

Segundo o termo de audiência realizado em junho de 2005, a Prefeitura Municipal de Passo Fundo, comprometeu-se a indenizar a reclamante, para transformar a área em projeto habitacional. A Companhia Rio-grandense de Saneamento, comprometer-se-ia a instalar bicas públicas d'água no local, com tarifa social, a partir do momento em que foi indicada a necessidade. Ficou ajustado que a primeira bica seria instalada junto ao local, onde hoje se localiza a coordenação do movimento. O município responsabilizou-se pelo recolhimento do lixo encontrado no local e já separado pelos ocupantes, bem como a designação de um médico e de uma assistente social ao local ocupado. Por sua parte, a coordenação do movimento comprometeu-se a entregar, no prazo máximo de dois dias, para a Secretaria Municipal de Habitação, o cadastro realizado com os ocupantes para exame e conferência pelo órgão público.

Nessa mesma audiência também ficou viabilizada entre o município e a coordenação do movimento a busca conjunta de recursos para a construção das moradias. O município de Passo Fundo, através da Procuradoria Geral do Município, informara que já havia remetido pedidos para a Rio Grande Energia (RGE) e Companhia Riograndense de Saneamento (CORSAN), para a ampliação das redes de luz e água, respectivamente, até o local ocupado.

Nesse sentido, podemos observar que a organização entre os moradores do bairro, aliados a movimentos sociais, foram de extrema importância para que este projeto desse certo, pois reivindicaram transformações, procurando mostrar que não estavam satisfeitos com as medidas adotadas por governantes, cobrando determinações, pois infelizmente, a sociedade só “anda” mediante o inconformismo. A rua principal da ocupação chama-se 28 de Maio, referindo-se à data em que começou o movimento, e a rua secundária chama-se “Sonho Real”, referindo-se ao sonho de ter uma moradia própria.



Sede da Ocupação em 2009.

Reconhecimento comunitário do Bairro Zachia

A história do bairro José Alexandre Zachia é marcada por reivindicações na busca por melhorias nas condições de vida, especialmente infraestrutura habitacional para a população desta comunidade. Todo esse esforço foi compensado quando a comunidade começou a ganhar infraestrutura. Inicialmente, por exemplo, pode-se destacar o percurso dos ônibus urbanos até o local, pois quando do começo do bairro, em 1984, não fazia parte da área urbana de Passo Fundo, e o transporte público não era oferecido. Hoje, o bairro conta com cerca de 80% das ruas asfaltadas e com um posto de saúde que serve de referência e modelo a toda cidade.

A ocupação Zachia, conta hoje com mais de duzentas casas construídas e com uma população que já superou novecentas pessoas. Segundo relatou um dos Coordenadores, foi contando com a solidariedade de grande parte da população passo-fundense, pois é um movimento transparente, com um único objetivo; a moradia: – “*Ocupamos esta área por entender que ela não cumpria função social nenhuma e estava abandonada [...] e, agradecemos à população de*

Passo Fundo pela solidariedade prestada com os sem-teto por entenderem que a reivindicação é legítima”.

Em um acordo firmado entre ocupantes e a Prefeitura Municipal de Passo Fundo, os ocupantes teriam que fazer a urbanização do local e, para tanto, contaram com a colaboração de alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Passo Fundo (UPF), que fizeram um mapeamento do local e posteriormente entregaram em mapas e relatórios. O projeto foi aprovado pela Prefeitura, e executado pelos moradores. Conforme relato de um morador, que afirmou: – “*Só estamos esperando a regularização da área, para que possamos fazer financiamento e construir uma casa melhor*”. Também, da mesma Universidade, tiveram o apoio do Centro de Assessoria Jurídica Universitária (CAJU), que seguidamente, representantes, dirigiam-se ao local para dar palestras sobre direitos humanos e direitos, garantias e deveres constitucionais.

Quadro 2: Situação da ocupação em 2009.

Total de moradias:	206
Metragem dos lotes:	12x18
Média salarial:	1, ½ salário mínimo
Responsável pelo domicílio:	116 homens e 90 mulheres
Total da população da ocupação:	920 pessoas

Fonte: Coordenação da Ocupação.

Ainda, segundo o mesmo coordenador, nenhuma pessoa do movimento, pretende seguir “carreira” política, apesar de contarem com um grande número de eleitores. O que é comum, em épocas de pleitos eleitorais, aparecerem inúmeros candidatos a vereador prometendo de tudo. Para os assentados: – “*Toda ajuda é bem-vinda, mas não podemos nos comprometer com nenhum Partido Político*”.

Como se pode perceber, o comprometimento das pessoas com a implementação das estratégias para a regularização dos lotes tem crescido a partir das audiências públicas e com a discussão dos fatos. Mas, entretanto, os significados da ajuda mútua não acabam nisso, pois existem, também, repercussões sociais, gerando uma coesão no coletivo, criando valores de solidariedade de que a união e o esforço conjunto permitem superar barreiras, que de outra forma seriam insuperáveis. Segundo um dos coordenadores, os planos não param por aí, pois já foi conseguida a doação de um microcomputador e livros para a implementação de um centro cultural dentro da ocupação.



Aspecto do bairro em 1985 (Arquivo da Associação de Moradores do bairro Zachia).



Aspecto do bairro em 2009, com as casas todas modificadas e as ruas praticamente todas pavimentadas.

Considerações finais

Neste trabalho, podemos analisar que a organização de atores sociais, que enfrentam uma mesma condição específica, acabam por se expressar numa forma de mobilização social, que produz resultados positivos em busca de reconhecimento público. A proposta contida nos argumentos desta pesquisa consiste em olhar por outro ângulo a situação político-social brasileira. O redirecionamento das formas de mobilização dos atores sociais e o enfrentamento da falta de um lugar para se morar, retrata um modo de entender e enfrentar tal questão social. O caso do bairro José Alexandre Zachia, foi um caso de organização e luta social que obteve êxito, pois o movimento social que está em sua gênese e que deu apoio a sua formação e reconhecimento público, não possui vínculo político com nenhum partido, pois o objetivo da comunidade envolvida foi fortalecer a experiência daqueles atores sociais que buscam melhorar suas condições de vida, iniciando pela convergência de experiências e interesses pela moradia.

No tocante às características do bairro, verificou-se que as pessoas que vivem ali, bem como a convivência e a solidariedade entre eles, é o que tem de melhor e mais positivo. Conforme relato de uma moradora: – *“é um bairro pobre, mas as pessoas são unidas...”*. O motivo de fixação das pessoas no bairro são preponderantemente as suas condições financeiras (renda baixa), bem como a oferta de casas e terrenos a custos menores que em outras áreas da cidade.

Assim, após a elaboração deste trabalho, pude conhecer mais profundamente o bairro José Alexandre Zachia, bem como confirmar a hipótese, de que possuindo características históricas, físicas e humanas distintas dos demais bairros da cidade, deu origem a pessoas que agem, pensam, percebem, convivem, e por consequência produzem espaços próprios de vida e bem-estar, como o configurado no bairro em questão. Neste sentido, a história do bairro e a forma de vida nele configurada merecem o reconhecimento comunitário que tem atingido, pois representam parte da história dessa região.

Um dado que chama a atenção e que merece uma investigação mais completa, é o correspondente ao campo das entrevistas destinada à opinião livre, pois houve observações dos moradores sobre a discriminação em relação às pessoas e ao bairro de maneira geral. Nesse sentido, faz-se necessário uma investigação específica sobre este assunto, afim de verificar os motivos dessa existência e buscar soluções para esse problema. Nossa pesquisa demonstrou que esse bairro, originário de uma luta social, almejou reconhecimento público e obteve êxito especialmente por parte do poder público local, com os ganhos

de infraestrutura, mas que ainda carece de um maior reconhecimento da comunidade maior em que se insere, a população passo-fundense. Mesmo que o já reconhecido bairro Zachia não caracterize mais um movimento social no sentido teórico do termo, nosso estudo constatou que sua população ainda preserva aquele sentimento de luta que na sua origem caracterizou um “movimento social” de fato.

Referências

- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- DAL MORO, Selina; KALIL, Rosa Maria; TEDESCO, João Carlos. *Urbanização, exclusão e resistência*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- DAL PAZ, Santina Rodrigues. *Vultos da história de Passo Fundo*. Passo Fundo: Berthier, 1995.
- FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. *Planejamento participativo e movimentos sociais*. Ijuí: Unijuí, 1987.
- GEHM, Delma Rozendo. *Passo Fundo através do tempo*. Passo Fundo: Multigraf, 1978.
- GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1999.
- GOHN, Maria da Glória. *Os sem-terra, ongs e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GONH, Maria da Glória. *Movimentos sociais no início do século XXI*. São Paulo: Vozes, 2004.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e luta pela moradia*. São Paulo: Loyola, 1991.
- GUEDES, Patrick. *Cidades em evolução*. São Paulo: Papirus, 1994.
- HOBBSAWM, Eric J. Tradução: Maria Tereza Lopes Teixeira. *Rebeldes primitivos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- LAGO, Luciana Corrêa do; RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. *A casa própria em tempos de crise*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- LAKATOS, Eva Maria. *Sociologia em geral*. São Paulo: Atlas, 1990.
- LEDRUT, Raymond. *Sociologia urbana*. Tradução de Maria Heloisa Reis. São Paulo: Forense, 1981.
- MORENO, Julio. *O futuro das cidades*. São Paulo: Senac, 2002.
- NASCIMENTO, Welci. *Conheça Passo Fundo tchê*. Passo Fundo: Berthier, 1992.
- PARIZZI, Marilda Kirtz. *Passo Fundo: sua história e evolução*. Passo Fundo: Berthier, 1985.
- PAZ, Rosângela da. *Fóruns e movimentos sociais na cidade de São Paulo*. São Paulo: Polis, 2006.
- PIMENTEL, Rodrigo. *Passo Fundo: muitas histórias, uma versão*. Passo Fundo: Clio, 2005.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; AZEVEDO, Sergio de. *A crise da moradia nas grandes cidades*. Rio de Janeiro: UFRG, 1996.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. *O que é questão de moradia?* São Paulo: Braziliense, 1983.

RIOS, J. A. *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

SOUZA, João Carlos de. *Na luta por habitação. A construção de novos valores*. São Paulo: Educ, 1995.

TEDESCO, João Carlos. *A memória e cultura: o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de nonos*. Porto Alegre: EST, 2001.

TOMAZI, Nelson Dácio. *Iniciação à sociologia*. São Paulo: Atual, 2000.

VITA, Álvaro. *Sociologia da sociedade brasileira*. São Paulo: Ática, 2003.

Os jovens rurais entre o campo e a cidade

Cleber José Bosetti¹

A proposta de compreensão das expectativas dos jovens que moram no meio rural acerca da permanência na agricultura ou de sua migração para a cidade perpassa necessariamente por algumas considerações sobre o espaço social. Partimos do pressuposto de que é difícil no atual contexto social e científico elaborar uma explicação sobre determinado fenômeno com uma pretensão universalista porque dificilmente esta forma de explicação se sustentaria cientificamente. Então, a observação do espaço parece imprescindível para a construção de uma explicação convincente sobre qualquer objeto dentro das ciências sociais.

Nesta pesquisa delimitamos um espaço de estudo que corresponde ao município de Ipuacu, localizado no Oeste do Estado de Santa Catarina. Este município possui aproximadamente oito mil habitantes, sendo que uma parte significativa da população mora na Reserva Indígena Xapecó, habitada por índios kaingang e guaranis, enquanto que a população composta pelos não-índios divide-se entre a sede do município e algumas comunidades do interior, sendo uma delas nosso objeto de análise nesta pesquisa.

A agricultura é responsável pela maior parte da renda do município e os empregos existentes na cidade também são impulsionados pelas demandas provenientes da agricultura. Aqueles que trabalham em atividades não vinculadas diretamente à agricultura atuam no setor público (prefeitura) ou em atividades do setor terciário, este com forte vinculação com o setor agropecuário. O fato é que a renda do município é invariavelmente dependente do setor agropecuário.

Ipuacu se destaca na produção agrícola como grande produtor de milho e soja. Mesmo num regime de produção familiar, a soja é atualmente a principal cultura agrícola desenvolvida no município, uma atividade que por si exige a utilização da mecanização para tornar possível a produção. O milho como

¹ Mestre em História e Especialista em Sociologia pela UPF.

importante cereal também se destaca como fonte de renda para os agricultores e também para o município, apresentando excelentes produtividades, sendo que uma parte do mesmo é utilizado nas propriedades na forma de alimento para os animais, e o excedente é comercializado com empresas do setor, como cooperativas e cerealistas do município.

Dentre as principais atividades pecuárias do município, pode-se destacar a bovinocultura de leite, a avicultura e a suinocultura, e em escala um pouco menor a ovinocultura. A pecuária leiteira vem se tornando cada vez mais uma das mais importantes atividades da agricultura familiar do município. A avicultura é sem dúvida outra grande responsável pelo desenvolvimento agropecuário do município, estando presente em grande número de propriedades sob a forma de integração com as agroindústrias. Neste campo, várias agroindústrias atuam no município. A suinocultura também se destaca, mesmo após as mudanças ocorridas recentemente no setor frigorífico que fizeram com que muitos pequenos suinocultores familiares saíssem da atividade, devido à necessidade de produção em grande escala, ainda existe no município um número de criadores que também se encontram integrados às agroindústrias.

O modelo de organização das propriedades no município, de um modo geral, está baseado na pequena propriedade familiar. A maioria dos estabelecimentos agrícolas é composta por proprietários que possuem uma quantidade de terras que nos permite classificá-los como pequenos proprietários. Por conseguinte, o trabalho dentro destas unidades produtivas é predominantemente familiar, ou seja, é o trabalho de pessoas pertencentes à família que dá toda a sustentabilidade ao processo produtivo dentro destas unidades de produção e garante dessa forma a continuidade e a reprodução destas unidades produtivas.

A agricultura familiar constitui a forma de organização produtiva cuja base de estruturação é o trabalho familiar e cuja propriedade da terra é passada hereditariamente pelos padrões sucessórios elaborados culturalmente pelas famílias dos agricultores. Em geral são propriedades que possuem uma extensão física limitada (pequena propriedade), mas esta não pode ser considerada uma regra unilateral. A agricultura familiar é composta por unidades produtivas que estão integradas dentro do sistema de produção (mercado) de produtos, utilizando-se das tecnologias avançadas ou não, mas direcionando sua produção para o mercado em maior ou menor escala, ou seja, constitui-se como uma forma de produção que está inserida na lógica de produção do capitalismo contemporâneo em dimensões diversas.

Assim, pode-se caracterizar o espaço social investigado como uma região economicamente desenvolvida. As famílias dos agricultores com quem conversamos para a elaboração deste trabalho possuem em geral propriedades estruturadas com os aparatos tecnológicos (tratores, colheitadeiras, equipamentos técnicos na agropecuária) necessários para a produção em escala comercial e de competição exigidas pela agricultura capitalista. No entanto, mesmo dentro destas condições aparentemente favoráveis de reprodução, as unidades familiares de produção estão vivenciando um problema: a ausência de herdeiros. Isso ocorre porque os jovens estão desaparecendo do meio rural.

Os jovens e o meio rural

Parte-se do pressuposto de que nos últimos anos o mundo rural que engloba a agricultura familiar passou por profundas mudanças em sua forma de organização, na estruturação de seus padrões sucessórios, no maior acesso dos jovens aos estudos e de uma maior intercambiação do jovem rural com outros espaços da sociedade, principalmente com o mundo urbano e é claro, numa mediação cultural mais intensa em função de sua relação com os meios de comunicação de massa. Todos estes elementos elencados nos permitem vislumbrar a existência de um maior dinamismo presente no mundo rural, o que provoca uma maior mobilidade de ações e representações sociais produzidas pelos jovens que estão inseridos neste espaço social.

Quando fala-se em jovens nesta pesquisa, tem-se consciência da complexidade do termo. Para tal, utilizamos da perspectiva apontada por Stropassolas (2006, p. 177), que define a juventude como época de passagem para a vida adulta a partir dos eixos escolar-profissional e familiar-matrimonial. Assim, a definição de jovem não passa somente pela idade cronológica, mas por aspectos presentes na organização profissional e familiar que constituem o ser social. Porém, como estes aspectos suscitam a busca por algum tipo de afirmação, podemos inferir que a juventude por si é um momento de incertezas², o que torna complexa a análise desta pesquisa pelo fato de confrontarmos um mundo em transformação (o meio rural) e um grupo cujo dinamismo lhe é próprio.

² Ver: BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998. Para este autor, a incerteza é um fenômeno típico da atual sociedade, onde as referências de tempo e espaço foram radicalmente transformadas, criando um estado de incerteza. No entanto, a juventude de um modo geral é o segmento social que mais deixa refletir esta situação de incerteza por ser o grupo que está buscando uma afirmação social, seja no campo afetivo ou profissional.

Um mundo rural dinâmico e um grupo social cujo dinamismo também lhe é inerente. A evidência do dinamismo do mundo social e cultural produz nos indivíduos ações e reações diversas que tornam difícil sua inteligibilidade dentro das ciências sociais. Assim, vamos delimitar os jovens rurais como pertencentes aos agricultores familiares considerados capitalizados³ e ou em regime de transição para verificar como estes jovens que em tese possuem condições satisfatórias em termos de renda no meio rural estão pensando a sua vida em relação ao meio rural e a cidade.

O dinamismo do mundo rural na atualidade se manifesta em dois aspectos fundamentais: no campo econômico motivado pela tecnificação da produção e no campo sociocultural pela maior intercambiação do rural com o urbano. No primeiro caso, pode-se entender que com o avanço da mecanização e de novas tecnologias voltadas para o meio rural, houve uma intensificação da dispensa de mão-de-obra necessária à realização do trabalho na agricultura. Se o êxodo rural foi ao longo dos anos anteriores um fenômeno de massa decorrente principalmente do processo de inviabilização econômica das propriedades diante da tecnificação exigida pelo mercado e ainda o é em determinadas regiões afetando os agricultores que não conseguiram realizar o processo de capitalização em suas propriedades, um outro fenômeno parece recorrente no atual momento da agricultura familiar que é a dispensa de mão-de-obra em decorrência da mecanização das atividades de forma a não ser mais necessário a presença efetiva de muitas pessoas para realizar o trabalho. Como visto anteriormente, na região estudada, os agricultores trabalham com culturas de milho e de soja e como realizam todo o processo com o auxílio de máquinas, a mão-de-obra jovem já não é mais indispensável no processo produtivo.

Outro aspecto importante é que com a dinamização do meio rural, a partir da fundamentação econômica das transformações na estrutura produtiva acabou por aproximar o campo e a cidade, tornando essas fronteiras cada vez mais difícil de delimitar. Esta aproximação se manifesta principalmente pela maior mobilidade espacial proporcionada aos jovens rurais em função das possibilidades que se abrem em torno da continuidade dos estudos. Os jovens se deslocam cada vez mais para as cidades para continuar estudando (ensino

³ Ver: SILVESTRO, Milton Luiz et al. *Os Impasses Sociais da Sucessão Hereditária*. Florianópolis: Epagri, 2001. A classificação dos agricultores entre capitalizados, em transição e descapitalizados foi elaborada por este autor em um trabalho de pesquisa no Oeste de Santa Catarina. Apesar da complexidade que a utilização destes termos sugere, vamos utilizá-los para caracterizar os diferentes tipos de agricultores familiares no que tange à situação econômica.

médio e universidade) e isso contribui para que determinados valores e estilos de vida próprios do meio urbano estejam presentes no mundo rural. Dessa forma, o rural e o urbano aproximam-se e as representações e expectativas dos jovens no mundo rural ficam cada vez mais condicionadas pelo universo do urbano.

Isso não significa que as diferenças entre estes dois espaços estejam em vias de desaparecimento, pelo contrário, a especificidade de cada um continua existindo e, se determinados espaços do meio rural passaram a usufruir de alguns bens e serviços que outrora eram exclusividades do meio urbano, isso não significa que o meio rural está se tornando urbano. Na definição de rural e de ruralidade desenvolvida por Abramovay (2003), existem elementos espaciais propriamente ditos que são referências para estabelecer a especificidade do que chamamos de meio rural. Embora nem todos que moram atualmente no meio rural estejam ocupados com atividades econômicas ligadas à agricultura ou pecuária propriamente ditas, e no campo da cultura exista uma intercambiação muito maior com o espaço urbano, o rural ainda possui algo de específico que o define e o diferencia da cidade.

Carneiro (2007) diz que, em função da concomitância dos valores da cultura local com os valores da cultura da cidade, há uma reelaboração no sistema de valores locais. Os jovens do meio rural são atores dessa reconstrução cultural a partir de uma releitura que fazem dos valores urbanos, reformulando suas identidades, seus papéis e seus projetos de vida, o que implica uma ruptura com os valores tradicionais da sociedade local. Este processo de dinamização do rural possui fortes implicações sobre as representações sociais dos jovens, pois ao elaborarem seus projetos de vida, as dimensões do moderno e do urbano estão cada vez mais presentes em detrimento dos valores tradicionais presentes no mundo rural vivido por seus pais.

Representações dos jovens rurais

As representações podem ser consideradas estruturas de pensamento presentes na sociedade e que revelam as expectativas, as ansiedades e a própria racionalidade de um grupo social. Construídas socialmente a partir da experiência social de um grupo e combinadas com as estruturas culturais presentes em sua formação, as representações permitem a compreensão da própria ação social dos indivíduos no sentido weberiano⁴ do termo. Assim, através das repre-

sentações que os jovens produzem acerca do meio rural, podemos compreender sua organização, suas condições de reprodução, seu dinamismo e suas carências, vislumbrando apontar algumas reflexões sobre os problemas sociais existentes neste espaço na atualidade.

Para Silva:

O termo representação pode ser empregado como representação teatral e diplomática. A primeira modalidade pressupõe a ideia de uma presença: nesse caso, a representação expõe uma situação significativa, que evoca encadeamento de ações, tornando presente o destino, a vida, o mundo, tanto em seus aspectos visíveis quanto os significados invisíveis (1998, p. 84).

Assim, as representações dos jovens rurais são indicativos das suas ações, isso não significa que eles irão necessariamente fazer aquilo que evocam, mas a presença de uma determinada representação do mundo é uma forma de orientação para suas ações sociais. As representações manifestam o social propriamente dito, neste caso, indicam o que está se passando com um segmento da sociedade (os jovens rurais) diante de processos sociais como a tecnificação do campo, os impactos do capitalismo no meio rural na atualidade e a necessidade social cada vez maior da educação formal como um valor inquestionável. Diante destas realidades, os jovens passam a representar seus projetos de vida, onde o rural e o urbano aparecem como duas realidades distintas em suas preferências. Assim, vamos delimitar o campo das representações dos jovens rurais no local pesquisado em três questões fundamentais: trabalho, educação formal e futuro profissional.

De um modo geral, as representações dos jovens em relação ao trabalho diferenciaram-se a partir da idade e da escolaridade dos mesmos. Trabalhamos aqui com duas categorias, os que ainda estão no ensino médio e com os que já frequentam a universidade. Aqueles que ainda estão frequentando o ensino médio (10 entrevistados) consideraram a existência de aspectos positivos em relação ao trabalho, mas também colocaram alguns serviços que eles não gostam de fazer ou que fazem somente por obrigação. Ao ser perguntado sobre o trabalho, um jovem que cursa o último ano do ensino médio afirmou que “tem que gostar né,

⁴ Para Weber a ação social se orienta pela ação de outros, as quais podem ser passadas, presentes ou futuras. Os outros podem ser individualizados e conhecidos ou uma pluralidade de indivíduos indeterminados e completamente desconhecidos. WEBER, Max. *Economia y sociedad*. México. Fondo de cultura econômica. 1996.

o meu trabalho alivia um pouco o trabalho do meu pai e da minha mãe, é minha obrigação fazer o serviço para ajudar eles”⁵.

O que se percebe neste tipo de situação é que o trabalho é encarado como uma obrigação, como um dever moral, como uma necessidade funcional, mas ainda sem uma racionalidade profissional-identitária por parte deste jovem. A condição de dependência e de trabalhar sob a orientação dos pais, não tendo ainda em função da idade a posição que lhe permita tomar decisões importantes e sentir-se desta forma responsável pela propriedade e pelos negócios pode muito explicar esta postura, afinal, pelo que relataram a maior parte dos serviços é realizado com máquinas e o fato de não gostarem de alguns serviços que são obrigados a fazer não é motivado pela austeridade do trabalho em si, mas por uma não identificação com a própria atividade.

Brumer (2008, p. 37), ao trabalhar os fatores de repulsão que levam os jovens rurais a sair do campo no atual contexto da agricultura familiar, aponta a rejeição da atividade agrícola por parte dos jovens como um dos principais fatores desta repulsão. Diz também que a recusa dos filhos de suceder os pais é em primeiro lugar a recusa de um modo de vida e isso se configura numa crise de reprodução e de identidade social que se faz presente no meio rural.

Esta perspectiva parece estar presente de forma mais intensa nos mais jovens, onde a identificação com a profissão parece não estar presente. A aversão ao trabalho é uma forma de manifestar sua não-identificação com o meio rural e principalmente com a atividade agrícola, o que, sem dúvida, coloca em risco a reprodução da unidade produtiva, mesmo no caso de propriedades que estejam num processo de capitalização. Não sendo o trabalho em si ou dificuldades advindas de sua organização que se constituem fatores de repulsão para os jovens, pode-se inferir que existe um processo de não-afirmação dos mais jovens com a profissão, um processo decorrente das próprias incertezas que estes possuem em relação ao seu futuro e ao futuro das regiões rurais, o que leva a uma negação da reprodutibilidade da profissão dos pais e serve de estímulo para buscar sua afirmação em outros campos de trabalho e, por conseguinte, num outro espaço social.

É importante pensarmos que as incertezas são uma das características importantes da sociedade denominada pós-moderna. Bauman (1998, p. 110-112) considera que vivemos hoje uma destemporalização do espaço social, ou seja,

⁵ Entrevista com um jovem de 17 anos realizada em fevereiro de 2009.

a ideia da modernidade de uma linearidade entre o passado, o presente e um futuro direcionado não existe mais diante da volatilidade das coisas. Assim, o que existe num determinado instante logo poderá deixar de existir, não há uma afirmação, uma segurança, seja no campo profissional, seja no identitário e isso causa sentimentos como insegurança e incerteza. Tal realidade manifesta-se no cenário da vida urbana e também no meio rural, principalmente no segmento da juventude onde a busca por algum tipo de afirmação é ainda maior. As impressões sobre o trabalho ao serem defrontadas com a renda apontam aspectos significativos para a compreensão das representações dos jovens acerca do mundo rural. Conforme o depoimento de uma jovem que está no ensino médio:

Eu gosto do trabalho na roça, mas sempre têm aqueles serviços que a gente não gosta. O que eu mais gosto de fazer é trabalhar na lavoura. O problema do trabalho no meio rural é a incerteza da renda, porque a gente investe nas lavouras e ocorrem os problemas climáticos que levam o lucro embora, assim, a produção mal dá para cobrir as despesas, sem contar que quando a gente planta o preço é um e na hora de colher sempre acaba abaixando.⁶

Pela perspectiva desta jovem entrevistada, a relação entre o trabalho e a preocupação com a sua rentabilidade é o que torna preocupante sua vinculação a este. Pertencendo a uma família capitalizada, as incertezas climáticas e do mercado de produtos de um modo geral tornam a profissão suscetível e vulnerável a variações que colocam o agricultor em riscos constantes. Nesse sentido, a perspectiva de um trabalho que lhe garanta maior estabilidade e afirmação parece vislumbrar com maior luminosidade o horizonte destes jovens.

Por outro lado, os jovens que estão frequentando a universidade (quatro entrevistados, todos na área das ciências agrárias) possuem uma representação completamente diferente em relação ao trabalho no meio rural.

Ah eu gosto, eu faço agronomia porque gosto das atividades no campo. É a atividade que produz alimento para as pessoas e isso também dá uma satisfação. E eu vejo hoje que se na agricultura a pessoa souber trabalhar e organizar a propriedade ela proporciona uma ótima fonte de renda. A pessoa não precisa ter muita terra para viver bem no campo⁷.

⁶ Entrevista com uma jovem de 17 anos realizada em janeiro de 2009.

⁷ Entrevista com um jovem de 23 anos que está fazendo a graduação em Agronomia, realizada em abril de 2009.

Percebe-se neste tipo de depoimento uma maior identificação do jovem com a profissão em si, afirmando a satisfação e a importância social da atividade que realiza, deixa transparecer um compromisso e uma consciência maior em relação a sua própria atividade profissional. O trabalho na agricultura é resignificado, visto de forma positiva, valorizado com uma autoafirmação, ou seja, não há nenhum tipo de receio ou motivo qualquer para deixar de reconhecer a positividade do trabalho na agricultura. Se por um lado, os jovens que frequentam o ensino médio possuem uma rejeição ao trabalho no meio rural por considerar a possibilidade de ascender a outras profissões de maior renda e reconhecimento social, por outro lado, os jovens que frequentam a universidade parecem valorizar mais a profissão que exercem.

Estas observações nos permitem inferir que os jovens que frequentam a universidade em cursos direcionados para o setor agrícola já possuem uma outra visão acerca do mundo rural. Percebe-se um olhar mais técnico e racional que fortalece as possibilidades de continuar dedicando-se à atividade agrícola a partir de uma maior racionalização das próprias práticas munidas de conhecimento científico. Nesse caso, já colocam a administração e a organização das propriedades como um elemento fundamental às condições de reprodução da unidade produtora familiar.

No depoimento de um dos jovens que frequentam uma universidade, aparecem razões objetivas no que tange aos aspectos da vida social no meio rural:

Poder trabalhar dentro de sua própria propriedade com várias ocupações ao mesmo tempo. A possibilidade de se comercializar seu produto levando a um ganho maior. Hoje em dia o sucesso da pequena propriedade é trabalhar com planejamento, fazer as contas do giro financeiro dentro da propriedade, fazer as contas dos investimentos, dos custos de produção, pois quando se constata que uma ocupação vai mal é preciso parar de investir nela e aplicar em outra⁸.

Pode-se verificar neste depoimento outra lógica de compreensão a respeito do meio rural: uma visão mais racional da vida econômica, pois o entrevistado deixa a entender que há uma positividade objetiva em termos econômicos mesmo numa pequena propriedade, desde que para que isso ocorra seja necessário a utilização de uma racionalidade econômica mais eficiente. Assim, do ponto de vista econômico (objetivo), os jovens que frequentam uma universidade consi-

⁸ Entrevista realizada em abril de 2009 com um jovem de 24 anos que faz graduação em Agronomia.

deram viável a vida na agricultura, enquanto os mais novos que frequentam o ensino médio demonstram pessimismo no que se refere a esta questão.

No entanto, quando questionados em relação ao futuro profissional, as representações dos jovens que estão frequentando o ensino médio e as dos que estão numa universidade parecem convergir. Ambos os grupos afirmaram o desejo de seguir outras profissões, enquanto os primeiros foram mais reticentes em afirmar que não seriam agricultores, o segundo grupo colocou a possibilidade de exercer a profissão de agricultor como uma atividade complementar, não exclusiva.

Na opinião do mesmo jovem⁹ que afirmou anteriormente a viabilidade da agricultura, inclusive como propulsora de uma boa fonte de renda, quando perguntado acerca da profissão futura o mesmo deixou a entender que vai se formar e seguir a profissão que está cursando (agronomia). Novamente voltamos à argumentação anterior em torno de um horizonte de incertezas acerca da viabilidade futura da profissão que faz com que os jovens elaborem seus projetos de vida para fora do meio rural.

Desse modo, mesmo estes jovens pertencendo a famílias capitalizadas ou em processo de capitalização, percebemos nas diferentes opiniões consideradas (jovens do ensino médio e jovens universitários) um universo de incertezas em relação à profissão de agricultor no atual contexto da agricultura brasileira. A continuidade na profissão é encarada com pessimismo na maioria dos casos e, mesmo naqueles que estão cursando uma universidade e falaram na viabilidade da agricultura a partir de uma maior racionalização da atividade, percebemos que há um ambiente de incertezas e uma predisposição para buscar alternativas no âmbito profissional para além da agricultura.

Porém, objetivamente não parece ser a questão do trabalho e da renda as únicas motivações que levam estes jovens a ver o mundo rural como um lugar repulsivo. Embora existam nos entrevistados preocupações em torno das oscilações econômicas dos preços dos produtos em função da lógica do mercado à qual estão atrelados e da própria questão climática já que esta é essencial na economia do meio rural, o fato de seus horizontes estarem voltados para outros “campos” apresenta uma outra objetividade que ao que pode-se notar, deve-se às próprias perspectivas abertas pelo dinamismo do meio rural.

⁹ Entrevista realizada em abril de 2009 com um jovem de 27 anos que cursa a graduação em Agronomia.

No que tange ao futuro, as opiniões entre os jovens que frequentam o ensino médio e os que estão numa universidade também apresentam divergências. Os jovens do ensino médio, de um modo geral, projetam seus horizontes de vida para fora do meio rural, idealizando outras profissões, estes jovens visualizam o urbano como espaço de sua realização profissional e de vida.

Eu pretendo ir para a cidade, porque na cidade tem mais opções de trabalho e eu quero fazer advocacia, então lá vai ser mais fácil. Mas pretendo ter um lugar no interior para passar os fins de semana¹⁰.

Portanto, o que vemos é um quadro representativo da falta de perspectiva existente nos jovens em relação a viver da agricultura no meio rural. Objetivamente, seus horizontes estão voltados à não-permanência no campo e este espaço está cada vez mais sendo encarado não mais como um lugar para se viver e trabalhar, mas como um lugar a ser utilizado para atender a outras demandas de uso.

Diante desta repulsa em relação à continuidade da vida no meio rural, a busca pela continuidade dos estudos aparece como a força propulsora que impulsiona a saída dos jovens do meio rural. Descrentes em relação ao futuro no meio rural, estes jovens utilizam-se da projeção que fazem em torno dos seus estudos para redirecionar seus horizontes profissionais e como projetam cursar o Ensino Superior, seu campo de atuação profissional está muito mais voltado para o mundo urbano, exceto aqueles que fazem cursos voltados às áreas da agricultura como verificamos com o grupo anterior.

Ao ser perguntado sobre a possibilidade de continuar vivendo no meio rural um jovem respondeu:

Eu não pretendo continuar vivendo no meio rural, pois, quero seguir a profissão de arquiteto. Então, quero viver na cidade, pois, a vida na cidade é mais fácil, nela podemos ter mais comodidade, encontrar empregos mais fáceis e melhores que no meio rural¹¹.

A saída do meio rural para a cidade no caso destes jovens, perpassa pelo fator educação. É em função do ato de estudar, de ter uma formação universitária acreditando-se a partir dela conseguir uma melhor inserção social em termos de

¹⁰ Entrevista realizada em janeiro de 2009 com um jovem de 16 anos que frequenta o Ensino Médio.

¹¹ Entrevista realizada em fevereiro de 2009.

renda e *status* que motiva os jovens do meio rural a sair do campo em direção a cidade nesta localidade que analisamos. Neste caso, verificamos que isso ocorre em função de que essas famílias demonstraram possuir uma renda mensal suficiente para proporcionar aos seus filhos a continuidade dos estudos após o término do ensino médio. Não é a atração por um emprego que lhes ofereça uma melhor remuneração (pelo menos não de imediato) que desperta nos jovens a vontade de sair do meio rural e de ir morar na cidade, mas sim a possibilidade de conseguir uma ascensão social no futuro através da continuidade dos estudos, e esta possibilidade só se efetiva dentro do grupo de agricultores cuja renda possibilita aos jovens esta oportunidade.

Stropassolas (2006, p. 88) coloca que na atualidade há um grande dilema envolvendo os jovens rurais: ficar na propriedade e dar continuidade à reprodução da mesma ou ir para a cidade em busca de estudo e de uma outra profissão. Os estudos aparecem, segundo este autor, como uma possível alternativa entre o trabalho fora do espaço rural, a família e a trajetória de ser colono. Assim, a escola e a educação estão mais do que nunca no horizonte existencial destes jovens e, de um modo geral, apontam para a saída do jovem do meio rural.

A posição dos jovens em relação à continuidade da vida no meio rural apresentou uma variação no que tange à escolaridade do grupo pesquisado. Como vimos anteriormente em relação ao trabalho e à renda, a ideia de viver no meio rural apresentou uma disposição mais propensa naqueles que estão frequentando uma universidade.

Ao ser perguntado em relação à possibilidade de continuar vivendo no meio rural, um jovem rural universitário respondeu:

Sim, eu pretendo continuar vivendo no meio rural porque a solução para quem mora no campo não é a cidade, pois isso gera cada vez mais o empobrecimento da sociedade, pois o êxodo rural vai aumentar ainda mais o desemprego que existe na cidade. Quem mora no campo e está indo mal deve pensar onde está errando e trabalhar com planejamento para melhorar sua propriedade, diversificando e trabalhando com várias ocupações¹².

Percebemos na entrevista deste e dos demais jovens que estão cursando o ensino superior em áreas voltadas ao setor agrícola que eles estão vislumbrando a partir de uma maior racionalização da agricultura, seja no campo técnico, seja no científico ou no administrativo, uma possibilidade real de viabilizar sua

¹² Entrevista realizada em abril de 2009 com um jovem de 27 anos que está cursando o 7º Período de Agronomia.

permanência no meio rural. Certamente, o conhecimento adquirido numa Universidade os leva a vislumbrar tal possibilidade, embora este “ficar” no meio rural possua um significado dúbio se fizermos um cruzamento dos dados em relação a estes mesmos jovens no que tange à profissão futura que pretendem seguir.

Em relação a sua futura profissão, todos foram reticentes em afirmar que pretendem seguir a profissão a que estudam, como estas estão ligadas à agricultura, afirmam que pretendem continuar morando no meio rural. Porém, este continuar não significa necessariamente na condição de agricultores familiares no sentido atribuído ao termo, mas na condição de profissionais liberais que de uma forma complementar também passariam a exercer a profissão de agricultores. Esta parece ser a perspectiva predominante naqueles que apontaram a possibilidade de continuar vivendo no meio rural, ou seja, não na condição de agricultores de forma exclusiva, mas sendo a agricultura uma atividade complementar.

Stropassolas (2006, p. 70-72) trabalha com a perspectiva de que o mundo rural está atualmente passando por transformações onde se visualiza a emergência de uma nova ruralidade. Embora não muito entusiasmado com a ideia da pluriatividade no meio rural, este autor aponta que nesta nova ruralidade em construção, existem novos arranjos de reprodução da unidade familiar produtiva, onde a combinação de atividades pode aparecer como uma dessas possibilidades, apesar de ser um fenômeno ainda muito recente para se tirar conclusões mais esclarecedoras.

No entanto, pelo que pode-se perceber nos jovens rurais universitários é que seu desejo de permanecer no campo e de não se empolgar muito com a possibilidade de morar na cidade, é que estes levam em consideração a perspectiva de exercer as duas atividades (a profissional na qual estão se formando e a de agricultor propriamente dita). Sendo assim, pode-se dizer que uma série de fatores acaba entrando em jogo, como a condição de encontrar emprego na sua área profissional; a proximidade com o meio em que vivem e a possibilidade de conjugar as duas funções. Como não se tem a pretensão de resolver tais problemas aqui, ficamos com a ideia da perspectiva positiva com que este grupo visualiza sua possibilidade de continuar morando no meio rural dentro destas condições acima expostas conforme verificamos na pesquisa empírica.

Nas conversas com os pais destes jovens, no momento das entrevistas, pôde-se perceber que eles também vivenciam o mesmo dilema enfrentado pelos

jovens, ou seja, estimular seus estudos para garantir-lhes quem sabe um futuro profissional melhor mesmo sabendo que isso implique a provável saída destes do seu entorno ou então estimular sua permanência no meio rural para garantir a sucessão dentro da unidade familiar. Pelo que observamos, os pais de um modo geral estimulam seus filhos para continuar seus estudos, principalmente em função de que muitos deles ainda têm a possibilidade de continuar morando com os pais enquanto frequentam o ensino superior.

Dessa forma, a partir das conversas realizadas com estes jovens, pode-se verificar que entre os que já estão cursando o ensino superior (com uma projeção profissional aparentemente encaminhada) a ideia de continuar vivendo no meio rural não chega a ser descartada, porém, dentro de uma nova condição que lhes permita exercer a profissão para a qual tiveram sua formação, sendo a agricultura uma atividade complementar. Por outro lado, entre os mais jovens (que ainda não possuem uma afirmação profissional), seus horizontes estão voltados exclusivamente para as cidades e o meio rural parece não passar de um lugar agradável apenas como um espaço para ser visitado, mas que não atende as necessidades práticas da vida, do trabalho e da vivência propriamente dita nos projetos destes jovens.

Considerações finais

O meio rural, na atualidade, pode ser caracterizado por dinâmicas produtivas e de circulação que o definem como um espaço em reelaboração. Das inovações tecnológicas das últimas décadas e o acesso a elas por parte dos agricultores familiares, podemos perceber que há a presença de uma organização produtiva que dispensa cada vez mais o trabalho manual, braçal. Dentro desta lógica, a racionalização da produção é cada vez mais exigida e a dispensa de mão-de-obra um fato cujos sinais estão cada vez mais visíveis. Assim, o meio rural vive um processo de esvaziamento populacional, onde os jovens rurais são o grupo em evidência, afinal, estão na idade de buscar uma afirmação profissional dentro de um contexto em que a tradição de continuar na profissão de seus pais está sendo confrontada com a atração exercida pelo mundo urbano, principalmente em função da possibilidade de continuar os estudos para além do ensino médio e encontrar uma profissão com maior status.

Analisando uma realidade agrícola caracterizada pela presença da organização produtiva formada pela agricultura familiar, constatamos através do trabalho empírico que mesmo entre os agricultores que possuem uma condição econômica satisfatória em termos de estrutura produtiva (maquinários, tecno-

logia), a juventude presente neste lugar demonstra claramente o desejo de não mais continuar vivendo no meio rural. Mesmo considerando as diferenças entre a posição dos jovens que estão cursando o ensino médio e os que estão na Universidade, ambos foram reticentes em afirmar que a exclusividade do trabalho na agricultura não está mais em seus horizontes profissionais. A autorealização destes jovens não está mais voltada à continuidade na propriedade e sim à busca por outras profissões, principalmente através do acesso ao ensino superior. Morando numa região relativamente próxima à cidade, os jovens entrevistados nesta pesquisa têm uma maior possibilidade de deslocamento que facilita sua acessibilidade para dar continuidade aos estudos através dos quais constroem seus projetos de vida, onde ficar no meio rural não parece ser a primeira opção nos horizontes destes jovens.

Assim, partir destas projeções feitas pelos próprios jovens, podemos elencar algumas variáveis que parecem fundamentais para pensar a realidade dos jovens rurais e do próprio meio rural na atualidade. Em primeiro lugar, que a realidade do mundo rural está sendo alterada pela dinâmica produtiva e cultural presente neste espaço em função da tecnologia aplicada à produção e das projeções culturais do mundo urbano que estão cada vez mais presentes no meio rural. Estes aspectos rompem com determinadas tradições presentes no meio rural e abre espaço para os jovens projetar em outros horizontes profissionais e de vida tendo em mente as possibilidades de acessar algum tipo de mobilidade social. Portanto, a saída dos jovens do campo para além de uma questão econômica, adquire na atualidade dimensões proeminentes da própria dinâmica da vida moderna, ou seja, a mobilidade.

Referências

- ABRAMOVAY, Ricardo. *O futuro das regiões rurais*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- ABRAMOVAY, Ricardo. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. São Paulo: Edusp, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- CARNEIRO, Maria José. *O ideal urbano: campo e cidade no imaginário dos jovens rurais*. Disponível em: <Bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs.2007>.
- CASTRO, Elisa Guaraná de; CARNEIRO, Maria José. *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.
- DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martim Claret, 2007.
- FÁVERO, Osmar. Etali. *Juventude e contemporaneidade*. Brasília: Unesco/Mec, 2007.

MOREIRA, Roberto José. *Agricultura familiar*. Processos sociais e competitividade. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SILVESTRO, Milton Luiz et al. *Os impasses sociais da sucessão hereditária*. Florianópolis: Epagri, 2001.

SILVA, Elenice Rodrigues da. A história como a representação do Passado. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e MALERBA, Jurandir. *Representações: contribuições a um debate interdisciplinar*. Campinas: Papirus, 1998.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. *O mundo rural no horizonte dos jovens*. Florianópolis: UFSC, 2006.

TEDESCO, João Carlos. *Agricultura familiar*: Realidades e perspectivas. Passo Fundo: UPF, 2001.

WEBER, Max. *Economia y sociedad*. México: Fondo de cultura econômica, 1996.

Projeto social ou formação técnica?

O ser ou não ser da Escola Bolshoi

Elisa de Souza Lima¹

Este capítulo pretende, a partir da constatação do processo de desmonte do Estado de bem-estar social e a conseqüente entrada do terceiro setor² como importante ator na cena da vida pública, fomentar o debate acerca do alcance das iniciativas efetivadas, destacadamente no setor que envolve o binômio arte-educação, e da possibilidade ou não de estas constituírem-se em alternativas reais para a chamada inclusão³/ascensão social, tomando por objeto de análise empírica a Escola do Teatro Bolshoi do Brasil (ETBB).⁴

Para tanto, far-se-á inicialmente uma análise histórica dos diferentes modelos de Estado⁵ que predominaram no modo de produção capitalista, desde a sua conformação até o momento atual, de modo a permitir ao leitor a compreensão do processo que deu origem à concepção do Estado mínimo no qual organizações não governamentais (ONGs), instituições filantrópicas e projetos sócio-culturais variados, amparados no trinômio solidariedade, parceria e descentralização, têm gradativamente assumido a responsabilidade pela efetivação de políticas sociais no lugar do Estado, dando origem ao chamado terceiro setor, cujo processo de afirmação pretende-se demonstrar aqui.

¹ Historiadora e especialista em Sociologia pela Universidade de Passo Fundo.

² Conceito flexível e abrangente que engloba desde entidades privadas de interesse público, organizações não governamentais e sem fins lucrativos até atividades voluntárias, dentre outras.

³ A pertinência do uso das expressões “inclusão e/ou exclusão social” será abordada à frente.

⁴ Instituição sediada na cidade de Joinville, no Estado de Santa Catarina, que se define como instituição com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, cuja missão consiste em formar artistas-cidadãos, por meio da difusão da arte-educação.

⁵ O Estado não pode ser definido como algo estático. Ele é um produto histórico, portanto em constante transformação. Embora não seja objetivo deste trabalho o estudo aprofundado da evolução do Estado, consideramos uma breve retrospectiva imprescindível para demonstração da dimensão histórica que envolve o projeto do terceiro setor.

Fator fundamental para a escolha do objeto da pesquisa foi a constatação de que o financiamento das atividades artísticas no Brasil⁶, mesmo sem destinação direta para questões sociais, ocorre fundamentalmente pela associação entre o setor privado e o Estado⁷ que, por meio da renúncia fiscal, direciona recursos públicos a uma diversificada gama de grupos e projetos. Parcela desses está formalmente destinada a promover a *inclusão* social – situação em si que confere relevância aos estudos sobre o tema.

A escolha da Escola do Teatro Bolshoi do Brasil (ETBB) deveu-se ao destaque atribuído a esta iniciativa em particular, tanto em Santa Catarina onde está sediada, como em nível nacional; ao envolvimento direto da escola com o setor público por meio de convênios com diversas prefeituras e ao grande número de candidatos que anualmente concorrerem a uma vaga na instituição. A escola se constitui em um micro universo no qual se desenvolvem diferentes relações sociais, comuns a outras instituições de natureza similar, de modo a permitir a generalização de algumas conclusões.

A pesquisa empírica foi desenvolvida a partir de dois questionamentos fundamentais: a ETBB é um projeto voltado à inclusão social, cujas ações estão norteadas para esta finalidade? Em caso afirmativo, em que medida tal inclusão é realmente efetivada?

O trabalho de campo buscou primordialmente ouvir os sujeitos diretamente envolvidos com a instituição: conhecer quem são eles, o que pensam, quais suas expectativas em relação à ETBB e suas projeções para o futuro, a partir do acompanhamento de todas as etapas do processo seletivo realizado no período de 17 a 19 de outubro de 2008, destinado ao preenchimento das vagas para o ano de 2009.

Com este trabalho não se pretende apresentar conclusões terminativas, tampouco de abranger todos os aspectos pertinentes à problemática. Entretanto, espera-se contribuir a partir do estudo deste caso concreto, para o esclarecimento

⁶ A obtenção de incentivos é regulada pela lei nº 8.813/91 (lei federal de incentivo à cultura – Lei Rouanet) e está condicionada à constatação de que o projeto ou instituição pode contribuir para facilitar os meios para o livre acesso de todos às fontes da cultura e o pleno exercício dos direitos culturais. Mais de 20.000 (vinte mil) projetos foram contemplados nos últimos 10 anos, movimentando uma cifra superior a 5 bilhões de reais no período. Os dados estatísticos estão disponíveis no site oficial do Ministério da Cultura: www.cultura.gov.br.

⁷ O Estado costuma fornecer às organizações integrantes do terceiro setor além da isenção fiscal, outras formas de benefícios como financiamentos, facilidades legais, destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, conforme demonstrado por Montañó, 2008.

de questões relacionadas às relações estabelecidas entre o setor privado e o Estado, no que tange às iniciativas voltadas ao desenvolvimento social por meio das artes e, sobretudo, a real possibilidade de estas contribuírem para a edificação de uma sociedade com menos desigualdades.

Origem histórica do terceiro setor: Modos de produção e estratificação social

Modo de produção pode ser conceituado como o modo pelo qual a sociedade produz os meios necessários a sua subsistência e a maneira como ocorre a distribuição destes bens. É isso que irá determinar o complexo das relações sociais que, coletivamente, os homens de uma dada sociedade estabelecem entre si. Já existiram e foram extintos como modos de produção dominantes na humanidade o comunismo primitivo⁸, o escravismo⁹ e o feudalismo¹⁰.

As sociedades humanas historicamente têm sido marcadas pela desigualdade entre os seus membros. Isso significa dizer que indivíduos e/ou grupos têm acesso diferenciado ao que a sociedade produz e a riqueza que ela acumula. Isso ocorre em virtude de as sociedades humanas, desde que ultrapassaram a etapa do comunismo primitivo, organizarem-se de modo estratificado¹¹.

A cada modo de produção correspondeu um sistema predominante de estratificação: a escravidão, o estamento e a classe.¹²

Estratificação típica da sociedade moderna, a classe designa um grupo de pessoas que se encontra numa dada posição em relação aos meios de

⁸ Forma pré-histórica de organização social dos agrupamentos humanos nômades, na qual a propriedade dos meios de produção era comum a todos e a produção dividida igualmente pelos membros da comunidade.

⁹ Primeiro modo de produção a estabelecer o conceito de propriedade privada e, em decorrência desta, a necessidade de se criar um órgão para garantir o bem-estar, a justiça, a ordem e a manutenção dos direitos dos proprietários de terras: o Estado.

¹⁰ Caracterizado pelas relações entre senhores e servos. Os senhores eram os donos da terra e do trabalho agrícola do servo que tinha o direito de cultivar um pedaço de terra cedido pelo senhor, onde podia morar com sua família sob a proteção do senhor feudal.

¹¹ É a estruturação da desigualdade, geralmente representada pela forma piramidal. Hierarquia estabelecida, onde alguns poucos estão no topo e podem usufruir amplamente do que é produzido socialmente. Quanto mais perto da base, maior o número de indivíduos e menor a possibilidade de acesso à riqueza produzida.

¹² O sistema de castas, comum dentre os hindus, é um código sócio-religioso, vinculado a um sistema hereditário, absolutamente fechado e imutável, que determina o futuro do indivíduo em todos os aspectos da existência – casamento, profissão, hábitos culturais. Sua existência, que persiste atualmente, remonta há mais de três mil anos, de modo que não está relacionado especialmente a nenhum modo de produção.

produção. Assim, na sociedade industrial moderna as duas classes fundamentais são formadas por aqueles que possuem os meios de produção (fábricas, maquinários, bancos) tanto pela propriedade jurídica (burguesia) quanto pelo controle (gestores) que formam a classe dos capitalistas e aqueles que ganham a vida vendendo a sua força de trabalho para eles: o proletariado.

No modo de produção capitalista, os meios de produção pertencem a um determinado grupo de pessoas, ou seja, a uma classe. A outra classe é desprovida destes meios. Então, para obter a sua subsistência, a classe desprovida dos meios de produção vende a sua força de trabalho, trocando-a por um salário. O acesso dos trabalhadores à riqueza gerada pelo seu trabalho é muito pequeno. Os trabalhadores continuam pobres ao passo que os capitalistas acumulam cada vez mais riqueza.¹³

A desigualdade entre as duas classes não se restringe ao aspecto econômico e alcança todos os âmbitos da existência humana: o proletário tem restrito acesso à cultura e ao lazer, vive e trabalha em péssimas condições de higiene, alimenta-se mal, torna-se embrutecido, desgastado física e mentalmente pelo trabalho extenuante, tedioso e alienado.

Diante de desigualdades tão profundas, o proletariado tem reagido ao longo da história buscando garantir melhores condições de vida e de trabalho.

O Estado

Para a teoria clássica, o Estado existe para conciliar as classes. Para os marxismos, o Estado submete uma classe aos interesses da outra, sendo um produto do antagonismo existente entre elas e da impossibilidade de conciliação de seus interesses. Para tanto, o Estado estabelece um ordenamento jurídico¹⁴ que legaliza e consolida a submissão a fim de amortecer a colisão entre as classes ao mesmo tempo em que reconhece a existência de sujeitos de direito livres e

¹³ O processo segundo o qual a classe proletária fica cada vez mais pobre em relação à classe capitalista é denominado "pauperização" pela tradição marxista.

¹⁴ O ordenamento jurídico existente anteriormente ao capitalismo confundia-se com regras de convivência, regras morais e/ou religiosas. O direito conforme entendido atualmente surgiu com a sociedade capitalista, concomitantemente à mercadoria. No capitalismo os sujeitos se relacionam como proprietários de mercadorias que precisam ser trocadas dentro de determinadas regras e de acordo com a livre vontade dos seus possuidores. Para um aprofundamento sobre a concepção de igualdade jurídica ver Mendonça, 2007.

iguais, capazes de estabelecer entre si relações de troca mercantis, regulando suas relações recíprocas.

A afirmação do Estado liberal

Foi, sobretudo, em França, na segunda metade do século XIX, que o antagonismo entre capitalistas e proletários cristalizou-se. Naquele contexto, não só os capitalistas eram alvos do proletariado, mas também o próprio Estado por posicionar-se abertamente como o Estado da burguesia, ocupado em preservar unicamente a propriedade e a desigualdade, ignorando por completo o *bem-comum*. Tornava-se cada vez mais claro para o proletariado que o Estado é tão somente um instrumento da propriedade privada e o parlamento *democrático* a forma de representação do poder burguês.

Diferentemente dos dias atuais, naquela época os armamentos eram relativamente acessíveis à população, não havendo uma desigualdade muito grande entre o poder bélico dos trabalhadores e do Estado, de tal modo que um enfrentamento que questionasse a estrutura vigente poderia transformar-se rapidamente em uma insurreição – perigo que se tornava cada vez mais iminente.

A monarquia iniciara para a burguesia a tarefa de organizar e legalizar o assalariamento dos não-proprietários para a minoria que se apropriara dos meios de produção, criando a base para um processo rápido de acumulação de capital.

O Estado, entretanto, atuava para além de organizar a sujeição do proletariado aos patrões, mas este era o aspecto mais evidente do seu papel para os trabalhadores. E foi a convicção de que o Estado servia a interesses particulares em detrimento do interesse geral que estimulou a vaga revolucionária da segunda metade do século XIX, que sob alguns aspectos resgatava o ideário de 1789.

Dessa forma, a partir das experiências das lutas de massas de caráter revolucionário ocorridas em 1848 e 1871, ficou claro que a burguesia não conseguiria manter-se sozinha no poder. Seria necessário negociar com as outras classes e, acima de tudo, aceitar a constituição de um Estado que aparecesse como sendo de todos e, portanto, formalmente independente dela e ocupado em organizar as alianças entre as classes. Tornou-se fundamental uma reestruturação estatal que lhe conferisse a aparência de neutralidade e independência.

É no contexto de substituição do Estado absolutista pelo Estado liberal que serão afirmados os direitos civis, conquistados os direitos políticos e alicerçadas

as bases para o estabelecimento dos direitos sociais, que devem ser entendidos mais como um meio de garantir o desenvolvimento capitalista do que uma conquista dos trabalhadores, na medida em que é o Estado e não o movimento operário que tem então a iniciativa.

De acordo com Thomas (2003, p. 62), o Estado começa a ver a necessidade de enfraquecer o movimento operário, de isolar a sua ponta de lança revolucionária, minimizando a exploração demasiado brutal. Mas o crescente papel do Estado na vida econômico-social não se dá apenas por razões táticas, mas, sobretudo, por pressões advindas da classe dominante que não estava disposta, nem teria as condições de assegurar ela mesma a reprodução da força de trabalho (garantir habitação, saúde, educação para os operários e suas famílias), que alcançava proporções massivas.

Preocupado por natureza com o seu lucro imediato, aliás, obrigado a fazê-lo por causa da concorrência, o capitalista só se ocupa em consumir o máximo de trabalho pelo mínimo custo e não se preocupa com a sua reprodução, persuadido que irá encontrar sempre os braços de que necessita (mesmo os mais lúcidos tardaram a entender que as espantosas condições de miséria e de aviltamento dos operários nos primórdios do capitalismo eram um freio, mesmo um perigo mortal, para o próprio sistema, porque o capital necessitava de uma força de trabalho apta, forte e de boa saúde para prosperar). Também não é cada capitalista individual que pode enfrentar só por si a crescente organização coletiva do proletariado, que obriga a respostas ao nível do Estado [...]. Em resumo, o Estado tem de intervir progressivamente para reunir as condições de valorização do capital, tomando a seu cargo quer diversos investimentos pesados e desenvolvendo crédito, quer a reprodução da força de trabalho e a gestão da luta de classes, por forma a 'conjurar o espectro do socialismo'. Com as leis sociais, o Estado torna-se pouco a pouco o gestor da relação salarial (ou relação capitalista) que se impõe como a relação dominante. Aquilo que outrora eram contratos puramente privados entre indivíduos 'iguais', torna-se assim contrato social estatizado. [...] De modo que o Estado parece desempenhar o papel de árbitro todo-poderoso, capaz de decidir a favor dos assalariados, desde que os resultados eleitorais conduzam os seus representantes ao poder. Na realidade, através das leis sociais, não faz mais do que redistribuir-lhes uma pequena parte da riqueza que produziram [...], mas após se ter servido abundantemente. Não faz mais do que organizar uma mutualização dos riscos entre os trabalhadores, mas sem eles. O operário acidentado, adoentado ou no desemprego não exigirá justiça descendo à rua. Fará valer os seus direitos junto de instâncias administrativas... Mas isto (estes direitos) não lhe atribui qualquer poder sobre a direção da empresa ou do Estado (THOMAS, 2003, p. 62-63).

O Estado keynesiano

Os elementos conformadores do Estado de bem-estar-social, ou Estado de providência ou ainda, Estado assistencial que apareciam em germe já na afirmação do Estado liberal irão por sua vez consolidar-se, na década de 1930, sobretudo nos países da Europa e nos Estados Unidos.

Alguns fatores concorreram para que os ideólogos burgueses se apressassem em rever os princípios liberais outrora defendidos, segundo os quais a *mão invisível* do mercado produziria o equilíbrio necessário entre os interesses dos agentes econômicos e o bem-estar da população em geral.

Dentre estes fatores, o crescimento do movimento operário, facilitado pela implantação do fordismo¹⁵ e inspirado pela vitória bolchevique¹⁶ na Rússia em 1917, deixou em alerta a classe dominante, que já no período pós I Guerra percebeu a necessidade de atender às demandas dos trabalhadores de forma coletiva.

Outro fator de grande relevância foi o surgimento dos grandes monopólios que passaram a dominar a economia e ensejaram a fusão do capital industrial com o financeiro, na medida em que a formação destas grandes empresas dependerá do financiamento dos bancos em virtude das grandes quantias requeridas. A concorrência intercapitalista entre as grandes empresas acirrou-se a tal ponto que, ultrapassando fronteiras, culminou nos dois grandes confrontos bélicos mundiais do século passado (BEHRING, 2006, p. 7).

No entanto, o grande questionamento acerca da legitimidade do capitalismo e da validade dos princípios liberais aconteceu em decorrência da crise econômica iniciada nos Estados Unidos em 1929, que alastrou pelo mundo desemprego e recessão e reduziu o comércio mundial a um terço do que era antes (BEHRING, 2006, p. 8).

¹⁵ Sistema produtivo criado pelo capitalista estadunidense Henry Ford em 1909 que estabeleceu uma linha de montagem – processo no qual o produto era colocado numa esteira que passava de um operário para outro, onde cada trabalhador desempenha uma função especializada. O objetivo era produzir o máximo com o mínimo de tempo. Esta forma de organizar a produção levou os trabalhadores a reproduzirem mecanicamente a mesma ação ao longo de toda jornada de trabalho e a perder a noção da totalidade do seu trabalho.

¹⁶ Muito embora a vitória bolchevique na Rússia em outubro de 1917 tenha alarmado os capitalistas ocidentais que temiam um avanço do chamado “mundo comunista”, já naquela época militantes e teóricos da “extrema esquerda” identificavam a revolução de outubro como uma revolução jacobina, face a alguns princípios e práticas efetivadas desde o seu começo, dentre as quais destacamos: defesa da conquista e exercício do poder pelo partido em nome da classe; a defesa do maquiavelismo, que considera válida a utilização de todos os meios e forças para a tomada do poder; forte influência da intelectualidade pequeno-burguesa e conformação de alianças de classes com interesses divergentes – camponeses e proletários.

Diante deste quadro de instabilidade profunda, ganhou força o entendimento de que cabe ao Estado intervir na economia para restabelecer o equilíbrio, por meio de políticas sociais, fiscais e de crédito de modo a incrementar a produção e a garantir a existência de um mercado consumidor.

A intelectualidade capitalista de então afirmava ser a intervenção do Estado uma iniciativa que busca assegurar a redistribuição das riquezas de modo a possibilitar uma situação de bem-estar mesmo para as camadas mais empobrecidas. No entanto, é verificável que o Estado é uma providência para a manutenção do capitalismo, que exige constantes interferências, em todos os aspectos da vida, em face dos problemas criados por ele (e também para livrar-se de outros com os quais se depara) na incessante busca da valorização.

Foi assim que o Estado passou a se preocupar com a saúde e a sobrevivência das populações proletárias; em seguida, devido aos progressos tecnológicos, teve também de ocupar-se da educação, a fim de qualificar a força de trabalho e convencê-la das vantagens do assalariamento, da importância do nacionalismo e de todo o ideário republicano.

As leis sociais, muito mais que conquistas, significam a integração da classe operária ao sistema capitalista, com o objetivo de arrefecer a luta de classes, para que esta produza o mínimo de confrontos e dificuldades. Por muitas vezes a pressão da luta proletária foi e continua sendo usada como argumento do Estado no convencimento dos capitalistas quando estes resistem às regulamentações.

o sentido geral das intervenções estatais em todos os domínios da vida dos trabalhadores (saúde, ensino, família, desemprego e até lazer com as políticas ditas desportivas ou culturais), estabelecidas em nome do progresso permanente de reformas sucessivas, é o de tentar adaptar a gestão da força de trabalho às dificuldades sempre renovadas da valorização do capital (THOMAS, 2003, p. 96-97).

A restauração liberal

No final da década de sessenta, as teorias críticas do Estado regulador ganharam força a partir da “crise fiscal do Estado” e anunciaram o esgotamento do modelo de Estado de bem-estar social, desgastado pelo processo inflacionário e pela diminuição da capacidade de arrecadação.

O Brasil sequer teve o Estado de bem-estar social plenamente implementado, sendo a Constituição de 1988 a promessa mais avançada neste sentido. Contudo, a partir do início da década de 1990, observa-se, também no Brasil,

um contexto propício à redefinição do papel do Estado. A maioria dos debates oficiais que envolvem questões relacionadas às políticas públicas preconiza a chamada “regulamentação estatal”, que significa o Estado deixar de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, passando ao papel de promotor e regulador deste desenvolvimento.

Tais mudanças apontam para o fortalecimento das funções de regulação do Estado e encontram no mercado a principal alternativa para o desenvolvimento socioeconômico, além de anunciarem a necessidade de fortalecimento da sociedade civil para alçá-la à condição de parceira e agente de realização de políticas públicas. De acordo com premissas de um dos maiores defensores desta perspectiva, Bresser Pereira, este “Estado mínimo” deveria ocupar-se de fazer apenas o que não pode ser feito pela sociedade civil. Deste modo, na prática, a única dimensão redistributiva do Estado referir-se-ia à produção de serviços judiciários e policiais para os cidadãos.¹⁷

Tal formulação se coloca em oposição ao “Estado social-econômico” ou “Estado de bem-estar social”, onde o Estado exerce o papel de provedor de serviços para população, além de redistribuidor da renda por meio de amplas e abrangentes políticas públicas. No Estado mínimo, os serviços são concedidos ao mercado, que regula as inclusões e, obviamente, as camadas de baixa renda são excluídas da rede de proteção social.

Embora as caracterizações “Estado mínimo” e “Estado de bem-estar social” aparentem estar em oposição, não há antagonismo entre estes modelos de gestão estatal. Em ambos, cabe ao Estado a tarefa de organizar as condições sociais necessárias, ou seja, buscar o estabelecimento de uma paz social relativa, para possibilitar o desenvolvimento do capitalismo da melhor forma possível. No caso do Estado de bem-estar social, tais condições são alcançadas pela integração da classe operária ao sistema capitalista. Neste caso, o proletariado é cooptado por meio da concessão de benefícios sociais que são massivamente percebidos como conquistas proletárias. A gestão do Estado mínimo não atua no sentido de oferecer vantagens na forma de benefícios para o proletariado. O estabelecimento do consenso social mínimo necessário para o desenvolvimento capitalista ocorre por meio da aparente dispersão dos aparelhos de Estado,

¹⁷ Em qualquer sociedade dividida em classes o exército, as polícias e a justiça, por integrarem o poder coercitivo do Estado, não são passíveis de serem transferidos à sociedade civil, uma vez que isso significaria abrir mão de um dos principais instrumentos garantidores da dominação.

de modo a fazer crer aos indivíduos que, para além de ascender socialmente, podem efetivamente influenciar o poder decisório. Nesse tipo de gestão, na qual o apelo à democracia participativa é uma constante, multiplicam-se as administrações independentes, não eleitas e organizações não governamentais que formalmente estariam fora do alcance do controle Estatal. Ambas as formas de gestão tem o mesmo e igualmente se valem da coerção e do aparato legal para assegurá-lo.

O equilíbrio do mercado interno e saneamento das contas públicas, o aumento dos níveis de desenvolvimento, a melhoria da quantidade e da qualidade dos serviços, dentre outras vantagens apregoadas pelos idealizadores “neoliberais” do Estado mínimo, resultam, na prática, no reforço da incapacidade do Estado em promover a redução das desigualdades e de prover serviços ao menos razoáveis de seguridade, saúde e educação.

O terceiro setor

É numa conjuntura onde, por todos os meios, as políticas sociais – de fato direitos sociais de cunho universal, cujos princípios baseiam-se na igualdade de acesso e na solidariedade – passam a ser apresentadas como um “mau negócio”, fonte do desequilíbrio das contas públicas e prejudiciais à totalidade da sociedade, que o chamado terceiro setor¹⁸ entra na cena da vida pública com destaque.

O terceiro setor¹⁹ tem sido apresentado por seus ideólogos como o remédio para acabar com a dicotomia entre as esferas pública e privada que, atuando por meio de parceria, desenvolveria ações com vistas à diminuição das desi-

¹⁸ Esfera de atuação pública não-estatal, formado a partir de iniciativas privadas, voluntárias, em tese sem fins lucrativos e voltadas para o bem-comum. Tal conceito inclui um rol bastante diversificado de instituições, tais como organizações não-governamentais, fundações e institutos empresariais, associações comunitárias, entidades assistenciais e filantrópicas, dentre outras que se apresentem como sendo “sem fins lucrativos”.

¹⁹ Espaço de igualdade aparente, de convivência pacífica entre ricos e pobres, no qual se busca a construção de um ambiente de colaboração e apoio de todos para com todos a despeito das desigualdades de fato existentes, a despeito das classes. A palavra de ordem “Conquista do Estado” é substituída por “Parceria com o Estado”, no lugar do conflito aparece a negociação, de modo que as lutas sociais adotem o caminho rumo à despoliticização. Segundo Montañó, 2008, p. 184, são as ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que assumem funções de resposta às demandas sociais (antes de responsabilidade fundamentalmente do Estado), a partir dos valores de solidariedade local, autoajuda e ajuda-mútua (substituindo os valores de solidariedade social e universalidade e direito dos serviços).

gualdades, promessas de uma vida melhor, um autêntico “*canto de sereia... que nos seduz e nos chama irreflexivamente para as obscuras profundezas do mar*” (MONTAÑO, 2008, p. 152).

Apropriando-se de antigas bandeiras da esquerda – particularmente nos contextos autoritários, ditatoriais, onde o Estado é totalmente cooptado pelo poder político/econômico/militar; e, portanto, onde a sociedade civil, com a proscrição dos (ou de alguns) partidos políticos e a perseguição sindical, torna-se o espaço privilegiado de organização, mobilização e demanda/resposta da população – a afirmação de “reforçar a sociedade civil” para os autores do “terceiro setor” e diversos segmentos “progressistas” da sociedade, constitui-se hoje a partir da oposição à estratégia (considerada pelos autores do “terceiro setor” como falida) da “tomada do Estado” (Id. ibid., p. 153).

Como integrantes deste setor, as organizações não-governamentais (ONGs), instituições filantrópicas e projetos socioculturais variados, amparados no triângulo solidariedade/parceria/descentralização²⁰, assumirão gradativamente a responsabilidade pela efetivação de políticas sociais. A atuação dessas organizações, por melhores e sinceras que sejam suas proposições, constituem-se em respostas precárias e insuficientes à demanda pela superação das desigualdades. Tal atuação se dá de modo pontual e fragmentado, atendendo a ínfimas parcelas da população, enquanto amplos segmentos permanecem à margem de tais iniciativas (DUARTE, 2005, p. 13-17).

Paulatinamente, o Estado – convenientemente burocrático e ineficiente – vem transferindo para a sociedade civil a responsabilidade das tarefas relativas às questões sociais, que deixam de ser direitos com caráter universal e com igualdade de acesso para transformarem-se em algo amorfo que poderá ser adquirido pelos que podem pagar.

No entanto, a sociedade civil não seria capaz de suportar os efeitos decorrentes da retirada absoluta do Estado de determinados setores. Dentre estes, o que interessa para este trabalho é o setor educacional considerado em sentido amplo²¹, no qual o Estado mantém sua atuação direta atendendo de modo precário e insuficiente às necessidades existentes. A precariedade estatal garante por um lado as condições de existência de uma demanda pela realização deste

²⁰ A ausência do princípio da universalidade é reveladora do caráter perfunctório de iniciativas desta natureza.

²¹ Denominamos como setor educacional aquele cujas ações visam a assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual, moral e social do indivíduo.

serviço pelo setor privado e por outro a manutenção de expressiva parcela da população à espera de uma alternativa – vazio a ser preenchido pelo terceiro setor.

Muitas das soluções levadas atualmente a termo pelo segmento do terceiro setor dedicado à educação, têm baseado-se na formação profissionalizante (aí incluídas as iniciativas voltadas ao aprendizado artístico-desportivo). Embora muitas vezes sejam apresentadas como uma nova forma de atender às demandas sociais, não passam da reedição de uma antiga receita, ou seja, um velho conteúdo apresentado sob nova forma.

Os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade, de forma que geralmente também se perde o que produziriam para a população até eles completarem doze ou catorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que portanto humildemente propomos, é a de que, na acima mencionada lei a ser decretada, seja determinado, além disso, que se criem escolas profissionalizantes em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, entre quatro e treze anos de idade [...] devem ser obrigados a frequentar. Outra vantagem de se levar as crianças a uma escola profissional é que, desta forma, elas seriam obrigadas a ir à igreja todos os domingos, juntamente com os seus professores ou professoras e teriam alguma compreensão da religião; ao passo que agora, sendo criadas, em geral no ócio e sem rédeas, elas são totalmente alheias tanto à religião e à moralidade como são para a diligência (LOCKE, apud MÉSZÁROS, 2008, p. 41-42).

O texto de John Locke evidencia que a grande preocupação não é com o desenvolvimento das crianças mas com o “equilíbrio social”, tanto que a obrigatoriedade de frequentar a escola dar-se-ia em conformidade com as necessidades da paróquia (sociedade civil) e não com as dos indivíduos. O que Locke percebia já no século XVII e que pode ser transposto para o contexto atual é a necessidade de prover de algum modo a demanda daqueles que são marginalizados pela nossa forma de estruturar a sociedade e o terceiro setor cumpre este papel.

Ao acabar com a universalidade e transformar a gratuidade educacional em algo destinado aos pobres, o Estado induz a formação de uma “fila de espera” que ansiosamente aguarda por uma alternativa de futuro – comumente denominada de possibilidade de inclusão social – que será viabilizada apenas na medida em que convier ao próprio Estado. Esta refilantropização ao mesmo tempo em que abre um novo nicho para expansão do capital,²² estabelece novos níveis de desigualdades: a) entre os que podem ou não pagar pelo acesso aos serviços; b) entre os que estão ou não ao alcance do raio de

ação das instituições do terceiro setor; c) entre aqueles que, sendo alvo do terceiro setor, conseguirão efetivamente ser abarcados por ele.

Não raro, aos não alcançados pelo assistencialismo é imputada a responsabilidade pela sua própria sorte, pois certamente falta-lhes algo – que pode ser desde vontade até capacidade – para estarem entre os “incluídos”.

É um processo de individualização do foco e de sombreamento do real. As desigualdades já não são mais vistas como decorrentes da distribuição desigual da riqueza produzida e não advêm da exploração de uma classe por outra. Todos poderão ser “incluídos” desde que se esforcem, que tenham realmente vontade de superar suas carências, que desenvolvam suas capacidades. Assim, nos termos de Mauriel (2006, p. 63), justiça social passa a ter o significado de “dar oportunidade para todos se capacitarem e poderem se autocuidar e se inserir no mercado”.

Aqui é importante destacar que as expressões “inclusão” e/ou “exclusão social” são usadas neste trabalho tendo em vista sua aceitação e disseminação no meio acadêmico. No entanto, compartilhamos da visão teórica segundo a qual a utilização das mencionadas expressões consiste num equívoco produto de fetichização, daí não serem consideradas categorias de análise.

A exclusão de alguém de nossa sociedade só é possível após a morte do sujeito e quando esta já não produzir efeito de nenhum tipo. O costumeiramente designado como exclusão nada mais é do que a forma de inclusão reservada a contingentes da população (os agora chamados excluídos, mas que já foram pobres, marginalizados, descamisados etc.) devido à desigualdade social que caracteriza a sociedade capitalista, cujas amostras da intensidade podem variar de acordo com a época e o lugar considerado.

É próprio da dinâmica da sociedade capitalista desenraizar os indivíduos, ou seja, excluir, para incluir de outro modo, numa outra posição. Sendo este um fenômeno inerente à nossa organização social, por qual motivo, então, a exclusão tem sido apontada como problema emergencial a ser resolvido? Provavelmente por vivermos em tempos de demonstração aguda da desigualdade onde o movimento exclusão-inclusão se dá de modo muito lento, alongando em

²² A autora não ignora que o desmonte das políticas públicas e o deslocamento da responsabilidade com as políticas sociais do Estado para a sociedade civil fomentam o desenvolvimento do setor privado, mercantilizando os serviços, sobretudo no que diz respeito às áreas da saúde, educação e previdência, mas este aspecto não constitui objeto de análise deste trabalho.

demasia aquilo que deveria ser apenas um momento transitório. Dito de outro modo, este limbo que precederia o momento de “reinclusão” vem consolidando-se como um modo de vida – uma nova forma de inclusão: instável e marginal, rejeitada pela sociabilidade “normal” na medida em que acontece à revelia dos padrões tradicionais.

Vivemos tempos onde parece haver uma realidade paralela. Como exemplo, pode-se citar as crianças que trabalham na prostituição. Pela lógica do mercado, estão vendendo um serviço que lhes permite ganhar algum dinheiro para sobrevivência, ou seja, estão incluídas no mundo do capital. Porém, tal inclusão tem um lado incômodo que muitos preferem encobrir – por isso é melhor denominá-la exclusão – pois ocorre apenas no plano econômico acarretando, em regra, a desintegração moral e social do indivíduo.²³

Iniciativas artístico-desportivas

Uma das funções da educação – de qualquer tipo – em nossa sociedade é promover a integração do sujeito à sociedade, a partir da sua conformação. Ocorre que na sociedade capitalista, tal conformação só poderá ocorrer à custa da aceitação de uma dada posição que está *a priori* reservada ao sujeito na hierarquia social.

Pode-se afirmar, então que nosso modelo educacional está voltado para formar as pessoas de acordo com as necessidades da reprodução social, onde os filhos dos proletários serão condicionados para o trabalho braçal e os filhos da classe dominante serão formados para as funções de gestão do capital, do Estado e da sociedade.

No entanto, como uma das expressões inerentes ao desenvolvimento do capitalismo, há a redução quantitativa permanente do grupo formador da classe dominante e o movimento inverso com relação aos dominados, sobretudo àqueles integrantes das camadas médias da sociedade. A partir da década de 1980, vem se tornando cada vez mais clara a situação de debilidade na qual se encontra o mundo do trabalho: os empregos antes destinados aos “filhos dos operários” já quase não existem. Os postos de trabalho existentes exigem um sujeito com qualificação e formação escolar e como consequência direta constata-se a ampliação permanente da força de trabalho desempregada. Abre-se, então,

²³ Para maior aprofundamento no assunto, consultar Martins, 2007.

um nicho de atuação para o terceiro setor: os potenciais desempregados – filhos dos desempregados de fato.

A estes potenciais desempregados é urgente apresentar algo que lhes configure como um futuro possível; ao mesmo tempo é ainda mais urgente mantê-los longe da violência e das drogas – urgente para eles e para toda a sociedade. Estes atores precisam ser inseridos, conformados, homogeneizados. É preciso que eles vislumbrem um emprego no futuro, uma oportunidade de vida melhor. Para o bem da manutenção da ordem.

Como em regra para eles, está afastada a possibilidade de uma carreira profissional como médico, engenheiro, professor, advogado²⁴ etc., multiplicam-se os projetos sociais que estimulam o desenvolvimento artístico e/ou desportivo como alternativa para esta parcela da população.

Sem dúvida, o ensino das artes pode ser um poderoso instrumento para desenvolver a autoestima e a capacidade cognitiva, ao mesmo tempo em que serve para socializar o acesso aos bens culturais. Entretanto, os projetos sociais dedicados às práticas artísticas, raramente encorajam ou valorizam as manifestações culturais da população que atendem – que tende a ser deixada de lado em favor da arte considerada universal e erudita.

Talvez fosse mais profícuo arriscar novos padrões estéticos. Não se trata de descartar o conhecimento acumulado, mas de não alçá-lo à condição de terminativo ou intransponível. Não é possível pensar a arte descolada da existência dos indivíduos que a produzem. Tampouco será apartando estes jovens de suas origens que eles ficarão protegidos das mazelas que os cercam.

Tais projetos são soluções que buscam amenizar problemas e criar problemas novos, numa sequência interminável. Tentativas de reformar o irreformável. Poderia ser diferente se atuassem no sentido de preparar a população que atendem para o enfrentamento e transformação, a partir da sua realidade objetiva. Certamente, não solucionariam o problema, mas deixariam de andar em círculos para avançar.

²⁴ A escola deixou de ser um espaço de poucos para tornar-se uma escola de massas – nunca tantas crianças tiveram acesso às salas de aula. No entanto, isso não se traduz em mais aprendizado ou em mais preparo. O aluno que hodiernamente chega às escolas, em regra, vai mais em busca de “um lugar para ficar” do que em busca de “um lugar para aprender”. O acesso à escola em si não é capaz de fomentar o sonho ou a esperança da construção de um futuro melhor. Para muitos, a possibilidade de frequentar a escola regular não guarda nenhuma relação com a perspectiva de ingresso, por exemplo, no ensino superior.

Uma breve introdução à história do balé

A dança (ou bailado) pode ser definida como as diferentes maneiras com que os homens organizados em sociedade se servem de seus corpos. Cada sociedade possui hábitos corporais diferentes, que apenas podem ser avaliados em sua totalidade quando analisados por um tripé formado pela fisiologia, psicologia e sociologia. A forma que nos portamos diante de determinadas situações varia de cultura para cultura, pois a maneira de utilizar o corpo é aprendida por meio da imitação de técnicas corporais que podem ser modificadas ou não quando passam de geração para geração. Porém, as maneiras de se mover são sempre resultantes de um conjunto de valores apreendidos socialmente. As técnicas corporais cotidianas resultam de um processo social e estão repletas de códigos e significados que variam desde a constituição da postura até a forma de andar, correr e gesticular.²⁵

Sem negar o conceito apresentado, neste trabalho a categoria dança é utilizada em conformidade com o entendimento da era moderna, sendo aqui o principal objeto de análise um tipo de dança específico – o balé.

A dança teve seu primeiro tratado publicado em Milão, por volta de 1435. Tal código estava direcionado à nobreza e estabelecia uma série de detalhes e requintes acessíveis apenas aos mestres (ou iniciados) em dança.²⁶ Constata-se então que a formalização da prática da dança deu-se de modo a impedir o acesso das camadas populares ao exercício da técnica. Posteriormente, foram escritos novos documentos sobre a dança, dentre os quais destaca-se o que conceituou o *balletto*, que passaria a designar um tipo de dança a ser realizada nas cortes renascentistas como entretenimento, formalizando a exclusão das camadas populares também do acesso ao espetáculo.

Foi no Renascimento que o balé assumiu uma característica de espetáculo dançante, tal como se conhece hoje. Na corte francesa, tornou-se uma regularidade que cada vez mais o aprimorava em ocasiões especiais, combinando dança com música, canções e poesia atingindo o auge de sua popularidade durante o reinado de Luiz XIV. Luiz XIV, rei com a idade de cinco anos, amava a dança e

²⁵ Trata-se de contribuições de Marcel Mauss para o tema, de acordo com memória de aula elaborada pela autora durante a disciplina "Abordagens sociológicas sobre o corpo", ministrada pelos professores Marcia Grisotti e Fernando Dias de Ávila-Pires, do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da UFSC, 2007.2.

²⁶ Era importante que os membros da corte dançassem bem e, por isso, surgiram professores de dança que viajavam por vários lugares ensinando danças para todas as ocasiões tais como casamentos, vitórias em guerras, alianças políticas.

tornou-se um grande bailarino. Aos 12 anos dançou, pela primeira vez, no balé da corte. A partir daí tomou parte em vários outros *ballets* aparecendo como um deus ou outra figura poderosa. Seu título “rei sol”, vem do triunfante espetáculo que durou mais de 12 horas. Em 1661, fundou a Academia Real de Ballet e a Academia Real de Música, e em 1669 a Escola Nacional de Ballet.

Paulatinamente, o balé deixou de ser um passatempo da corte para tornar-se um ofício, sendo apresentado em teatros, com plateia que habitualmente pagava pelo ingresso. Contudo, isso não significou que tenha se popularizado.

As manifestações artísticas não escaparam ao turbilhão provocado pela Revolução Francesa e pelas guerras napoleônicas que, de certa maneira, fertilizaram o terreno sobre o qual floresceu o período romântico que marcou todas as formas de arte no início do século XIX.

O romantismo era essencialmente um movimento revolucionário, instituindo novos conceitos de arte em oposição às formas rígidas determinadas pelas escolas que haviam dominado a criação artística até então. A palavra de ordem dos românticos era liberdade, o que, na criação artística, significava principalmente libertar-se dos grilhões do classicismo (FARO, 2004, p. 51-52).

Foi durante a época romântica que as coreografias de balé promoveram uma supervalorização da mulher, alienando-a da condição de mãe, esposa ou amante e projetando-a como representação do inacessível – uma imagem do ideal sonhado pelo homem, pelo qual ele é capaz de sacrificar a própria vida. Assim, surgiu a representação da bailarina clássica: a imagem de uma mulher etérea, casta, envolta em véus brancos, coroada de flores, despojada de joias, sustentando-se sobre a ponta dos pés, tal qual um ser sobrenatural, que ao invés de andar, flutua sobre o solo. É também nesta época que os papéis reservados ao sexo masculino no balé foram relegados a uma atuação secundária, uma espécie de guindaste que alça as bailarinas ao voo. O estigma ao qual a bailarina permanece submetida será abordado adiante.

Mesmo com a fase áurea do balé romântico tendo se encerrado e apesar do surgimento de novas escolas, ainda hoje o balé clássico – seja francês, seja italiano ou russo – segue um rígido código de normas. Bailarinas e bailarinos aprendem desde cedo a seguir, sem questionamentos, tal padrão, permitindo que modelem sua postura, a inclinação de seus rostos, expressões e olhares.²⁷

²⁷ Embora não seja objeto de nossa análise, vale observar que tal prática contribui para um processo de homogeneização da aparência dos bailarinos que em muito favorece às companhias de dança, na medida em que podem substituí-los a qualquer tempo sem que isso seja percebido pelo público.

O enredo e os temas das coreografias mais apresentados continuam majoritariamente descontextualizados, limitando-se muitas vezes a releituras ou adaptações das peças apresentadas no início do século XX – os famosos balés clássicos de repertório. Desse modo, bailarinos costumam habitar mundos encantados, repletos de fadas, sílfides, princesas, anjos e duendes que, em nosso entendimento, ao mesmo tempo em que encantam contribuem para alienar o público e a eles mesmos, por distanciá-los permanentemente da realidade social e das eventuais insatisfações com a existência humana.

O Balé Bolshoi

O Balé Bolshoi é a Companhia do Grande Teatro Acadêmico para Ópera e Balé de Moscou. Sua origem remonta ao ano de 1773 quando um grupo de crianças carentes passou a ter aulas de balé em um orfanato de Moscou. Três anos depois, em 1776, esse grupo de crianças foi integrado à companhia teatral Petrovski, então formada por estudantes da universidade de Moscou, atores profissionais e artistas servos.

A primeira sede própria da companhia foi construída em 1780, especialmente para abrigá-la. O prédio teve de ser reconstruído várias vezes em decorrência de incêndios, mas o local de seu funcionamento permanece o mesmo até os dias atuais. A construção de 1856 já passou por várias reformas, mas mantém a forma original e foi tombada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como patrimônio arquitetônico e cultural da humanidade. Desde julho de 2005, o teatro está fechado para aquela que é considerada a maior reforma de todos os tempos e promete restaurar a grandiosidade da época clássica ao mesmo tempo em que dotará o teatro com o que há de mais moderno em termos de tecnologia voltada à acústica, à iluminação, e a outros recursos de palco. A reabertura está prevista para 2011.

O desenvolvimento da companhia do Balé Bolshoi esteve intimamente relacionado ao interesse de consolidar um padrão artístico que valorizasse a literatura e os costumes russos e ensinasse a criação de novas composições coreográficas e musicais referenciadas na cultura nacional. É provável que tal motivação tenha influenciado a decisão de assumir a responsabilidade de transformar órfãos em artistas, embora oficialmente a companhia externe a preocupação com a educação das novas gerações em geral, nas quais julgam importante desenvolver o orgulho nacional e o gosto pelas artes.²⁸

²⁸ Cf. página oficial do Bolshoi na Rússia. Disponível em: <<http://www.bolshoi.ru/en/theatre/mission/>>.

Até 1917, a companhia de dança do Teatro Marriinski, que após a revolução daquele ano passou a chamar-se Balé Kirov, era a mais importante no cenário da dança russa acadêmica, embora o Balé Bolshoi possuísse grande notoriedade pública tendo em vista que costumava receber habitualmente nomes consagrados da dança.

A partir de então, com a transferência da capital da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) para Moscou, a companhia do Teatro Bolshoi passou a receber maior incentivo do governo, podendo investir no desenvolvimento de talentos próprios e também contratar artistas formados pela escola do Balé Kirov. O Kirov foi sempre reconhecido pelo alto nível técnico de seus bailarinos, enquanto o Bolshoi notabilizou-se por projetar grandes estrelas e vitalizar o balé nacional.

Provavelmente, com o intuito de atingir nível técnico equiparável ao Kirov, o Bolshoi passou a adotar o método de ensino de dança clássica desenvolvido por Agripina Vagánova (1879-1951).²⁹ Quando em 1954 o Balé Bolshoi realizou suas primeiras apresentações na Europa Ocidental, mais especificamente em Londres, o mundo ficou assombrado diante da excelência de uma dança sobre a qual não havia referências. Na verdade, estava-se diante de uma revolução no ensino da dança acadêmica. A escola russa de dança, sistematizada por Vagánova na década de 20 e codificada em 1934, demonstrava ser muito mais do que um método de ensino elaborado sobre fundamentos científicos rigorosos ou do que uma concepção estética e artística do bale clássico: é uma visão filosófica da arte de ensinar, da maneira de ministrar a aula e da forma de preparar artistas para quase todos os estilos de dança cênica. Pelo método, dança e música soam na mesma expressão materializada pelo corpo do bailarino, cujos movimentos tão meticulosamente treinados devem tornar-se orgânicos e naturais de modo a permitir que a música seja visível por meio da dança. Sem dúvida, ao longo destes mais de dois séculos o Bolshoi, palavra russa que significa “grande”, tornou-se um símbolo da dança mundial também quando se trata da excelência técnica.

²⁹ Considerada a maior pedagoga do ensino de balé do século XX. Filha de um funcionário do Teatro Marriinsky, entrou em contato com o balé desde cedo. Teve uma curta carreira como bailarina, pois ela decidiu se aposentar para dedicar-se ao ensino da dança clássica. De 1917 até sua morte, dedicou-se ao desenvolvimento de um método de ensino que viria a se popularizar na Rússia, Europa e América do Norte, responsável pelas prodigiosas habilidades de bailarinos que encantaram o mundo. Como coreógrafa foi reconhecida por sua grande visão e capacidade analítica, não apenas pela percepção de falhas e mostras de mau gosto como pela sugestão de soluções. Como professora era conhecida por ser gentil e encorajadora, mas ao mesmo tempo exigir precisão, trabalho duro e concentração.

Atualmente, o Bolshoi possui um grande corpo de profissionais (bailarinos, mímicos, cantores e músicos adultos e infantis) e produz em média quatro espetáculos por mês, entre balés e óperas.

A Escola do Teatro Bolshoi no Brasil (ETBB)

A ETBB é a única escola do Bolshoi fora da Rússia. Seu ideal, segundo consta em sua página oficial “é o mesmo da Escola Coreográfica de Moscou, criada em 1773: proporcionar formação e cultura por meio do ensino da dança, para que seus alunos tornem-se protagonistas da sociedade” (grifo nosso).³⁰

De acordo com o estatuto, a instituição³¹ é uma associação civil de caráter educacional, cultural, de pesquisa, de assistência social e beneficente, sem fins lucrativos que, dentre outros, tem por objetivo desenvolver atividades educacionais e socioassistenciais com enfoque na cultura e na pesquisa da dança, dirigidos a famílias, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e risco social e pessoal.³²

É importante chamar a atenção para o fato de que até dezembro de 2008, quando da reestruturação do sítio da ETBB na internet, no texto de apresentação da escola constava que no Brasil a escola foi aberta

*[...] com a proposta de formar artistas cidadãos, promovendo e difundindo a arte-educação. Esta escola pretende trabalhar com os mesmo ideais sociais que deu origem a Escola Coreográfica de Moscou, em 1773, proporcionando o desenvolvimento cultural às crianças da camada mais carente da nossa sociedade. A escola conta com a colaboração dos Amigos do Bolshoi permitindo que muitos alunos recebam bolsa de estudo, desta forma saindo do estado de opressão.*³³

A partir disso, pode-se entender que, a mudança no texto de apresentação reflete a ambiguidade que permeia a história da escola no Brasil – que ora se apresenta como um projeto social integrante do terceiro setor, ora se apresenta como uma escola de formação técnica. Posteriormente, analisaremos de modo mais aprofundado tal ambiguidade. Apesar de ter sido modificada a atual apresentação diz tratar-se de um “projeto de inclusão social para crianças e jovens”.³⁴

³⁰ Disponível em: <www.escolabolshoi.com.br>. Acesso em: 02 ago. 2009.

³¹ Versão atualizada de 15 de maio de 2008.

³² Disponível em: <http://www.escolabolshoi.com.br/bolshoi/upload/institucional/estatuto_bolshoi.pdf>. Acesso em: 21 set. 2009.

³³ Disponível em: <www.escolabolshoi.com.br>. Acesso em: 14 out. 2008.

³⁴ Disponível em <www.escolabolshoi.com.br>. Acesso em: 21 set. 2009.

Oficialmente, a instalação da escola no Brasil, precisamente na cidade de Joinville, Santa Catarina, deveu-se à excelente receptividade do público em 1996, quando da apresentação do Balé Bolshoi naquela cidade, e à profunda ligação da cidade com a dança, em função de seu tradicional festival anual. Tais fatos coincidiram com a pretensão do então diretor artístico do Teatro Bolshoi, Alexander Bogatyrev, de tornar o método por eles aplicado conhecido em outros países a partir da inauguração de uma escola coreográfica com as mesmas características de Moscou.³⁵ Some-se a isso o empenho pessoal do prefeito da cidade brasileira à época, Luiz Henrique da Silveira, para concretizar o projeto em Joinville.

Não é relevante para este trabalho conhecer as razões que ensejaram a abertura da escola no Brasil, mas sim a expectativa criada em torno dela – expectativa esta num primeiro momento reforçada pela direção da Escola à época de sua inauguração e difundida amplamente pela mídia.³⁶

O principal curso oferecido pela ETBB é reconhecido pelo Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico (CNCT) e sua conclusão acrescida ao ensino médio capacita os alunos como profissionais de nível técnico, na área de artes, com habilitação em dança – artista de balé. A ETBB é, portanto, uma escola técnica e não um projeto de inclusão social.

Tal realidade não impede, entretanto, a percepção equivocada acerca da escola por parte da sociedade – em alguma medida reforçada pela mídia, pelo

³⁵ Durante a elaboração da pesquisa, tivemos acesso a uma versão diferente acerca da implantação do Bolshoi no Brasil, segundo a qual tal projeto não visava a divulgar o método utilizado pelo Bolshoi, mas sim criar novas possibilidades de trabalho para bailarinos aposentados de Moscou, tendo em vista sua precoce aposentadoria. Além disso, havia interesse comercial na abertura de uma escola fora da Rússia, vez que esta funcionaria como uma franquia da “grife bolshoi”, devendo transferir *royalties* para matriz. Ainda assim, continuava pertinente indagar sobre a escolha de Joinville. Segundo as informações obtidas, houve uma convergência de interesses que se somam aos fatos narrados pela versão oficial. Uma jovem bailarina brasileira – Jô Braska Negrão –, que trabalhara no início da carreira nos Estados Unidos, mudou-se para Moscou para trabalhar no Balé Bolshoi. Em Moscou, conheceu João Prestes (filho de Luiz Carlos Prestes, líder comunista brasileiro), empresário de comércio exterior de quem se tornou esposa. João Prestes, em virtude da trajetória política paterna, gozava de excelente trânsito junto às instituições da Rússia. Em 1995 o casal retornou ao Brasil, fixando-se em Joinville. Após a apresentação de um grupo de solistas do Bolshoi naquela cidade, organizada pelo casal Prestes – que tinha pleno conhecimento do projeto de Bogatyrev –, iniciaram-se os contatos com o poder público local para viabilizar a implantação do projeto de extensão do Bolshoi.

³⁶ O atual supervisor geral da Escola – o pianista russo Pavel Kazarian, funcionário do Teatro Bolshoi de Moscou – não participou do processo de implantação da ETBB e informalmente nos assegurou que a escola objetiva a formação técnica de um corpo qualificado de bailarinos, não interessando a origem social dos mesmos.

Estado e, por vezes, pela própria escola – de que seu objetivo primeiro é o de possibilitar às crianças de baixa renda a perspectiva de inclusão social por meio do acesso ao mundo de distinção cultural, *glamour* e sofisticação no qual se insere a dança clássica.

Para ilustrar a crise identitária que parece atingir a instituição, é pertinente mencionar o Informativo Bolshoi Brasil n. 28.2009 (disponível na página da ETBB na internet), onde foi publicada matéria noticiando a validação do caráter da instituição como ensino profissionalizante ao mesmo tempo em que se divulgou depoimento do jornalista Aguinaldo Silva, exaltando a campanha “Adote um artista jovem, um dia ele vai se orgulhar de você”,³⁷ em um claro apelo ao voluntariado.

Nem sempre foi assim. Quando da inauguração da ETBB e mesmo nos primeiros anos do seu funcionamento, a feição preponderante era a de projeto de inclusão social – destacada, sobretudo, pela mídia que com frequência mencionava que os alunos eram recrutados “preferencialmente nas periferias pobres das cidades”, de modo a permitir que o filho de um simples pedreiro possa alcançar o sonho do se tornar um grande bailarino.

Com a expectativa de revolucionar as próprias vidas por meio da arte do balé, em 2000, ano da inauguração da escola no Brasil, seis mil e quinhentas crianças inscreveram-se para ingressar na ETBB, o que significou uma relação de 43 candidatos por vaga.³⁸ Nesse mesmo ano, a relação candidato/vaga para o curso de medicina, o mais concorrido da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi da ordem de 36,76.³⁹

A forma mais simples de tentar uma vaga na ETBB é fazer a inscrição acessando a página da escola. É desse modo que costumam agir os que já tem alguma proximidade com o universo da dança e estão interessados num curso reconhecido como de altíssimo nível.⁴⁰ Porém, o processo seletivo é algo para além do interesse dos candidatos. A escola visa recrutar preferencialmente para

³⁷ A campanha objetiva garantir, a partir da contribuição anual de R\$ 21.000,00, o fornecimento de bolsa de estudos integral ao aluno, que terá cobertos os gastos relativos à mensalidade, transporte, alimentação (lanche e almoço nos períodos de atividades na Escola Bolshoi), uniforme, atendimento médico-emergencial, odontológico-preventivo, fisioterápico e nutricional.

³⁸ Revista Veja – Disponível em: <http://veja.abril.com.br/230200/p_104.html>. Acesso em: 11. fev. 2009.

³⁹ UFSC – Disponível em: <<http://www.ufsc.br/coperve/vestibular2000/infocandvaga.html>>. Acesso em: 11 fev. 2009.

⁴⁰ O processo seletivo considerado neste trabalho é o destinado ao preenchimento das vagas abertas anualmente para os cursos de Educação Profissional Nível Técnico em Dança Clássica e Curso Técnico de Nível Médio em Dança Contemporânea, com

o seu corpo discente um público com potencial talento para dança. O primeiro passo para isso é garantir que a existência do curso seja divulgada por todo país, de modo a possibilitar que o maior número de crianças, com idade entre nove e onze anos interesse-se em participar dos testes. Para isso, é realizada uma verdadeira “maratona” anual por centenas de escolas públicas e projetos sociais, em várias cidades de Santa Catarina e de outros estados do país.

A primeira etapa deste processo envolve cerca de vinte e cinco mil crianças e consiste em estabelecer contato com as instituições de ensino e/ou projetos sociais a fim de orientar diretores, coordenadores educacionais, arte-educadores e professores de educação física quanto à proposta da ETBB, de modo a capacitá-los a identificar possíveis candidatos.

A seguir, são realizadas sessões de “motivação” com os alunos destas instituições, voltadas a aproximar os estudantes do universo artístico de modo a despertar seu interesse pela arte da dança, disseminar o respeito e a valorização pela profissão de artista, além de reduzir o preconceito ainda existente em relação aos homens bailarinos.

O terceiro momento do processo seletivo é a “pré-indicação” e consiste em duas etapas. Na primeira, o professor de educação física reúne os alunos que manifestaram interesse em ingressar na ETBB e cujo biótipo esteja em conformidade com os parâmetros que a escola considera adequados para a prática da dança clássica profissional.⁴¹ Cerca de um quarto das crianças envolvidas na motivação costuma atender ao perfil desejado e se submetem à segunda fase do processo. Na segunda etapa, por meio de agendamento prévio com a ETBB, é realizada uma aula recreativa para avaliação dos candidatos. Uma banca formada por um professor de dança e um profissional da área de saúde da ETBB avalia o candidato no tocante à coordenação dos movimentos, à expressão artística e musicalidade e ainda quanto às aptidões físicas. Ao final, aqueles considerados com maior potencial para a prática da dança são pré-indicados à seleção a ser

duração de oito anos cada, cuja idade limite dos candidatos é onze anos. Candidatos com idade superior a onze anos precisam possuir experiência em dança e submeter-se a uma audição prévia à avaliação. Caso aprovados e de acordo com a idade e nível de conhecimento em dança serão incluídos numa turma regular do curso técnico ou ficarão na escola pelo período máximo de dois anos, no Curso Básico em Dança Clássica e Contemporânea.

⁴¹ Os professores de educação física são orientados a observar a condição postural dos candidatos, de modo a excluir os que apresentem alterações aparentes das curvas da coluna vertebral, tais como escoliose, lordose, cifose; dos joelhos ou alterações dos pés, como, por exemplo, pé chato. Outros quesitos a serem observados relacionam-se ao sobrepeso e à deficiência visual e/ou auditiva.

realizada na sede da ETBB anualmente. A pré-indicação acontece, em média, para doze por cento dos avaliados, que representam apenas dois por cento dos envolvidos na motivação.⁴²

Mesmo antes da conclusão do processo seletivo, é possível constatar que a propagada “revolução” será privilégio de poucos. Cada etapa do processo descarta um grande contingente de crianças, de modo que apenas em torno de 2% (dois por cento) conseguem ser pré-indicados a fazerem o teste.

A seleção propriamente dita consiste em dois momentos eliminatórios: 1) a etapa médico-fisioterápica quando fisioterapeutas, médicos, professores de educação física e de dança analisam postura, habilidades físicas, motoras, frequência cardíaca e respiratória, percentual de massa corpórea e somatótipo; 2) a etapa artístico-musical e cognitiva quando profissionais da dança, músicos e professores avaliam as habilidades técnicas e artísticas, musicalidade, força, estrutura física, musculatura, articulações, projeção cênica e também o desempenho intelectual dos candidatos.

No caso de o número de candidatos aptos à prática do balé suplantarem o número de vagas, aqueles considerados melhores na etapa artística serão convocados para uma etapa artística suplementar, denominada “aulão”. Embora não conste formalmente como etapa do processo seletivo, o “aulão” – cuja primeira ocorrência se deu na seleção de 2004 – vem se repetindo quase todos os anos.⁴³

Os alunos inscritos – sejam pré-indicados ou não, pretendentes ou não à bolsa de estudos – serão submetidos ao mesmo processo seletivo. No momento da inscrição, são fornecidas as orientações acerca de como os candidatos devem se apresentar para o teste. Além da data e horário, é recomendado chegar com 30 minutos de antecedência, trajando, no caso das meninas, *shorts* e *top*, e cabelos presos, e para os meninos, sunga ou *shorts*.

A primeira prova é a avaliação médico-fisioterápica. Os candidatos são divididos em grupos de aproximadamente 60 crianças e a cada intervalo de duas horas um novo grupo é chamado a entrar nas dependências da escola para o

⁴² Os candidatos pré-indicados são isentos do pagamento da taxa de inscrição, mas precisam efetivar a inscrição de modo a confirmar sua participação nas provas de seleção.

⁴³ Não existe uma regra em relação ao número de vagas, tampouco a ETBB se obriga a divulgá-lo ou preenchê-lo. No entanto, nos últimos cinco anos, este número oscilou entre 40 a 50 vagas. No processo de 2004, dos 380 candidatos aprovados na etapa médico-fisioterápica e submetidos ao teste artístico, 70 foram chamados para o “aulão”. Naquele ano, eram 50 as vagas disponíveis, sendo 25 para cada sexo.

teste. Somente os profissionais envolvidos na avaliação e funcionários da escola têm acesso aos locais de prova.⁴⁴

Cada candidato recebe o seu número de inscrição em tecido afixado em seu peito e uma pasta contendo sua ficha individual. A ficha é identificada com nome, número de inscrição e fotografia. Eles são distribuídos em filas onde são aguardados pelo profissional responsável – médico ou fisioterapeuta – para avaliação de item específico (peso, altura, percentual de gordura, frequência cardio-respiratória, equilíbrio, flexibilidade, rotação de quadris, extensão articular, postura de cabeça, joelhos, pés, escápula, ombros, dentre outros). Cada profissional avalia o mesmo aspecto de todos os candidatos. O resultado da avaliação é transcrito para a ficha do candidato e assim sucessivamente até a conclusão da avaliação. Ao final, todas as fichas são encaminhadas ao setor de informática, responsável pelo tratamento dos dados e pela divulgação dos aprovados à próxima fase.

Em 2008, a etapa teve a duração de um dia e meio. No dia 17/10/2008, foram realizados testes com os candidatos residentes em Joinville e na manhã do dia seguinte com os candidatos provenientes de outras cidades. As listagens com a relação dos selecionados para a etapa artística foram divulgadas no mural da ETBB na noite do dia 17 e no final da manhã do dia 18, respectivamente. Vale ressaltar que o resultado foi aguardado com ansiedade por pais e candidatos e a maioria destes chora intensamente ao não encontrar o próprio nome dentre os selecionados.

As fases da etapa artístico-musical e cognitiva foram realizadas no turno vespertino do dia 18. O contingente de candidatos diminuiu entre um terço e metade. Para esta etapa, a vestimenta exigida para as candidatas é *collant*, meia-calça de cor clara, sapatilha meia ponta, cabelos presos em coque, sem quaisquer adereços – saia, *shorts*, perneiras e outros itens – que possam dificultar a visualização da banca. Os candidatos devem trajar bermuda ou calça justa e camiseta regata.⁴⁵

Inicialmente, grupo é dividido de acordo com o sexo, dado que a avaliação artística, bem como a formação das bancas avaliadoras masculina e feminina não são iguais. Candidatas e candidatos recebem novamente seus respectivos números e em seguida são subdivididos em grupos, de modo que simultane-

⁴⁴ A autora solicitou com antecedência e obteve autorização para livre acesso a quaisquer dependências da ETBB, durante a realização dos testes até a sua conclusão.

⁴⁵ Embora nenhum candidato tenha sido impedido de fazer o teste por não estar trajado conforme orientação da ETBB, não foi possível diagnosticar se tal fato interferiu na avaliação.

amente sejam feitas avaliações artísticas da parte física e da musicalidade. Embora essa etapa seja realizada de modo lúdico, na realidade, é extremamente desgastante em virtude da expectativa que envolve e da demora – as avaliações iniciaram às 13h30 e já eram quase 20h quando último grupo foi liberado.

Os subgrupos revezam-se entre a prova artística e o teste cognitivo, que consiste numa pequena avaliação com problemas de matemática e noções de português. Mesmo com este revezamento, em virtude do número de candidatos, não foi possível evitar que alguns ficassem aguardando a sua vez de entrar para algum teste. Para estes momentos foram designados monitores – alunos da escola – que ministraram exercícios de relaxamento.

No início da tarde, os responsáveis pela seleção informaram aos pais e candidatos da necessidade da realização de uma etapa extra, na manhã do dia seguinte – o “aulão”. O nome daqueles selecionados para mais um etapa foi divulgado ao final da avaliação de cada grupo. Assim, imediatamente ao término das avaliações, os grupos eram reunidos numa sala de espera, sob responsabilidade de monitores, para aguardarem o resultado, favorável para aproximadamente um quinto dos candidatos. Os demais terão de esperar por outra oportunidade.

Diferentemente da reação observada quando da divulgação dos aprovados para esta etapa, as crianças reagiram com tranquilidade, não choraram, tampouco demonstraram decepção. Isso pode ser atribuído, em parte, à habilidade com que o resultado foi divulgado. Porém, com base na pesquisa realizada, observou-se que o fato de as crianças estarem longe dos pais, livres das suas expectativas, também contribuiu para que tivessem uma reação mais favorável.⁴⁶

O “aulão” é praticamente uma repetição do teste artístico. Cada aluno entra novamente com seu número e executa os movimentos indicados pela professora para avaliação de uma banca mista, composta por cinco professores, que avaliará tanto os meninos quanto as meninas. O resultado foi divulgado em três dias.

Ao todo, 51 candidatos foram convocados, sendo 21 meninos e 30 meninas. Embora não tenha havido divulgação do número de vagas, foi afirmado pela ETBB que de acordo com os critérios atuais adotados pela escola as turmas não podem exceder a 24 alunos. Isso significa que, em tese, os meninos estariam todos aprovados ao passo que dentre as meninas haveria seis novas eliminações.

⁴⁶ Observou-se que alguns pais estavam tão confiantes acerca da aprovação do (a) filho (a), que convidaram familiares como avós, tios e padrinhos para aguardar com eles o resultado, organizando uma espécie de comitê de recepção ao candidato.

A relação ETBB – familiares

Durante a etapa médico-fisioterápica, enquanto as crianças são avaliadas um grande número de pais costuma aguardar em frente à escola. Nesse período, são organizadas visitas guiadas para que eles possam conhecer as dependências internas da escola.

Na etapa artística, quando o número de candidatos já foi significativamente reduzido, os pais que lá permaneceram foram convidados a participar de uma reunião com as coordenadoras das áreas de saúde e apoio educacional e com o diretor administrativo e financeiro.

A atividade objetiva apresentar aos pais como funciona o cotidiano da escola. Primeiramente, a coordenadora de saúde informou acerca das exigências físicas necessárias à prática do balé, pelo método Vagánova. Essa parte inicial visa a esclarecer que um físico considerado adequado no momento da seleção pode passar por modificações que impeçam a permanência do aluno na escola. Entretanto, o conteúdo desta palestra é repleto de termos técnicos do balé e da anatomia humana pouco adequados a uma plateia tão heterogênea no que tange à experiência de vida, condições socioeconômicas, nível de educação formal, conhecimento de dança, dentre outros.

A estrutura física que o candidato apresenta no momento do exame pode não mudar com o tempo, mudar pouco ou mudar muito, pois modificações articulares em função do crescimento ósseo poderão ocorrer, dificultando ou facilitando o desenvolvimento do aluno dentro da técnica proposta pela escola. [...] Tomamos como exemplo a articulação do quadril que tem o movimento de “en dehors” (rotação externa do fêmur na fossa do acetábulo), um dos mais importantes para o bailarino. O grau de rotação externa nesta articulação é determinado primeiramente pela estrutura óssea, e depois pelas características dos ligamentos articulares, sendo que ambos podem mudar com o passar dos anos. [...] É exigido aos bailarinos um alto grau de amplitude de movimentos para a performance e a perfeição das linhas do balé [...] o grau de rotação externa do quadril alinhados com joelhos e pés deverá ser o maior possível naturalmente para prevenir lesões futuras. É provável que o candidato que tenha estes requisitos ingresse na escola, porém se este quadro anatômico modificar a ponto de limitar a rotação externa do quadril, joelho e pé, este aluno não terá sucesso na técnica Vagánova utilizada na escola. Os alunos são reavaliados pelos professores todos os anos onde este item é visto com muito rigor. Não é assegurada ao aluno a permanência dele até a formação técnica. Dependerá entre outros fatores, da resposta do corpo do aluno em relação à técnica prevista para aquele ano⁴⁷ (grifo nosso).

⁴⁷ Trechos da palestra proferida aos pais dos candidatos, pela coordenadora de saúde da ETBB, em 18 out. 2008.

Em seguida, é o diretor administrativo e financeiro quem se dirige aos pais. Após uma breve introdução relatando a história da escola, são apresentados assuntos de ordem prática, tais como esclarecimentos sobre a dinâmica do processo seletivo, procedimentos para obtenção de bolsa de estudos e respectivos critérios de obtenção e aspectos a serem considerados pelas famílias que pretendem mudar-se para Joinville em razão da aprovação do filho.

Antes de continuar a intervenção, ele pede a uma aluna que descreva como é a sua rotina. Ela diz que costuma sair de casa às 7h e retornar somente às 18h30, uma vez que tem ocupados os dois turnos – um com as aulas do Bolshoi e outro com as aulas da escola regular. Ressalva que quando tem ensaio, não chega em casa antes das 21h. Ao término do relato da aluna, o diretor declara “quando comecei a trabalhar aqui eu tinha pena destas crianças, hoje tenho uma profunda admiração por cada uma delas”. Esta declaração introduziu a descrição de como é percebida/concebida a vida dos bailarinos – os destaques para atributos como dedicação, respeito, humildade, dor, superação, e, principalmente, sacrifício.

Nessa intervenção, foi possível identificar a apresentação (ainda que não intencional) da estrutura social do campo balé, que dá forma à carreira do bailarino.⁴⁸ Será neste campo que os sujeitos sociais bailarinos construirão seu *habitus*⁴⁹, ao mesmo tempo em que serão conformados por ele – ao vincular a prática da dança a atributos como “dor” e “sacrifício”, este *habitus* é parcialmente revelado: bailarinos aprendem a conviver com a dor e esta é naturalizada entre eles de modo a não comprometer seu desempenho e a permitir que eles ofereçam (com sacrifício) aos espectadores uma impressão idealizada sobre seus corpos.

Na parte final da fala do diretor, voltou a aparecer a já mencionada ambiguidade que envolve a identidade da escola. Ao mesmo tempo em que afirmava a identidade de escola técnica, voltada à formação profissional – apesar de não poder garantir de antemão concretização da formação devido às condicionantes físicas já expostas –, também salientava o fato de a grande maioria dos alunos serem bolsistas.

⁴⁸ Utilizamos a categoria “campo” conforme Bourdieu. Segundo ele, a sociedade é composta por vários campos, ou seja, vários espaços dotados de relativa autonomia, porém regidos por regras próprias.

⁴⁹ O *habitus* é uma subjetividade socializada, um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam (Cf. SETTON, 2002).

[...] A sua missão é formar artistas cidadãos promovendo e difundindo a arte-educação. 96% dos alunos são bolsistas vindos de famílias humildes. [...] Bolshoi, que em russo quer dizer “grande” simboliza o tamanho de um sonho: tornar o mundo mais humano. [...] o curso da Escola Bolshoi é técnico [...] o trabalho da escola é formar bailarinos para que no futuro eles possam dançar muito bem e receber os maiores aplausos. [...] Não existe nenhuma diferença entre os alunos pagantes e os alunos bolsistas. [...] Nenhuma criança conseguirá ser um grande bailarino se não tiver vocação e gostar do que faz. O balé profissional exige dedicação e sacrifícios.⁵⁰

Coube à coordenadora pedagógica a última intervenção. Este foi o momento de expor as muitas regras – horários, uniformes, notas, comportamentos, padrão corporal – às quais estão submetidos os alunos da instituição. Tal conjunto de regras é parte integrante do *habitus* destes alunos/bailarinos e também agrega elementos ao estigma (identidade social)⁵¹ que acompanha a sua identidade. As famílias são chamadas a assumir a responsabilidade pelo acompanhamento cotidiano dos alunos. A todos é firmemente recomendado o conhecimento e cumprimento do “manual do aluno” onde constam pormenorizados os direitos e sobretudo os deveres e sanções.

[...] alunos e pais devem conhecer detalhadamente o Manual do Aluno. Balé é uma arte e exige disciplina, respeito aos mais velhos e humildade. [...] A missão da Escola Bolshoi é formar bailarinos e cidadãos. O comportamento de todos deve ser exemplar, dentro ou fora da Escola. [...] a família deve ficar sempre atenta à alimentação da criança e a eventuais distúrbios, pois coisas aparentemente sem importância podem se tornar graves. [...] tendo a carga horária de trabalho tão grande a família precisa ficar atenta para que as disciplinas da escola regular não fiquem prejudicadas.⁵² (grifo nosso).

A definição do que vem a ser o comportamento exemplar não consta do manual do aluno, nem de qualquer outro documento da escola. No entanto, também não está a cargo da imaginação ou da escala de valores de cada um. Em vários momentos, durante o processo seletivo, pais e candidatos têm a

⁵⁰ Trechos da palestra proferida aos pais dos candidatos pelo diretor administrativo e financeiro da ETBB.

⁵¹ Identidade pessoal e identidade social são duas faces de um mesmo sujeito. Ele possui uma identidade real e uma outra que lhe é atribuída pela sociedade, a qual vai construindo ao longo da vida e adaptando conforme as situações, grupos, lugares. Paulatinamente o indivíduo vai se conformando, interiorizando imagens consideradas perfeitas pela sociedade que tende a não aceitar quem não corresponda moral ou fisicamente a estes modelos sociais.

⁵² Trechos da palestra proferida aos pais dos candidatos pela coordenadora de apoio educacional da ETBB.

oportunidade de vislumbrar o que vem a ser um aluno com padrão “exemplar” para o Bolshoi – uniformes e cabelos impecáveis, um largo sorriso nos lábios, totalmente solícitos para com visitantes, não correm ou falam alto pelos corredores, usam os momentos de intervalo para alongar ou aquecer o corpo, chegam sempre antes do horário, não contestam professores ou a direção da escola, a quem devem reverência quando encontram.⁵³ Precisam também ter boas notas na escola regular, manter o peso e o percentual de gordura exigido, e aprendem desde logo a disfarçar pequenas “imperfeições” (espinhas, olheiras, cabelos rebeldes) com técnicas de maquiagem. Sem dúvida são crianças bonitas, saudáveis e, sobretudo, disciplinadas, porém já à curta distância parecem todas absolutamente iguais.

No final, os pais tiveram a oportunidade de esclarecer suas dúvidas. Os questionamentos se concentraram em questões pragmáticas, sobretudo em relação à bolsa de estudos. Nenhuma indagação foi feita acerca de quando estes alunos terão tempo de serem simplesmente crianças ou adolescentes, livres do rótulo de “elevado padrão de excelência” que acompanha a instituição.

Embora não seja objeto deste trabalho analisar a dinâmica das relações sociais desenvolvidas internamente à ETBB, é pertinente observar, a partir das recomendações da orientadora pedagógica e do manual do aluno, a presença de elementos identificados por Foucault, nos seus estudos sobre as técnicas disciplinares da sociedade moderna, que estão em claro antagonismo com uma instituição que pretende promover o desenvolvimento dos alunos com sentido libertador, vez que tais técnicas provocam a diminuição da energia contestatória dos indivíduos.

Foucault denomina de “disciplinas” os métodos que permitem o controle minucioso do corpo, de modo a mantê-lo constantemente sujeito, transformando-o em algo dócil, submisso e altamente especializado com capacidade de desempenhar diferentes funções. A disciplina, a um só tempo, massifica, também individualiza e produz o sujeito – vez que submete todos às mesmas obrigações, embora reserve a cada indivíduo um espaço determinado (FOUCAULT, 1987).

A correta disciplina é a arte do bom adestramento. Para Foucault, o poder disciplinar tem como função maior adestrar para só então retirar e apropriar-se, ainda mais e melhor, valendo-se para tal de técnicas de controle, instrumentos

⁵³ Cumprimento acompanhado de leve inclinação do tronco para frente e de flexão dos joelhos.

de sansão e aferições para avaliar seus objetivos – elementos estes que aparecem descritos no manual do aluno da ETBB, que pode ser acessado no sítio oficial da instituição.⁵⁴

Expectativas

A ETBB é a única extensão estrangeira do Teatro Bolshoi. Sua atuação prevê que o desenvolvimento artístico e cultural ocorra com um sentido libertador, com consistência de valores e tradição.

Atualmente, a escola tem 220 alunos, dos quais 92% são bolsistas que recebem gratuitamente estudo, alimentação, uniformes, figurinos, materiais didáticos, transporte, orientação pedagógica, assistência médica emergencial, odontológico-preventiva, nutricional e fisioterápica, exames laboratoriais e oftalmológicos. Além disso, participam de intercâmbios internacionais, mostras artísticas, oficinas, palestras e têm acesso a laboratório de informática e música.

A ETBB já formou 70 alunos em seus cursos. Alguns ex-alunos estão sendo reconhecidos no cenário mundial da dança, outros se encaminharam para a área pedagógica. Encontramos ex-alunos da ETBB em companhias da Áustria, Alemanha, Brasil, Estados Unidos, Polônia e Rússia.⁵⁵

A partir das entrevistas realizadas durante o processo seletivo de 2008, constatou-se que a possibilidade de pertencimento ao Bolshoi gera nos candidatos – sobretudo nas famílias – uma grande expectativa em relação às chances de ascensão social, fama e distinção a serem futuramente alcançadas pelos alunos da ETBB. A concretização dessa expectativa tende a ser atribuída à capacidade do aluno em dedicar-se com a devida disciplina durante os oito anos do curso. Verificou-se que apesar dos esclarecimentos prestados pela escola, no que diz respeito ao desenvolvimento físico do aluno, os pais tendem a ignorar a possibilidade de afastamento como consequência da não adaptação à técnica Vagánova, bem como a não levar em conta aspectos como vocação e maturidade.

A maioria das famílias entrevistadas tem renda mensal inferior a R\$ 2.000,00 e apenas 31% dos entrevistados alcançou escolaridade de nível superior.

⁵⁴ Disponível em: <http://aceite3.lecom.com.br/bolshoi/bolshoi/upload/institucional/manual_alunos.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2009.

⁵⁵ Não foi possível verificar quantos estão efetivamente trabalhando com dança.

É possível depreender das suas falas que relacionam de modo direto o pouco nível de instrução com a falta de boas oportunidades de emprego e ao baixo salário, desejando um futuro diferente para seus filhos.

*[...] eu mesmo quase não entendo nada de dança, mas todo mundo fala que é bom, que vai ser bom prá ela. A professora dela me disse que ia ser bom. Ai eu tenho que incentivar, afinal eu nunca tive uma chance, não pude estudar [...] Se tivesse tido, minha vida ia ser muito diferente [...].*⁵⁶

*[...] eu fico vendo na TV, nossa como é lindo! Já pensou minha filha fazendo sucesso, não precisando trabalhar em casa de família como eu? [...] Eu voltei a estudar agora, tô fazendo supletivo, mas pra mim já tá meio tarde, né [...].*⁵⁷

*[...] a diretora da escola me ligou e disse que ele era um bom candidato. Ele mesmo não tá muito animado, ele é meio preguiçoso. Mas aí eu chamei e falei pra ele: tu não tá vendo a chance que tá batendo na tua porta? Virá doutor é muito mais difícil, oportunidade foi feita pra aproveitar, ou tu quer ser peão igual a mim? [...].*⁵⁸

*[...] a filha de uma vizinha estuda aqui já tem 4 anos. Precisa de ver a menina: é outra, cabelo, pele, tá até de aparelho, tudo é bonito, nem parece filha de pobre. Anda que parece uma princesa [...] Minha filha tá com 9 anos e eu tá só esperando ela ter a idade prá ela tentar [...] ela adora dançar, com certeza vai passar. Só de pensar que ela não vai ficar por aí e depois acabar numa cozinha ou na costura, já é uma felicidade.*⁵⁹

Porém, quando perguntados sobre o que sabem a respeito de mercado de trabalho dos bailarinos, a maioria afirma saber que “sabem que no Brasil não é fácil, mas que no exterior “é muito bom”.⁶⁰ A resposta reflete, por um lado, uma dose de abstração na qual o artista – no caso o bailarino – não é considerado um trabalhador comum, um assalariado que vive e se sustenta a partir de um salário e, por outro, o desconhecimento de que a atividade artística está submetida, como qualquer outra, à lógica do mercado e a todas as implicações dela decorrentes.

No entanto, a declarada preocupação com o futuro dos filhos não corresponde a uma avaliação sobre bases concretas a respeito da empregabilidade do

⁵⁶ Entrevista realizada em 17 out. 2008, com GND, pai de uma candidata com 9 anos de idade.

⁵⁷ Entrevista realizada em 17 out. 2008 com I, mãe de candidata com 10 anos.

⁵⁸ Entrevista realizada em 17 out. 2008 com AV, pai de um candidato de 9 anos.

⁵⁹ Entrevista realizada em 17 out. 2008 com MS, mãe de candidata de 9 anos.

⁶⁰ Sobre este assunto ver (SEGNINI, 2007).

artista de balé. O fato de atribuírem ao “exterior” a facilidade do emprego nos fornece pistas de que predomina uma visão romântica – e em certa medida estigmatizada – em torno do “ser bailarino” e da vida glamorosa e perfeita destes. É fato que em cidades como Nova York, Paris, Viena, onde a prática profissional da dança está há muito consagrada, os postos de trabalho são mais numerosos, no entanto, não significa que um bailarino tenha um grande salário ou leve uma vida de distinção. No entanto, nesse momento, onde o que mais importa é receber um resultado positivo da seleção na ETBB, a música “Ciranda da Bailarina” de Chico Buarque de Holanda, que descreve a vida mitificada de bailarina, faz muito mais sentido do que qualquer consideração que contradiga a previsão de um futuro prodigioso.⁶¹

Durante a realização das entrevistas houve uma voz dissonante: uma professora que acompanhava um grupo de nove candidatas pré-selecionadas na Cidade do Saber, um programa social mantido pela Prefeitura Municipal de Camaçari, Bahia. Sua preocupação estava muito mais voltada para a possibilidade de aprovação do que para eliminação de suas alunas.

*[...] lá a gente trabalha diferente, nossa preocupação é que eles tenham uma vida integral, não existe só a criança no projeto, toda família participa de alguma forma do projeto, toda a comunidade delas tá no projeto, não há estranhamento, não há contraste [...] Já tive uma aluna que ficou aqui três anos, era maravilhosa, todo mundo achava que ela ia pra Rússia, não agüentou, pediu pra sair: O jeito do baiano é muito diferente e aqui eles não se preocupam com isso [...] não sei se elas estão preparadas para de repente ver tanto luxo, são meninas muito pobres e de repente a gente tá hospedada num hotel 5 estrelas [...]*⁶²

Constatou-se que para os jovens e famílias⁶³ que alimentam o sonho de ascensão social por meio da atividade artística, esta lhes parece uma alternativa viável, uma vez que a possibilidade de ascensão por meio do exercício de uma atividade profissional tradicional praticamente não é cogitada, considerando a realidade das escolas públicas e a dificuldade que teriam para ingressar e cursar uma boa universidade. Por outro lado, os familiares dos alunos provenientes das camadas médias, apresentam percepção diversa. Embora orgulhem-se de

⁶¹ Escritor, cantor e compositor brasileiro. A letra da música mencionada descreve a bailarina como um ser sem problemas ou defeitos e imune às doenças, medos e tentações. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/chico-buarque/85948>>. Acesso em: 08 jan. 2010.

⁶² Entrevista realizada em dois momentos: 17 e 18 out. 2009

⁶³ Famílias com renda inferior a R\$ 2.000,00 (dois mil reais), que representam 85% do universo pesquisado, dentre os quais apenas 7% declarou possuir curso superior.

o filho dedicar-se a uma atividade artística de prestígio e distinção, atribuem à ETBB um significado de ampliação de horizonte cultural, de aporte curricular, que poderá favorecê-lo futuramente quando for tempo de escolher uma carreira, preferencialmente “tradicional e segura”.

Embora com perspectivas diferentes, os pais de todas as faixas de renda reconhecem na ETBB uma oportunidade de apropriação da cultura reconhecida como legítima, ou seja, a cultura da classe dominante. Uma vez que seus filhos assimilam os valores culturais dominantes uma nova perspectiva de vida se descortinará – tanto para os que entreterão os dominantes com a sua arte, como para os que lhes prestarão outros serviços – médicos, advogados, arquitetos, professores etc. Não necessariamente ascenderão à classe dominante, mas poderão transitar no seu interior, como se a ela pertencessem.

É certo que os bailarinos formados pela ETBB distinguir-se-ão de todos os demais. Eles se apropriaram de técnica elevada, ao passo que outros não puderam fazê-lo. Sua competência terá sido produzida durante os anos de formação e será certificada pela “grife” Bolshoi – salvo conduto para os mais conceituados palcos do mundo.

As crianças, cujas idades variam entre nove e onze anos, embora ainda muito influenciadas pela família, demonstraram que a camada social a qual pertencem não altera significativamente suas expectativas em relação à escola, embora quinze por cento dos entrevistados tenham citado a possibilidade de ajudar a família no futuro, como motivação para concorrer a uma vaga. Dentre os candidatos, as diferenças maiores foram verificadas com relação ao sexo e entre aqueles que têm ou não experiência em dança.

Quando a criança candidata já faz aulas de dança, a possibilidade de ingressar na ETBB é traduzida como a “realização de um sonho”. Dentre estes candidatos, existe a verbalização da certeza de que terão uma rotina que lhes exigirá muita dedicação, embora não saibam exatamente o significado disso, e atribuem ao esforço pessoal a possibilidade de sucesso para o ingresso e também para a permanência. Para os advindos de outras cidades, a distância da família parece ser o que vislumbram de mais difícil a ser enfrentado.⁶⁴

⁶⁴ As crianças cujas famílias não moram nem pretendem mudar-se para Joinville podem morar na casa do balé – uma casa mantida especialmente para bailarinos, para qual a procura é bem maior que a oferta. As crianças vinculadas a projetos sociais normalmente moram em repúblicas, mantidas pelas prefeituras das cidades de origem, sob a responsabilidade da “mãe social” – mulheres vinculadas às respectivas secretarias de

Os poucos meninos já praticantes de balé têm histórias muito parecidas. São provenientes de cidades do interior, começaram a frequentar as aulas influenciados por filmes ou apresentações que viram na TV e o fizeram inicialmente escondido da família. Atualmente, as famílias sabem e apoiam, mas a aquiescência do pai foi difícil de ser conseguida.

Quanto menos contato com a dança, mais leve se torna o teste. Tal situação tem ocorrência maior entre os meninos, onde a maioria foi indicada, estimulada ou até mesmo convencida a participar pelos professores da escola e/ou pela própria família que visualiza o ingresso na ETBB como uma oportunidade a ser aproveitada.

A ETBB por dentro: a voz de quem está lá

A ETBB é amplamente considerada como um espaço dedicado à perfeição, onde tudo funciona exatamente como deveria e os resultados alcançados são provas da excelência da instituição.

Depois do concorrido e desgastante processo seletivo seria quase impossível para os aprovados não nutrirem as mais altas expectativas em relação à escola e certa dose de orgulho deles mesmos por terem conseguido a vaga, pois todos que visitam a ETBB emitem opiniões altamente favoráveis à escola e aos alunos, de modo que há um consenso conformado acerca da excelência da instituição e dos resultados obtidos por ela.

O que eu assisti aqui hoje, o que eu tive a oportunidade de conhecer visitando a Escola, de presenciar com essas crianças, eu posso dizer; é inesquecível para quem sonha um Brasil digno. Quando a gente acreditar que a educação e a cultura têm um peso maior; vamos fazer a revolução nesse país. Vocês deram uma lição ao presidente da República.⁶⁵

A todos da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, que alegria nesta visita aqui, que emoção! Como profissional, sei da dura realidade de se fazer; tornar realidade o sonho da arte de dançar. Parabéns por conseguirem com competência e organização transformar o sonho de tantos talentos e darem a eles a esperança de vida melhor. Obrigada pela dedicação, carinho e amor que colocam nesta escola. Minha admiração emocionada.⁶⁶

educação designadas para esta atribuição. Outra possibilidade é morarem em “vagas” oferecidas pelas famílias de alunos que moram em Joinville.

⁶⁵ Depoimento do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Disponível em: <<http://www.escolabolshoi.com.br/>>.

⁶⁶ Depoimento da bailarina Ana Botafogo. Disponível em: <<http://www.escolabolshoi.com.br/>>.

*A visita à Escola do Teatro Bolshoi no Brasil no Estado de Santa Catarina me faz acreditar que é possível construir espaços de cultura e cidadania, priorizando a excelência da qualidade e o magnífico trabalho de inserção social, formação de plateia. Enfim, todos os ingredientes para o projeto de nação que precisamos construir. Obrigado!*⁶⁷

Na primeira semana de aula, cada aluno novo recebe um “padrinho” ou “madrinha” – um aluno veterano que fica responsável por mostrar a rotina da escola. Nesta ocasião, é vivenciada uma espécie de rito simbólico no qual os “já iniciados” orientam os “não-iniciados” sobre os detalhes do cotidiano. A rigidez disciplinar sem sombra de dúvida assusta, mas não turva a empolgação dos novatos.

*[...] não imaginava que aquilo era sério, achava que era só coisa de papel, mas que nada, aqui a gente não pode mesmo correr ou gritar [...]. Os professores são autoridades, não podemos responder [...]. É difícil, tem momentos que dá vontade de ir embora, mas vale a pena.*⁶⁸

Rapidamente, todos aprendem que, diferentemente do que estavam acostumados, o recreio não é para brincar – são quinze minutos nos quais precisam ir ao banheiro, arrumar-se para a aula seguinte (no caso das meninas isso inclui arrumar o cabelo), passar na cantina para se alimentar e conseguir chegar pontualmente na sala de aula. Tudo isso sem correr!

Na primeira semana, algumas aulas são especiais – as meninas aprendem a fazer sozinhas o coque no cabelo, algumas noções de maquiagem e todos recebem orientações nutricionais – para que não saiam do padrão exigido. Porém uma aula é no mínimo inusitada – os alunos da ETBB aprendem a tomar banho, pois de acordo com uma funcionária da escola “não há como garantir que todos tenham recebido estas orientações em casa, já que alguns são realmente muito pobres”, numa evidente associação entre pobreza e falta de higiene.

Em pouco tempo, os novos alunos assumem a identidade da escola – no comportamento e na aparência, na medida em que o tempo passa vão ficando mais parecidos uns com os outros. Vale aqui mencionar, mesmo de passagem, uma peculiaridade desta modalidade artística – a padronização física dos bailarinos muito interessa às companhias de dança, que podem substituir seus integrantes sem que isso se evidencie para o público, que raramente reconhece

⁶⁷ Depoimento do presidente da FUNARTE Sérgio Mamberti. Disponível em: <<http://www.escolabolshoi.com.br>>.

⁶⁸ Declaração de uma aluna em 18 out. 2008.

um integrante do corpo de baile. O reconhecimento personalizado só ocorre em se tratando dos primeiros bailarinos, independente da qualidade profissional dos demais. Em outros ramos da arte – o teatro, por exemplo – mesmo atores medianos são reconhecidos pelo público.

Dentre o grupo de alunos veteranos pesquisado,⁶⁹ dos quais 80% é bolsista, verificou-se que o fato de integrarem a escola não alterou sua frequência a espetáculos de dança ou teatro, onde costumam ir quando recebem gratuitamente os ingressos. No entanto, o gosto parece ter sido influenciado, pois todos dizem que se pudessem iriam a este tipo de evento maior número de vezes. Segundo Bourdieu (2008), tal fato evidencia que o ato de ir a um evento cultural é parte integrante do *habitus*, uma prática socialmente percebida e reproduzida, que embora não sendo parte do capital herdado, foi adquirida e legitimada pelo capital escolar durante o processo de formação artística junto à ETBB. Estas práticas adquiridas os colocam numa posição de distinção junto a outros que não as detêm, mas quando agregadas ao capital econômico produzem um novo nicho de capital simbólico que os diferencia entre si de acordo com a origem de cada um.

Quando perguntados acerca das expectativas profissionais futuras, aqueles provenientes de famílias com maior renda (27% do universo pesquisado), pensam na dança de modo mais amplo (coreografia, iluminação, direção, crítica) ou mesmo se imaginam em áreas fora do universo artístico, enquanto os demais tendem a se ver como bailarinos (7%) ou – caso da maioria (53%) – como professores de balé.

Grande parcela (70%) destes alunos avalia sua rotina como “muito puxada” e argumentam sentir dificuldade em conciliar as exigências da escola regular com as da ETBB, e dentre estes, metade acredita que esta fase da vida é um sacrifício para a obtenção de um futuro promissor. Há unanimidade em apontar a estrutura da escola e a qualidade dos professores como destaques positivos. Os aspectos negativos são creditados principalmente à hierarquia rígida⁷⁰ e a pouca liberdade criativa, embora outros como pouca atenção à estrutura

⁶⁹ Obtivemos retorno de nove dos 20 questionários distribuídos para os alunos, universo que corresponde a 25% do total. É evidente o receio de alguns alunos e familiares em participar da pesquisa.

⁷⁰ Esta hierarquia refere-se à forma como os bailarinos são posicionados no palco e à atenção que recebem dos professores, cristalizando a situação de “principais” e também em relação a maior valorização do núcleo de balé clássico em detrimento do núcleo de dança contemporânea.

psicológica dos alunos e a carga horária longa tenham sido mencionados como menor frequência.

Os que foram embora

Enquanto a maioria dos alunos e seus familiares encaram a escola como uma possibilidade de ascensão social, os familiares daqueles provenientes das camadas médias apresentam percepção diversa.

Nas séries iniciais da ETBB, que coincidem com o ensino fundamental, tendem a orgulhar-se e a apoiarem a criança, reconhecendo seu mérito e a própria distinção que envolve a dança. No entanto, quando estes chegam às séries finais, onde aumenta a carga horária que os alunos precisam dedicar à ETBB, em virtude de ensaios, viagens etc., isso se confronta com as exigências do ensino médio e necessariamente uma prioridade tem de ser estipulada.

Em regra, o círculo de relações familiares do aluno de camada média passa a olhar a prática da dança como um *hobby* e esperar que o aluno garanta um futuro profissional “tradicional e seguro”, de modo que o adolescente se vê pressionado por todos os lados – a família quer dedicação e boas notas na escola regular; a escola regular aumenta as atividades extracurriculares preocupada com o vestibular e a ETBB exige corpos e movimentos cada vez mais perfeitos.

No grupo dos ex-alunos é forte o sentimento de fracasso e rejeição.⁷¹

Não estava feliz ali, aquilo não me fazia bem, só estava me fazendo realmente mal, passei a viver cheia de neuras com meu corpo, pensando em emagrecer o tempo todo, que era gorda pro balé. Era um enorme esforço, fazia extremamente tudo o que eu podia o meu máximo, pra não ter reconhecimento nenhum, pra não dançar, pra me sentir extremamente humilhada, pra ouvir coisas que me magoavam muito. Além de tudo, eu via minha família se prejudicando e querendo ou não, por minha causa. O que era um sonho passou a ser algo que me deixava extremamente triste e me fazia chorar quase todo dia. Além de eu começar a perceber que aquilo não me traria um bom reconhecimento financeiro no futuro também.⁷²

Para a maioria a dança transformou-se num *hobby*, mas alguns – no caso do grupo entrevistado, aqueles cujas famílias possuem ao mesmo tempo menor grau de instrução e menor renda – mantêm a expectativa de construir um futuro profissional a partir da dança.

⁷¹ Do total de dez questionários enviados, oito foram devolvidos.

⁷² Depoimento aluna que estudou por seis anos da ETBB.

*Vou voltar a fazer dança aqui na minha cidade mesmo, mas dessa vez, sem pressão, como um hobby, algo pra me fazer bem. Pode ser eu mude de ideia e queira a dança como profissão outra vez, mas acho muito difícil.*⁷³

*Deixei o Bolshoi em janeiro de 2007, logo em março, aceitei o convite para participar de uma pequena Cia. de dança contemporânea – Cia. de Dança Passé. As aulas aconteciam apenas aos sábados, o que não me desgastava durante a semana. Agora em 2009, a dança está presente nos espetáculos teatrais dos quais faço parte.*⁷⁴

*Me formar em uma escola boa e entrar num conceituado grupo de dança. Quero dançar e ser feliz.*⁷⁵

*Eu era o mais velho da minha turma, e já tinha dançado em Cia. De dança profissional, as coisas que aprendia no Bolshoi não eram mais novidades, e o que tinha pra aprender já tava bom em um ano. Eu precisava ir pra uma cidade onde tem campo de trabalho, pois no aqui no RJ tem mais companhias pra dançar.*⁷⁶

Mesmo afastados, todos destacaram positivamente a qualidade dos professores e da estrutura da escola. Por outro lado, houve unanimidade em identificar a desigualdade de oportunidades e a ausência de clareza nos critérios de avaliação como grandes problemas.

A ETBB e a sociedade

A realização de espetáculos de dança é a forma mais direta pela qual a ETBB se relaciona com a sociedade, mas cotidianamente este relacionamento ocorre de várias outras maneiras.

Fiel à professada perspectiva de inclusão ao mundo de distinção cultural, a ETBB abre suas portas ao público todas as sextas-feiras com a realização do projeto “sexta com arte”. Por meio desse projeto, são realizadas pequenas apresentações – em torno de 45 minutos – nas quais são demonstradas as práticas apreendidas pelos alunos no tocante à dança, música e teatro. Algumas vezes os alunos assumem integralmente a organização da apresentação ficando a cargo deles inclusive a responsabilidade pelos figurinos, cenários, coreografias, som e iluminação. Para os alunos bailarinos é uma oportunidade de exercitarem diferentes competências artísticas e a exposição cênica.

⁷³ Idem.

⁷⁴ Depoimento de ex-aluno – três anos de ETBB.

⁷⁵ Depoimento de ex-aluna – três anos de ETBB.

⁷⁶ Depoimento ex-aluno. Coursou um ano na ETBB, mas ingressou em série adiantada devido à idade e à experiência em dança.

Este projeto também é uma oportunidade a mais para a escola atuar na formação de plateias – cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento do cidadão e a inclusão deste nos meios culturais.

No entanto, muitas vezes são realizados espetáculos exclusivos a esta finalidade, onde a formação do público é feita por meio de estímulos e reflexões sobre temas relacionados às artes com o intuito de construir a familiaridade do espectador com a linguagem cênica. A direção da escola acredita que a “formação de plateia” faz com que cidadãos-espectadores tenham a oportunidade de descobrir um papel social e individual que precisa ser desenvolvido. É esperado, por meio desta atividade, propiciar a empatia entre artista e plateia, despertando-o para o mundo das artes cênicas e até revelando novos talentos.

Evidencia-se que a concepção de arte adotada pela ETBB restringe-se à arte erudita, vinculada a uma série de códigos e normas que devem ser compreendidos e decifrados para que a arte possa ser apreciada. Assim, aqueles desprovidos do conhecimento para decifram tais códigos tendem a se submeter em termos culturais aos valores considerados legítimos, os quais são apropriados “naturalmente” por aqueles que detêm “competência” para tal.

A ETBB também se abre para visitas coletivas ou individuais, desde que agendadas com antecedência.⁷⁷ Entre o alunado, é famoso o “dia da visita” – ocasião em que a escola recebe alguma autoridade pública, celebridade ou potencial patrocinador. Neste dia, tudo tem funcionar de modo perfeito: uniformes impecáveis, sapatilhas limpas, cabelos sem “nem um fio fora do lugar” e o alunado ainda mais educado e sorridente. Uma aluna declarou que a direção da escola insiste para que sejam silenciosos e andem devagar. “A gente precisa usar uma máscara, para que achem tudo lindo, isso facilita conseguir o patrocínio”.

Considerações finais

Ao longo da história da era moderna, o Estado tem-se ocupado em maior ou menor grau das chamadas políticas sociais. O tamanho e a forma do envolvimento do Estado tem se subordinado às necessidades e interesses das classes capitalistas de modo a assegurar as condições para o desenvolvimento do capitalismo.

Desde o final da década de 1970, quando ganharam força as teorias contrárias ao Estado de bem-estar social, ditas “neoliberais”, tem-se constatado a

⁷⁷ De acordo com os registros da escola, em 2008, foram realizadas mais de quatro mil visitas.

gradativa diminuição dos recursos destinados ao custeio das políticas públicas na área social e a transferência da responsabilidade destas para o âmbito da sociedade civil – desde então alçada à condição de parceira do Estado. A efetivação desta parceria se dá com o chamado terceiro setor.

No entanto, é importante destacar que o conceito de sociedade civil, em tempos de “neoliberalismo”, tem sido objeto frequente de idealização visto que sugere a abstração de que estaria restrita ao âmbito popular, como se a sociedade civil em si e por si fosse portadora de valores de solidariedade e justiça e objetivasse o bem-comum, de modo a assumir a tarefa de promover uma unidade social harmônica. Tal idealização busca disfarçar a realidade de vivermos numa sociedade dividida em classes com as contradições a ela inerentes, ao mesmo tempo em que tenta acobertar o fato de que a classe dominante também integra – e domina – a esfera denominada sociedade civil.

Paulatinamente, estratégias de confronto entre as classes vêm sendo substituídas por estratégias de colaboração entre elas, com a integração de parcela significativa dos movimentos sociais onde os sujeitos – antes militantes – deslocam-se do campo do enfrentamento para o campo da filantropia e da profissionalização passando a estimular que as demandas populares sejam atendidas por parcelas do empresariado pela via do assistencialismo (ONGs e outros projetos sociais), onde muitas vezes tornam-se funcionários recebendo remuneração por desenvolverem atividades junto a comunidades empobrecidas.

Sob a influência de concepções individualistas e do empreendedorismo – as quais concebem a sociedade como a soma de indivíduos/individualidades – que levam a crença de que as mazelas sociais podem ser superadas com base no esforço e no mérito pessoal, estas instituições do terceiro setor ocupam-se em educar os trabalhadores (e seus filhos) no sentido de assumirem individualmente a responsabilidade por todos os âmbitos da existência: autocuidar-se, autocapacitar-se, tornar-se um empresário de si mesmo. Desse modo, conforma-se uma subjetividade que aceita ser responsabilizada pelas próprias mazelas, ao mesmo tempo em que enfraquece o tecido social que identifica estes sujeitos enquanto integrantes de uma mesma classe de modo a possibilitar o surgimento de uma consciência ético-política contrahegemônica ou revolucionária.

Condizente com este entendimento, que associa a desigualdade à capacidade/vontade dos sujeitos individualmente considerados, proliferam pelo país projetos sociais, culturais, educacionais, que pretendem, pela educação ou pelo desenvolvimento de capacidades intelectuais, artísticas e/ou técnicas,

promover a “inclusão”. É imensa a adesão de empresas e indivíduos às mais diversificadas iniciativas de “inclusão” social. Todos dispostos a fazerem a sua parte, convictos de que um outro mundo (capitalista) é possível, que a esfera da “sociedade civil” e seu apelo à solidariedade integra a todos. No entanto sabe-se que a solidariedade que move os trabalhadores a socorrerem-se mútua, gratuita e silenciosamente não é a mesma alardeada pelo terceiro setor.

Do mesmo modo, fica a indagação: se os pobres aceitassem morrer calados no esquecimento das favelas, se sucumbissem silenciosamente à miséria, se não roubassem carros, não assaltassem nem sequestrassem, em suma, se as elites e as camadas médias, não tivessem razões concretas para temores, tais gestos de solidariedade ocorreriam?

Caso o Estado não contemplasse com incentivos fiscais as doações, e exibir o selo de “empresa socialmente responsável” não significasse um diferencial aos olhos do consumidor – que por sua vez sente-se agindo, ainda que indiretamente, para melhorar a sociedade –, resultando num incremento das vendas, as empresas teriam/apoiariam projetos filantrópicos?

Responder a essas perguntas, tanto em nível prático quanto teórico, certamente ajudará a lançar luzes sobre a questão. Não se trata nestas páginas de condenar a ação do terceiro setor, tampouco deixar de reconhecer o número de pessoas sinceramente engajadas em projetos sociais que buscam minimizar as desigualdades ou levar algum conforto aos “menos favorecidos”. Trata-se apenas de circunscrever tais ações àquilo que realmente são: tentativas de absorção de alguns poucos em conformidade com os padrões socialmente aceitáveis. No máximo, “inclusões” que, quando efetivadas, dão-se à custa de outras tantas “exclusões” ou, como nas palavras de Martins (2007, p. 26), “inclusões precárias, marginais e instáveis”.

A ETBB é a única extensão estrangeira do Teatro Bolshoi. Sua atuação prevê, paradoxalmente, que o desenvolvimento artístico e cultural ocorra com um sentido libertador, com consistência de valores e tradição. A direção da escola acredita promover mudanças positivas tanto na vida do aluno quanto na da família e na da comunidade. Em relação aos alunos, avalia que a autoestima cresce, o universo cultural é ampliado, os hábitos alimentares e de higiene melhoram, assim como a comunicabilidade e socialização. Os alunos tornam-se determinados em seus objetivos, organizados e disciplinados. Os laços da família estreitam-se, o pensamento crítico e criativo é exercido e o preconceito reduzido. Aumenta o respeito ao próximo, tornando esse aluno um cidadão consciente de seu papel na sociedade.

No entanto, tais resultados parecem estar em contradição com a homogeneização física e comportamental promovida pela escola. Para tanto esta escola deveria ser um espaço dedicado a cultivar a energia transformadora da criatividade, valendo-se da arte como um instrumento para a verdadeira emancipação das pessoas.

A ETBB busca moldar valores e atitudes no sentido da manutenção das tradições, hierarquias e sistemas simbólicos, formatando as crianças a tal ponto que é quase impossível para a plateia distingui-las durante as apresentações. A ênfase da escola está em profissionalizar apenas aqueles que possuem o corpo considerado ideal para a execução da técnica, conforme padrão estabelecido há quase 400 anos. As que não atingem o padrão estabelecido são descartadas pelo caminho.

Qualquer projeto social que se instale num país de elevado grau de miscigenação, como é o Brasil não pode pretender moldar os corpos a um único padrão. Além disso, tais projetos precisam contemplar a assunção da responsabilidade frente às expectativas geradas por eles mesmas. No caso da ETBB inexistente a previsão de um desdobramento que “inclua” as crianças que foram levadas a sonhar com a possibilidade de se tornarem bailarinos e cuja natureza de seus corpos desviou-se do modelo exigido.

A crise de identidade percebida na escola não irá se resolver pela afirmação/negação de uma ou outra natureza. Constata-se que a ETBB carrega uma (conveniente) dupla identidade. É uma escola profissionalizante e como tal pode privilegiar a técnica em detrimento do bem-estar de seus alunos. Porém considerando que recebe financiamentos públicos e incentivos fiscais para atuar no sentido de atender a crianças consideradas em situação de “risco social”, precisa aceitar, ainda que cautelosamente, o rótulo de projeto social. Pelos elementos reunidos e analisados neste trabalho, pode-se afirmar que a realidade encontrada na ETBB, embora apresente um conjunto de peculiaridades, é passível de ser encontrada em outras instituições de perfil semelhante.

Há indícios de que as poucas “inclusões” alcançadas por meio da atuação destas instituições aconteçam apenas no plano ideológico. Na prática, se configuram como retrocessos, pois conformam os indivíduos “incluídos” na lógica da ordem, mantendo-os limitados ao papel secundário de receptores de concessões por um lado e, por outro, contribuindo para que a arte se realize, não como uma forma de expressão humana, mas como indicativo de distinção e *status* social ou mercadoria de consumo.

A chamada “exclusão” está presente já na gênese da sociedade moderna a partir da concepção jurídica de igualdade sendo, portanto, inerente a ela. Assim, a plena igualdade entre os seres humanos somente poderá germinar das ações imbuídas de contestação radical, de conflito – verdadeiro lugar da arte que cria e transforma constantemente – e de ruptura da ordem vigente concebidas e levadas a cabo pelos próprios sujeitos submetidos à opressão, dominação e exploração.

Referências

COUTO, Berenice Rojas. *O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?* São Paulo: Cortez, 2004. Capítulo 2.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. ONGs e políticas sociais públicas: o enfrentamento da questão social face à reforma do Estado brasileiro. *Revista Ágora*: Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <www.assistentesocial.com.br.php#agora>. Acesso em: 29 out. 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. Fundamentos de política social. *Publicação FNEPAS: serviço social e saúde: formação e trabalho profissional*, Rio de Janeiro, jul. 2006. Disponível em: <www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. V. 2, cap. 5.

BELING, Jussara Janning Xavier. A Escola do Teatro Bolshoi no Brasil: educando com arte. *Revista digital Art&*. Ano II, n. 1, abr. 2004. Disponível em: <www.revista.art.br/site-numero-01/trabalhos/pagina/04.htm>. Acesso em: 08 ago. 2009.

BOLTANSKY, Luc. *As classes sociais e o corpo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk – Edusp, 2008.

BRETON, André; TROTSKY, Leon. *Manifesto por uma arte revolucionária independente*. Coleção cadernos da juventude revolução – ago. 2006. Disponível em: <www.juventuderevolucao.org/docs/arteindependente.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2008.

DELLA VOLPE, Galvano. *Esboço de uma história do gosto*. São Paulo: Mandacaru, 1989.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Unesp, 2005.

ESCOLA do Teatro Bolshoi do Brasil. *Página oficial da escola*. Disponível em: <www.escolabolshoi.com.br/bolshoi/Portugues/detInstitucional.php?codinstitucional=1&codcategoria_institucional=1>. Acesso em: 08 jul. 2009.

FAGUNDES, Helenara Silveira. O voluntariado, a solidariedade e as políticas públicas. *Revista Virtual Textos e Contextos*, Porto Alegre, n. 5, v. 2, p. 1-19, dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/issue/view/91>>. Acesso em: 11 nov. 2008.

FARO, Antônio José, SAMPAIO, Luiz Paulo. *Dicionário de ballet e dança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

_____. *Pequena história da dança*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GENNARI, Emílio. 2001: luzes e sombras do ano do voluntariado. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 3, ano. 1, ago. 2001. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/003rea.htm>. Acesso em: 30 out. 2008.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- _____. *A representação do eu na vida cotidiana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- GUSMÃO, Rute. A ideologia da solidariedade. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 62, p. 93-111. Cortez, 2000.
- HOLLANDA, Eduardo. *A Revolução do Bolshoi. Isto É*, São Paulo, n. 1.658, 11 jul. 2001. Disponível em: <www.terra.com.br/istoe/1658/artes/1658_revolucao_bolshoi3.htm>. Acesso em: 11 fev. 2009.
- LÊNIN, Vladimir Ilich. *O Estado e a revolução*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1983.
- LESSA, Simone Eliza do Carmo. O Estado, a cidadania e o fetiche da condição de cidadão. *Agora: políticas públicas e serviço social*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, jul. 2006. Disponível em: <www.assistentesocial.com.br.php#agora>. Acesso em: 29 out. 2008.
- MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 3. ed. São Paulo. Paulus, 2007.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MAURIEL, Ana Paula Ornellas. Combate à pobreza e (des)proteção social: dilemas teóricos das “novas” políticas sociais. *Praia Vermelha: Estudos de política e teoria social*, Rio de Janeiro, n. 1.415, p. 48-71, 2006.
- MENDONÇA, José Carlos. *A ideologia do socialismo jurídico*. Rio de Janeiro: Corifeu, 2007.
- MÉSZÁROS, István. *A educação: para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- RESENDE, Juliana. Portal Aprende Brasil. *Entrevista* 06 abr. 2000: Jô Braska Negrão. Disponível em: <www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0016.asp>. Acesso em: 11 fev. 2009.
- SEGNINI, Líliliana Rolfsen Petrilli. *Criação rima com precarização: análise do mercado de trabalho artístico no Brasil*. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2007, GT29 – Trabalho, Precarização e Políticas Públicas, UNICAMP, Campinas.
- SETTON, Maria da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 20, p. 60-70, 2002.
- TONET, Ivo. Cidadania ou emancipação humana. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 44, ano 4, p. 1-5, jan. 2005. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/044/44ctonet.htm>. Acesso em: 04 nov. 2008.

THE Bolshoi Theatre of Russia. *Página oficial*. Disponível em: <www.bolshoi.ru/en/theatre/mis-sion>. Acesso em: 05 ago. 2009.

THOMAS, Tom. *O Estado e o capital: O exemplo francês*. Lisboa: Dinossauro, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC (Brasil). Vestibular 2000. Disponível em: <www.ufsc.br/coperve/vestibular2000/infocandvaga.html>. Acesso em: 11 fev. 2009.

VERANO, Rachel. Loucos por balé. Revista Veja, São Paulo, n. 1637, 23 fev. 2000. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/230200/p_104.html>. Acesso em: 11 fev. 2009.

VIANA, Nildo. *A esfera artística: Marx, Weber, Bourdieu e a sociologia da arte*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

Precarização do trabalho docente: análise a partir dos pressupostos do fordismo e da acumulação flexível

Elizandra Iop¹

Os modelos de produção fordismo/taylorismo e toyotismo e acumulação flexível, organizam e reestruturam o trabalho no interior das fábricas e que se estendem à organização do trabalho docente, submetendo-o aos ditames do desenvolvimento econômico. Tais modelos, referentes à produção fabril ou empresarial, são incorporados pelas políticas desenvolvimentistas brasileiras a partir da segunda metade do século XX.

A reestruturação do trabalho docente no Brasil inicia-se durante o regime militar, com os acordos internacionais MEC/USAID². Aí surgem os primeiros indícios de que a educação e o trabalho docente seguem a lógica empresarial do modelo taylorista/fordista. Quando este começa a dar sinais de estagnação, o capital passa a ser determinado por um novo modelo conhecido por toyotismo ou acumulação flexível, e com a reforma da educação básica de 1990 adentra a educação brasileira, determinando a organização do trabalho docente.

Discutido enquanto práxis pedagógica, tal reflexão acerca da docência permite ao professor ser sujeito de seu trabalho, evitando que este o aliene. No entanto, enfocaremos, ao longo deste artigo, quão precarizante se vai tornando o trabalho docente. Mediante isso, a categoria cria formas de resistência, como movimento social dos professores, atrelando-se a sindicatos e defendendo que

¹ Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc; Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc; Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA; Especialista em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas/Paraná – FAFI; Especialista em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc; Especialista em Sociologia pela Universidade de Passo Fundo – UPF; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – Campinas – SP.

² Unidet States Agency for International Development. Os programas internacionais de implantação de tecnologia de ensino no terceiro mundo objetivavam a comercialização de tecnologias obsoletas (MATTELART, 1976).

o trabalho docente seja mediado por concepções de educação transformadora, o que prevê seja o professor o mentor intelectual do trabalho, e, portanto, autônomo em seu processo.

Modelos de produção

O homem vem criando e recriando formas e tipos de trabalho que geram significativas transformações na organização produtiva da sociedade, tendo ocorrido as mais complexas no início do modo de produção capitalista, com o trabalho industrial. Este, para os marxistas, subjuga, aliena, explora e desumaniza o homem, tornando-o apêndice da máquina. Assim, com a instauração do modo de produção capitalista, o homem se torna um trabalhador assalariado, dependente de sua força de trabalho para sobreviver, exposto às vicissitudes das bases materiais da sociedade, baseada, por sua vez, no trabalho humano.

Com o advento do trabalho industrial, mais precisamente no século XX, transformações drásticas atingiram a sociedade em todos os seus âmbitos e o trabalho sofreu uma nova reorganização. Antigas deram lugar a novas formas de produção e, portanto, a um novo tipo de trabalhador: primeiramente, a um trabalhador especialista; em seguida, a um trabalhador polivalente. Tais mudanças decorrem da diversificação das tecnologias empregadas no processo produtivo e na organização do trabalho e, na medida em que se intensificam, provocam um significativo processo de exclusão de parte da mão de obra. As transformações não se reduzem apenas ao campo operacional, ao tipo de trabalho e ao como fazê-lo, mas se estende também à organização sociopolítica do trabalho e às relações entre capital/trabalho e empregado/empregador.

Em consequência, a classe trabalhadora, neste início de milênio, apresenta-se mais fragmentada, heterogênea e diversificada. Ricardo Antunes (1999) alerta para uma significativa perda de direitos e de sentidos, em sintonia com o caráter destrutivo do capital vigente. As mutações sob controle do capital tornam o trabalho precarizado por meio das formas de subemprego e desemprego, intensificando os níveis de exploração dos trabalhadores.

O trabalho contemporâneo sempre esteve regido por modelos produtivos. O fordismo/taylorismo e, atualmente, o toyotismo ou acumulação flexível são os modelos responsáveis pelo relacionamento entre capital/trabalho e empregado/empregador, evidenciando um mercado de trabalho cada vez mais enxuto e restrito.

O processo produtivo vigente até a primeira metade do século XX, nos países industrializados, baseava-se no modelo produtivo que combinava os princípios da administração científica de Taylor e a tecnologia inovadora – linha de montagem mecânica de Ford. Nas décadas em que o fordismo e o taylorismo vigoraram enquanto modelo de produção, a organização produtiva apresentava certas características, como estrutura mais verticalizada dos setores; produção produtiva centralizada; trabalho especializado; racionalização total meramente formal (GRAMSCI, 1985). Havia pouca racionalização do trabalho, pois, segundo Antunes (1999), apesar de instaurarem uma sociedade racionalizada, tais modelos não conseguiam incorporar à racionalidade capitalista da produção variáveis psicológicas no comportamento operário.

A organização desse modelo produtivo, expresso pela indústria e pelo processo de produção, segundo Antunes, (2002, p. 25), era dada

[...] pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e dos movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência entre unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (Grifo do autor).

A organização estrutural do fordismo/taylorismo divide trabalho intelectual e trabalho material, transferindo a dimensão intelectual do trabalho para a gerência. Esse processo produtivo apresenta algumas características: união da produção em série fordista com a contagem do tempo taylorista, e separação entre elaboração e execução do trabalho. Ou seja, cabia a alguns gestores a função intelectual do trabalho, aos demais trabalhadores técnicos cabia a execução do trabalho simples, o qual chegava até o trabalhador ausente de sua dimensão intelectual, reduzindo-o, assim, a mero apêndice da máquina, por desenvolver um trabalho fragmentado e mecânico, que não lhe possibilitava inovar, criar ou ter autonomia durante o processo produtivo. Na medida em que se instaura a negação de conhecer o todo do processo, pois, o modelo vigente impunha a esse apenas a função mecânica e repetitiva do trabalho, o trabalhador está alienado pelo trabalho, nas palavras de Karl Marx. Antunes (2004) denomina esse processo de *estranhamento*, pelo fato de o trabalhador desenvolver apenas uma única simples função, o que resulta num modelo verticalizado, homogeneizado, do processo produtivo, cuja finalidade é a produção de mercadorias em massa e estandardizadas.

Alain Lipietz (1991), ao tratar do Fordismo, o caracteriza como um regime de acumulação e um modo de regulação, pois está expresso no compromisso entre o setor produtivo (economia, Estado de bem-estar-social), político e classe trabalhadora (social). Esse tripé é que garante sua funcionalidade, sendo visto por meio do compromisso firmado entre os três setores, o que leva o autor a caracterizá-lo como *regime de acumulação e modo de regulação*. O fordismo/taylorismo configura-se em torno da acumulação de produtos por meio da produção em série destinada à grande massa e, para tanto, desenvolve um sistema de regulação e compromisso entre os donos do capital, os donos da força de trabalho, os sindicatos dos trabalhadores e o Estado de bem-estar-social, articulação essa conhecida por compromisso fordista ou *welfare states*.

No início de 1970, a economia com base no modelo de produção fordista/taylorista apresentava sinais críticos de estagnação, o que levaria à crise estrutural do capital e à inserção de um novo modelo produtivo. A crise do modelo vigente gerou fortes impactos, principalmente na área econômica e política, afetadas pelo súbito aumento do preço do petróleo e devido a sucessivas valorizações e desvalorizações do dólar (HARVEY, 1992). Isso acarretou o aumento do desemprego, provocando estagnação no consumo e, por consequência, retração no modelo produtivo, dando início ao processo de autonomização em relação aos capitais produtivos e elevando a primeiro plano o capital financeiro e a especulação da produção no mercado internacional. A concentração de capitais devido à fusão entre empresas monopolistas e oligopolistas e a crise do Estado de bem-estar-social geraram a chamada crise fiscal do Estado, resultando na diminuição dos gastos públicos e sua transferência para a esfera privada, ocasionando a volta do Liberalismo econômico, agora em forma de *Neoliberalismo*.

Antunes (1999, p. 30) registra que, de acordo com Chesnais (1996), o crescente número de privatizações nos países capitalistas acarretaram a desregulação e flexibilização do processo produtivo, da força de trabalho das economias internas dos países periféricos. Em meio a isso, o modelo fordista/taylorista entra em crise, gerando a reestruturação produtiva, que se consolida como um novo regime de acumulação, denominado por Harvey (1992) de *acumulação flexível*³. O novo modelo tornou os espaços fabris mais flexíveis para a produção de produtos, com a inserção de tecnologias microeletrônicas e uma nova

³ A *Acumulação Flexível* tem por objetivo a flexibilização dos mercados e relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais e do controle da iniciativa privada pelo Estado no âmbito político.

organização e gestão do trabalho. Ainda, tal modelo de produção está focado no produto principal, o que motiva a terceirização e a desverticalização da estrutura produtiva da empresa. Consequentemente, decorre daí uma nova concepção de trabalhador: não o especialista, mas o polivalente, que opera vários equipamentos simultaneamente, dentre outras responsabilidades. Para João Bernardo (1996, p. 20),

Um trabalhador que raciocina no ato do trabalho e conhece mais dos processos tecnológicos e econômicos do que dos aspectos estritos do seu âmbito imediato é um trabalhador que pode ser tornado polivalente. Cada trabalhador pode realizar um maior número de operações, substituir outras e coadjuvã-las. A cooperação fica reforçada no processo de trabalho, aumentando, por isso, as economias de escala, em benefício do capitalismo.

O toyotismo opera por demanda, heterogeneidade e diversidade na produção; o trabalhador está organizado em equipes de produção com funções flexibilizadas, o que representa aumento na exploração da força de trabalho; melhor aproveitamento do tempo; estoque mínimo; terceirização de funções e subjunção da subjetividade operária.

É a partir do processo de produção intrafábrica que se constituirá a hegemonia do capital, instaurando a subsunção à subjetividade operária, restringindo-a à lógica da hegemonia do capital, e recompondo, a partir daí, a articulação entre consentimento operário e controle do trabalho. Bernardo (1996, p. 20), tendo isso como ponto central da exploração do trabalhador, afirma que o capitalista,

[...] em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. Foi com esse fim que se desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas de gestão.

Como consequência desse modelo sobre a classe operária decorrem o enfraquecimento dos sindicatos; o desaparecimento de funções, devido à informatização de setores; a terceirização dos setores e funções; a formação de uma classe trabalhadora que perde o sentido do trabalho e continua a ser alienada pelo trabalho. Todavia, para garantir a produtividade e, consequentemente, o lucro, o capital reorganiza o processo produtivo de maneira que o trabalhador

não perceba sua força de trabalho explorada pelo capitalista, mantendo-o alienado pelo trabalho. Isso, no entanto, torna a alienação do trabalhador ainda mais cruel, pois sua subjetividade é usurpada pelo capitalista: acredita-se um colaborador da empresa, por participar de grande parte das etapas da produção, sente-se como sócio, pois comprometido subjetivamente com seu espaço de trabalho. A forma de alienação imposta pelo modelo de Acumulação Flexível destaca a *desalienação ilusória e provisória*, por considerar o trabalhador um colaborador.

O capital constrói novas formas de conformação do trabalhador, ao reorganizar a reestruturação do capital, proporcionando ao trabalhador ser chefe de seu próprio negócio, pela terceirização. Acontece que, assim, o trabalhador não está mais amparado legalmente pela previdência, pois, dono de empresa, deixa de exercer seus direitos trabalhistas e sindicais, o que o defenderia da exploração do capital. Assim, o mundo do trabalho atesta heterogeneidade, fragmentação e complexificação, o que dá sentido à expressão “crise do trabalho”, entendida como estrutural.

Reestruturação produtiva e suas implicações ao trabalho docente

O modelo fordista/taylorista foi instaurado no Brasil no período militar, momento em que o país passava por um surto industrial, interferindo na educação com o modelo baseado na racionalização do sistema produtivo. Assim, a educação, adequada ao setor econômico, serviu de ponte entre o indivíduo e o mercado de trabalho, no sentido de propiciar a inserção do Brasil no capitalismo internacional e tratando a educação como *capital humano*.

A educação vigente então foi a *tecnicista*, cujos pressupostos teóricos repousam na filosofia positivista e na psicologia behaviorista. Aplicadas à educação, tais doutrinas voltam-se para o comportamento humano, no sentido de treinar o aluno, desenvolvendo-lhes habilidades técnicas necessárias ao mercado de trabalho, o que enfatiza a tecnologia educacional utilizada para o processo formativo. Assim, o professor era considerado um técnico, auxiliado por outro técnico, que formava indivíduos técnicos por meio de um conteúdo técnico (ARANHA, 1996).

Tal modelo racionaliza funções, separa a concepção da execução do trabalho, tornando o indivíduo um mero operador de uma única função, tornando-se um especialista. Assim, poucos trabalhadores planejam e concebem o todo do processo de trabalho e muitos executam o que os poucos conceberam.

Para alcançar êxito, a educação, levando à risca o modelo, organiza reuniões, define objetivos, elabora o quadro de metas a serem atingidas, enfim, trata a escola como empresa e o aluno como futuro operário. De acordo com Aranha (1996, p. 213),

A adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática exige, portanto o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade.

Com a implantação do ensino tecnicista no Brasil, a educação fica atrelada aos interesses da política americana, que vê, na formação técnica do indivíduo, possibilidades de iniciar a exploração da mão-de-obra barata e, ainda, de vender os instrumentos técnicos necessários à implantação da reforma. A escola, então, funciona como uma modeladora do comportamento humano - compelida a organizar o processo de ensino e aprendizagem, integra o indivíduo à máquina no sistema industrial e integra-se ao sistema produtivo, utilizando a ciência e a tecnologia comportamental para formar indivíduos especializados: técnicos eficientes.

O trabalho docente é determinado pelo capital, que regula o processo de ensino e aprendizagem, auxiliado pela tecnologia educacional, dando-se pelas seguintes etapas: “estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos” (LUCKESI, 1994, p. 61-62).

O planejamento educacional por etapas instrucionais e metódicas tem, nos módulos, multimeios e técnicas de microensino, recursos necessários à formação do aluno técnico, formado por um professor técnico. Para essa proposta pedagógica, o trabalho docente é fragmentado com a especialização de funções, o que torna o professor um mero técnico, que não mais concebe o trabalho pedagógico, o planejamento de ações, a elaboração dos objetivos, a escolha de metodologias. Assim, é levado a aderir à proposta pedagógica tecnicista, não mais participando da totalidade do trabalho docente e tornando-se um operador em sala de aula, executando o que lhe é determinado. Saviani (2008) aponta, nessa tendência, os elementos principais do processo pedagógico: o conteúdo racionalizado e a organização racional dos meios, passando professor e aluno a ocuparem posição inferior, rele-

gados à execução de um processo que é concebido, planejado, coordenado e controlado por especialistas devidamente habilitados.

Pela lógica empresarial, o trabalho docente inicia o processo de precarização, pois sucumbe aos interesses do capital, os quais superam os interesses de uma educação consciente, reflexiva e crítica, por verem o indivíduo como força de trabalho, como instrumento que garante ao capitalista a acumulação do capital e a reprodução do *status quo*, incorporado pela formação da ideologia liberal burguesa. Para isso, o trabalho docente se vê voltado ao desenvolvimento de habilidades técnicas, e não mais à realização da práxis pedagógica, o que, para uma concepção crítica de educação, torna o professor apêndice do processo pedagógico industrial, cujo trabalho objetiva o desenvolvimento da economia.

A crise de 1973 impôs novas necessidades à sociedade, dentre elas a criação de métodos de expansão econômica, garantindo, assim, a reprodução sociometabólica do capital, segundo Mézaros (2002), pois o modo de produção capitalista até então regido pelo modelo produtivo fordista/taylorista estava organizado de forma a promover com regularidade e satisfação a acumulação do capital. A acumulação flexível não ficou restrita ao âmbito da organização do trabalho fabril, disseminando-se aos vários setores e instituições sociais, dentre eles a escola e a organização do trabalho docente.

A transição de um modelo para outro, no Brasil, ocorre nos anos de 1980, no final da ditadura militar, primeiramente de forma não muito bem organizada e lenta, pois o país não possuía um parque industrial altamente industrializado. Já a década de 90, com os governos de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso, é marcada por vários acontecimentos no campo econômico, sobretudo pela crise de emprego gerada pela inauguração de políticas econômicas neoliberais (POCHAMNN, 1998). Inicia-se a reestruturação produtiva e, conseqüentemente, a precarização do trabalho, sob um novo modelo, devido à política de regulação econômica, que leva as empresas a modificarem a organização do trabalho, incorporando tecnologias determinantes para a inserção do país na ordem econômica mundial. Os Planos Collor I e II inauguram uma crise econômica recessiva que obrigou empresas a “enxugar os custos de mão-de-obra sob diversas formas: demissões, terceirizações, programas de racionalização” (NETO, 1998, p. 106). Aí, o antigo modelo produtivo começava a ceder espaço para um novo modelo de organização produtiva.

Em meio a esse processo, muitas escolas são equipadas com tecnologia educativa, em que o professor não necessariamente necessita realizar a práxis pedagógica, ou seja, conceber a aula, basta apenas operar a ferramenta, que ela

mesma se encarrega de transmitir o conteúdo, agravando, e muito, o trabalho docente, o que determina um enfraquecimento na categoria dos professores perante a sociedade, a qual conclui que qualquer indivíduo pode ocupar o lugar do professor, tornando esse profissional pouco necessário para a sociedade. De forma indireta, o modelo produtivo determina que função do professor é descartável, já que a tecnologia da informação realiza a prática pedagógica. Assim, a classe trabalhadora se descobre frágil, regida pela mobilidade das formas de produção em voga. De acordo com Neto (1998, p. 92), é nesse cenário que “a classe trabalhadora tem menor poder de fogo, ali se instala o novo capital sob as mais variadas formas de ‘tecnologia’, com objetivos voltados para a superexploração do trabalho”.

Reformas na educação

A reforma da educação básica, na neoliberal década de 90, torna possível que o mercado internacional determine a organização escolar, os saberes produzidos na escola, os tipos de habilidades e competências que deverá desenvolver no aluno e a organização do trabalho docente. Tal modelo produtivo exige um novo tipo de profissional, não mais o especialista, mas um profissional polivalente, impondo uma nova racionalidade que impõe a necessidade de desenvolver novas formas de ensinar e aprender, levando a alterações na organização do trabalho docente. Para isso, este deve estar voltado às exigências do modelo produtivo, que determina o desenvolvimento de novas aptidões, capacidades e atitudes, condições a serem dominadas pelo indivíduo qualificado: o profissional flexível.

As novas características que o indivíduo deve possuir são desenvolvidas ainda na escola, por meio do trabalho docente submetido à lógica do modelo produtivo. Dessa forma, o professor vê seu trabalho sendo utilizado de forma ideológica, atrelada à lógica do capital, que sobrepuja o saber historicamente produzido. O currículo escolar é mascarado pela ideologia burguesa para atender aos objetivos do sistema capitalista, que vê na escola e no trabalho docente o meio e o fim para a subsunção do indivíduo aos ditames do capital. Tal modelo possui caráter ideológico e disciplinador: garante a conquista da subjetividade do trabalhador, mas deixa-o à mercê do capital, desprotegido e sem condições de compreender as relações de produção. Para que tivesse êxito nessa perspectiva, as políticas públicas de educação visavam à qualificação para o trabalho, como mecanismo capaz de reverter os altos índices de desemprego existentes no país, com o fim de amenizar os problemas sociais. Portanto, as políticas neoliberais

têm como pressuposto que a educação submetida ao capital deve estar articulada ao sistema produtivo, promovendo uma formação que garanta a flexibilidade do trabalhador, sem senso crítico quanto à empregabilidade, para que se adapte às mudanças.

Para a materialização desse processo, ocorrem, na década de 90, eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, que inaugura o grande projeto de educação em nível mundial, prevendo a universalização da educação básica para a diminuição da pobreza (CIAVATTA e FRIGOTTO, 2003). A necessidade da universalização da educação elementar serviria como condição de adaptabilidade do indivíduo às novas formas de produção e organização econômica.

Ainda nessa década, novas configurações ocorrem com a expansão do mercado global e da reestruturação produtiva, estabelecendo mudanças na estrutura formativa e curricular. Daí decorreu, dentre outros, um efeito nefasto sobre as condições do trabalho docente: o conhecimento como mercadoria, o que pressupõe a sua comercialização. Assim, a escola é o local em que o capitalismo investe, visando ideologicamente a transmitir valores socioeconômicos por meio da institucionalização simbólica e cultural fundada em princípios da filosofia pragmática. Nessa perspectiva, o professor vai perdendo sua resistência, ficando mais fácil introduzir valores utilitários no processo de ensino e aprendizagem e levando o professor a contribuir com a lógica do capital. Rouba-se a subjetividade do professor, fazendo com que ele cumpra função determinada: formar indivíduos para contribuir com o acúmulo do capital. Seguindo a lógica, a escola não forma para a cidadania; assume como única função social a formação para o mercado de trabalho (bom exemplo é a importância da preparação para o vestibular). O conhecimento que tem valor é utilitário; pensar, compreender as relações sociais são algo desnecessário à sociedade, o que se evidencia nas matrizes curriculares pela carga horária mínima que as disciplinas de caráter político filosófico apresentam. Nessa lógica, o conceito de alfabetização se reduz ao saber ler e escrever e às quatro operações, habilidades necessárias para garantir a atual estrutura social. Gentile (2000) chamou a isso de “mcdonaldização” da escola.

Não bastasse isso, a reforma dos anos 90 impõe ao trabalho docente a precarização de forma legítima, pois exige uma maior flexibilidade, o que ocorre nas formas de contrato e na legislação social trabalhista (POCHMANN, 1999). A realidade do trabalho docente efetiva-se com baixos salários, pouco investimento na capacitação profissional, perda de direitos, flexibilização nas re-

lações de trabalho, alto número de alunos por professor, péssimas condições na estrutura física da escola, carga horária de trabalho excessiva, sendo a casa uma extensão do trabalho docente⁴. Constituem indicativos de precarização, num primeiro momento, a flexibilização dos direitos e vantagens que incidem sobre os salários, por meio de emendas constitucionais; já num segundo momento, as oportunidades de desenvolvimento e qualificação são escassas. A lei nº 9.394/96, em seu artigo 67, e a lei nº 9.424/96 estabelecem salários condignos, planos de carreira e condições adequadas de trabalho, mas isso, na realidade, não ocorre.

Resistência docente – movimento social de professores

O mundo do trabalho passa por significativas transformações, o que leva os professores a se organizarem enquanto movimento social e a exigirem do Estado condições dignas de trabalho, do que decorrem incessantes conflitos. Oliveira e Melo (2006) destacam que os conflitos docentes fazem-se presentes devido às contradições de uma sociedade desigual, portanto, só presentes em sociedades capitalistas. As contradições entre capital/trabalho são determinadas também na esfera econômica, que é a responsável pelas relações sociais de produção. Para Bernardo (1991), o conflito entre capital/trabalho faz-se presente na esfera pública, em que as relações de trabalho e emprego se materializam tipicamente de forma clássica. Os conflitos que emergem das relações de trabalho geram contradições entre os próprios trabalhadores individualmente e na classe como um todo.

Segundo Castoriadis (1985), um dos pontos positivos da classe trabalhadora é que ela não está morta mediante o grave quadro de desigualdade que se apresenta e se impõe às classes trabalhadoras, pois luta constantemente para superar tal situação de exclusão⁵. Aliada a isso está a luta pela organização autônoma dos trabalhadores, pela gestão operária da produção e pela reorganização da sociedade. Para o autor, existem duas formas de luta do proletariado:

⁴ Isso, obviamente, não se restringe ao Brasil, pois outros países da América Latina empreenderam, na década de 90, as chamadas Reformas Educacionais, expressas sob o lema *qualidade, equidade e eficiência*, com o objetivo de modificar a raiz da estrutura do sistema educacional, o currículo, a gestão e a cultura escolar (OLIVEIRA e MELO, 2006).

⁵ Vale lembrar que é justamente a resistência do proletariado que caracteriza a luta de classe tão discutida por Marx e, com ela, a transformação social.

explícita e implícita. A primeira refere-se à organização dos trabalhadores em sindicatos, partidos e a manifestação por greves; a segunda ocorre por meio da ação docente que reorganiza a vida cotidiana no local de trabalho. As greves e passeatas representam manifestações coletivas que buscam não permitir que a estrutura material e social se cristalice, solidificando as relações de trabalho e as relações sociais no interior das esferas produtivas e formativas.

Mediante a precarização que se impõe ao trabalho docente, por meio de baixos salários, más condições materiais de trabalho, formas de regulação do trabalho docente, baixa valorização da carreira, gestão escolar e política educacional que definem funções e organizam o trabalho docente, intensificação do trabalho, crescente perda de autonomia do professor, alienação, os professores vêm se organizando e exigindo atenção das autoridades competentes. A organização em sindicatos é uma das formas de resistência que leva professores a dialogarem diretamente com o poder público. O movimento dos trabalhadores docentes tem um caráter particular. Para compreendê-lo, é necessário considerar a relativa autonomia do trabalho docente, a especificidade do trabalho educativo e os fins últimos da educação. Por isso, o movimento docente tem reivindicações que expressam interesses sociais mais amplos, como educação de qualidade, fim da desigualdade, do preconceito e da discriminação sociais, uma sociedade mais justa e democrática.

No Brasil e na América Latina, os sindicatos docentes foram os principais protagonistas de tais conflitos, tendo como antagonistas os governos nacionais e municipais. Os países que mais tempo estiveram envolvidos nas lutas foram Argentina e Brasil (GENTILI e SUÁREZ, 2004), como protestos, greves e paralisações das aulas no sistema público de educação, seguido de atos como marchas e discursos em locais públicos. As reivindicações são de ordem laboral e política educativa, com destaque para as que dizem respeito às condições salariais e laborais dos docentes, qualificação profissional, recursos financeiros à educação e falta de incentivo à categoria. Outras formas de resistência são as práticas educativas no cotidiano escolar, em que o trabalho docente tem por base uma pedagogia transformadora, que possibilita ao professor ter autonomia sobre o trabalho que realiza.

Mudança teórica na educação

Com o fim do regime militar, novos ares sopraram nos setores públicos da sociedade. Reinicia-se a discussão em prol da escola pública e da redemocratização da educação, levando a uma reorganização do trabalho na escola, no

intuito de formar consciências críticas. Saviani (2005, p. 265) menciona que tais tentativas apresentaram-se sob duas modalidades:

- a) aquela em que determinados governantes lançavam mão de ideias pedagógicas consideradas progressistas apenas como um mecanismo de proteção política junto ao eleitorado. Nessa versão populista, a questão relativa ao conteúdo específico das ideias que se abraçava, suas bases teóricas, seu significado pedagógico, sua capacidade de interferir na qualidade do ensino, ficava em segundo plano, subordinando-se ao objetivo maior consubstanciando no ganho político que se buscava atingir;
- b) aquelas tentativas conduzidas por equipes que, assumindo funções no âmbito de secretarias de educação estaduais ou municipais, buscavam compreender com seriedade as características da teoria escolhida procurando implementá-la como um instrumento eficaz de transformação e elevação da qualidade do ensino.

Ainda para o autor, não basta ter compreensão teórica sobre a concepção adotada; é de fundamental importância reorganizar o espaço escolar e as relações sociais que se formam na cultura escolar, regida agora por novas concepções teóricas de educação. Para alterar a teoria pedagógica é necessário mexer na estrutura do ensino, não bastando apenas organizar o projeto político pedagógico juntamente com o corpo docente. O autor salienta que é necessário considerar o cotidiano e a prática escolar que tem sua organização determinada por outra teoria, o que leva professores, alunos e comunidade escolar a resistirem a mudanças proposta pela nova concepção.

Isso representa um processo que vai sendo gradativamente transformado, mas que leva tanto o corpo docente como o discente a se envolverem em novas relações de educação. A concepção de educação defendida e proposta por Dermeval Saviani, conhecida como Pedagogia histórico-crítica, tem as relações sociais determinadas de forma horizontal, caracterizando-se por ser uma concepção crítica de educação antiautoritária.

Foram várias as tentativas teórico-metodológicas de reestruturação da educação e da escola pública, no sentido de redemocratizar a educação, após o final do regime militar. Também a partir dos anos 1990, com a implantação da reforma educacional, teóricos da educação e professores comprometidos com uma educação de qualidade vêm propondo concepções pedagógicas que

possibilitem ao professor realizar o trabalho docente, no sentido de desenvolver a autonomia do aluno e seu espírito crítico. No sentido de conduzir o homem, destaca Saviani (2005, p. 245-246):

[...] em direção a uma forma social em que os homens – todos os homens – possam se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultam em inestimáveis conquistas obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da humanidade ao longo de sua existência. Evidentemente, no estágio histórico já atingido, esse movimento de transformação não pode mais ser deixado à mercê de uma evolução natural e espontânea. Necessita, ao contrário, ser organizado de forma voluntária e consciente de modo a superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe. E, por se tratar de um processo voluntário e consciente, não pode prescindir do concurso da educação.

A pedagogia histórico-crítica serve como base teórica tanto na formação de professores na educação infantil, como no ensino fundamental e médio; tanto em escolas particulares, como na rede pública estadual e municipal, destacando que o estado de Santa Catarina tem sua proposta curricular de educação nela embasada. Seu pressuposto filosófico é o marxismo e seu método, o materialismo histórico dialético, como forma de garantir a transformação do *status quo* que caracteriza a sociedade burguesa. Portanto, os interesses da pedagogia histórico-crítica são os da classe trabalhadora e não os da burguesia. Por meio dessa concepção, é possível superar as contradições originadas pelo modo de produção capitalista impostas à educação, proporcionando à classe proletária a emancipação do processo produtivo determinada pelas condições de trabalho que alienam o trabalhador; aniquilando sua capacidade intelectual, subjugando-o por meio dos valores da sociedade burguesa, expressos na educação que a classe proletária recebe do Estado burguês.

A pedagogia histórico-crítica é entendida como uma concepção que propõe uma educação socialista voltada à superação das contradições geradas pela divisão técnica do trabalho. Tal concepção, destaca Saviani (2005), é extremamente atual e pertinente à transformação na estrutura social da sociedade contemporânea, pois parte do princípio de que o processo educativo necessita estabelecer relação entre teoria e prática. A concepção dialética de educação prevê a transformação social, defendendo uma educação universal, livre dos interesses da propriedade privada; uma educação para todos.

A relação dialética entre teoria e prática é prevista pela pedagogia histórico-crítica como uma educação politécnica⁶, dimensão esta que se encontra no centro da concepção socialista de educação e que representa a união entre

escola e trabalho, ou, como destaca o autor, união entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Tal expressão representa a relação entre formação intelectual e trabalho, compreendida como forma de resistência à concepção burguesa de educação. Segundo o autor, a expressão *educação politécnica* não deve ser confundida ou substituída pela expressão educação tecnológica, pois, no atual momento, a expressão remete à concepção burguesa de educação, pois a prática é desvinculada da teoria e apenas desenvolve no indivíduo habilidades e competências técnicas, como se a educação fosse um processo mecânico – e não um processo dialético. A educação politécnica de educação prevê a formação do indivíduo em sua dimensão intelectual (espírito); corpo (movimento); trabalho (teoria e prática).

Marx, ao propor a educação politécnica, pretendia que, com uma formação que contemplasse teoria e prática,

[...] os filhos dos operários poderiam estar em nível muito superior ao dos burgueses e aristocratas, uma vez que estes últimos também jamais seriam homens completos, a menos que rompessem com a separação entre o trabalho intelectual e manual. Em sua visão [...] é preciso substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais (RODRIGUES, 2004, p. 53).

Assim, a educação contribuiria com o processo de transformação da estrutura social e o trabalho continuaria a desempenhar papel positivo na vida do indivíduo. A pretensão da educação crítica é a transformação da estrutura social, não sendo possível a dissociação entre teoria e prática, dado ser este um processo dialético. De forma dialética é que a educação deve ser propiciada aos indivíduos e de forma dialética é que o trabalho docente deve ser realizado. Não é possível excluir uma das esferas do processo pedagógico, como destaca Saviani (2005, p. 260): “teoria e prática, assim como professor e aluno, são elementos indissociáveis do processo pedagógico”. Toda atividade prática é mentalmente pensada pelo homem antes mesmo de sua execução, assim, a teoria antecede a prática, ou seja, a prática é determinada pela teoria. Portanto, destaca Saviani (2005, p. 262): “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”.

6 O termo educação politécnica foi abordado por Marx no texto “Instruções aos delegados ao primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores”, escritos em 1866.

A pedagogia histórico-crítica possibilita ao professor realizar o trabalho docente com autonomia, fazendo a articulação entre teoria e prática de forma que haja uma dinâmica colocando em movimento o trabalho pedagógico, que deixa de ser estático, pré-determinado e morto, para se tornar vivo, criativo. O professor é mentor da práxis pedagógica. Assim, será possível o fim da subjugação intelectual, política e econômica dos indivíduos de uma sociedade estratificada. Essa pedagogia está associada a lutas e movimentos sociais docentes que consideram que as condições de trabalho do professor, determinadas pela estrutura capitalista, necessitam ser transformadas, permitindo, então, que as relações no interior da escola, mediadas pelo trabalho docente, forneçam condições para a ampla transformação social, levando o proletariado a se perceber enquanto classe em si, para, então, ocorrer a luta de classe e a instauração de uma ordem social.

A reestruturação no sistema de educação, na formação de professores, no trabalho docente, já se iniciou – o processo de transformação é gradativo. Portanto, para que haja significativas mudanças na educação, a concepção adotada deve estar associada, segundo Saviani (2005, p. 266),

[...] à luta pela mudança das condições de trabalho e de salários dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular; assim, como a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada.

A pedagogia histórico-crítica também tem por objetivo retomar a luta contra a exclusão do indivíduo ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, ou seja, a luta contra a seletividade, a marginalidade das camadas populares à educação. De acordo com Saviani (2000, p. 31), “Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”.

Considerações finais

O trabalho foi considerado por Marx a condição da existência humana, estando a sociedade em diferentes momentos históricos condicionada por um determinado modelo de produção, mantendo, assim, grupos de indivíduos sub-

missos ao seu poder. Independentemente de qual seja o modo de produção, sua lógica é responsável pela organização de setores produtivos e instituições sociais. O modo de produção capitalista que segue a lógica da superprodução, da *mais valia* e do lucro, determina que os que comandam as bases materiais e políticas da sociedade necessitam apropriar-se do trabalho de outros indivíduos para manterem-se no poder da organização sociopolítica da sociedade, determinando, com isso, a estrutura social. A apropriação do trabalho humano submete a grande maioria à condição de desapropriados das forças produtivas, tendo de se submeterem a formas de organização do trabalho que visam à homogeneização da sociedade e à reprodução do *status quo*.

No período da ditadura militar, o Brasil organiza o processo industrial de acordo com o modelo produtivo fordismo/taylorismo, por meio dos acordos MEC/USAID. A política desenvolvimentista brasileira atingiu o trabalho escolar, o que causou graves danos à educação enquanto processo emancipatório e ao trabalho docente autônomo, que passa a ser fragmentado, burocratizado e tecnicizado pela lógica do capital. Esse modelo burocratiza funções, desapropria saberes docentes, tornando o professor um mero técnico para a formação de especialistas. Ele perde parte da autonomia sobre seu trabalho, pois passa a ser substituído pela lógica de um trabalho tecnicizado, desenvolvido para garantir a produção capitalista e formando para o mercado de trabalho.

Na acumulação flexível, o que se constata é uma realidade mais grave e cruel: o trabalho docente passa a ser usado como instrumento ideológico, fragmentando a consciência de professores e alunos pela lógica do capital. As condições do trabalho docente estão distanciadas do que realmente seria a práxis pedagógica, levando o professor a se tornar um trabalhador flexível e polivalente que, em muitos casos, coloca em risco sua empregabilidade, pois deixa de estar amparado pela legislação trabalhista. As reformas educacionais que introduziram o modelo toyotista na organização escolar apresentam exigências de novas formas de atuação do trabalhador, condicionando-se ao capital. Tal modelo tem como objetivo, independentemente da vontade do professor, o desenvolvimento de competências multifuncionais no educando, adaptando-o ao trabalho exigido pela sociedade da informação. O trabalho docente regido por esse modelo está longe de se constituir como práxis pedagógica, como um trabalho autônomo com perspectiva de humanizar o indivíduo que o desenvolve e de emancipar os que são formados.

Seguindo os ditames do capital, o trabalho docente organizado por este modelo forma indivíduos frágeis e sem defesa contra o capital, pois determina a precarização do trabalho, quando submete o professor a altas jornadas de trabalho, com diferentes formas de contrato, e ao trabalho em domicílio. A disposição dos espaços físicos da escola está organizada de acordo com a lógica do modelo fordista/taylorista, portanto, no que tange à autonomia, em relação ao professor, reorganizar esses espaços, deslocando alunos e propiciando ambientes diversificados de aprendizagem, é sempre muito difícil, bem como fugir a uma “grade de conteúdos”, também pensada de acordo com as exigências de mercado. Ainda em relação à autonomia de conceber o trabalho docente, os professores estão restritos ao material didático escolar, devido ao tempo restrito de que dispõem para conceber a aula. Aliado a isso, o trabalho docente vem sofrendo profunda desvalorização pela sociedade – é como se qualquer um pudesse desenvolver esse trabalho, como se ele não tivesse grau de complexidade. A sociedade tem retirado do professor sua autoridade, desconsiderando sua formação de anos, na medida em que qualquer um pode se dirigir à escola para desempenhar funções pertinentes.

Sob os modelos de produção fordista/taylorista e toyotista, sucumbe a consciência do professor, tornando-o um indivíduo alienado, proletarizado e não mais mentor de um trabalho intelectual. Enquanto o trabalho docente estiver submetido à lógica empresarial do capital, deixa de ser realizado com autonomia, de proporcionar autonomia ao professor e de emancipar intelectualmente o aluno, estabelecendo-se aí a precarização do trabalho docente e a desumanização do professor pelo trabalho. A estrutura vigente em que é realizado o trabalho docente segue a lógica capitalista – e mesmo com toda a sua precarização, é possível desenvolver o tipo de trabalho docente que o capital deseja. Aqui cabe uma reflexão: se, nas péssimas condições em que se encontra a escola e com que o trabalho docente é realizado, mesmo assim, o capital tem seus objetivos atendidos, então, podemos imaginar com que qualidade apresenta-se o trabalho docente e a educação na sociedade brasileira? Mas, vale lembrar, há professores conscientes dessa realidade, que se opõem ferrenhamente a tais condições, que resistem e se manifestam contra a esfera política e produtiva a que a escola sucumbe, tanto por meio de movimentos sociais, como pela teoria que embasa seus trabalhos.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. Moraes (Orgs.). *O avesso do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

BERNARDO, João. *Reestruturação capitalista e os desafios para os sindicatos*. Mimeo., Lisboa, 1996.

BEZZERA, Ciro. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre a prática pedagógica e trabalho pedagógico. In: Eixo temático: *políticas educativas na América Latina: consequência sobre a formação e o trabalho docente*. 06 s 09 de novembro de 2006 – UERJ – Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/mercadorizacao_precarizacao.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. *A experiência do movimento operário*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GENTILI, Pablo. A mcdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, P.; SUÁREZ, D. La conflitividade educativa na América latina. Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, Campus Virtual, curso *Movimentos Sociales, conflicto y políticas educativas em América Latina*, classes 1 e 2. 2004. Disponível em: <<http://www.clacso.edu.ar>>. MINAS GERAIS. Agenda para o desenvolvimento. Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado. Minas construindo um novo tempo. Minas Gerais, 2003. Acesso em: 18 dez. 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção materialista da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LIPIETZ, Alain. *Audácia: uma alternativa para o século 21*. São Paulo: Nobel, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MÉSZAROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo/ Campinas: Boitempo/ EdUNICAMP, 2002.

NETO, J. M. Desemprego e luta de classes: as novas determinidades do conceito marxista de exército industrial de reserva. In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. de (Orgs.). In: *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. 2. Ed. São Paulo: Cortez;

Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

OLIVEIRA, D. A.; MELO, S. D. G. Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: natureza e significados. Lisboa, *Revista Lusófona de Educação*, Observatório de Políticas Públicas de Educação e de Contextos Educativos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 8, 2º semestre de 2006.

POCHMANN, M. A. A crise do emprego no Brasil. In: CARVALHO, F. M. A.; SILVA, J. M. A. da; VIEIRA, W. da C. (Orgs.). *Crise e reestruturação econômica na América Latina*. Viçosa, MG: Departamento de Economia Rural – DER da Universidade Federal de Viçosa – UFV, 1999.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 33. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. *Escola e democracia*. ed. Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. A educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Claudinei Lombardi; Dermerval Saviani (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Educação e trabalho: a formação dos adolescentes nas escolas de ensino médio para o mundo do trabalho

Patrícia Lazzari Furtado¹

Com as modificações ocorrentes na sociedade, essencialmente na esfera da educação e também no âmbito profissional, tentando compreender mais detalhadamente as dificuldades apresentadas pelas instituições de ensino médio diante da formação dos adolescentes para o mundo do trabalho, buscar-se-á analisar as intenções que as políticas educacionais trazem em relação à formação dos adolescentes do ensino médio, e até que ponto isso está em consonância com as expectativas que os alunos trazem quando entram na escola.

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de verificar a situação real existente dentro das escolas de ensino médio com a formação dos adolescentes para o mundo do trabalho, sendo essa uma das grandes preocupações dos alunos ao término do ensino médio.

Sociedade, educação e formação dos adolescentes para o mundo do trabalho

A educação, com o passar dos anos, foi se modificando, e se for analisar algum tempo atrás, a escola não tinha valor nenhum, pois a educação era feita pelas próprias famílias onde a escola oferecia apenas a parte religiosa. Os filhos homens seguiam a profissão dos pais, e as meninas ficavam em casa para aprender com a mãe a serem donas de casa. Para se ter conhecimentos sobre o trabalho, não precisavam sair do âmbito familiar para frequentar uma escola, pois a família lhes proporcionava todos os conhecimentos necessários (ENGUITA, 1989, p. 105).

¹ Mestranda em Educação (UPF); Especialista em Sociologia.

Mais tarde, a partir do século XV, a educação começou lentamente a sofrer mudanças. No mercado de trabalho as exigências eram as mínimas em relação à alfabetização, pois eles necessitavam de homens para trabalhar e não para pensar (ENGUITA, 1989, p. 111-112).

Com a introdução do taylorismo² e do fordismo³, a organização do trabalho se modificou. “As escolas eram apenas para formar homens e mulheres para as empresas” (ENGUITA, 1989, p. 126). Com essas mudanças no âmbito trabalhista, a educação atingiu um outro rumo, de acordo com os desejos que eram apresentados por esses sistemas. A escola foi transformada de certo modo, numa indústria, onde o aluno era o produto e o professor deveria formá-lo com todos os requisitos que as indústrias apresentavam. As variações que foram ocorrendo na vida cotidiana fizeram com que a educação tradicional perdesse seu espaço, o que fez surgir outra educação, não apenas para o trabalho mas também para a via social.

E para auxiliar na organização das escolas surge a legislação brasileira. Essas leis foram de grande relevância para a educação brasileira, pois partindo destas que a educação foi se modificando. Analisando na realidade atual surge uma dúvida: será que as escolas de hoje sabem o que está escrito nas leis, como por exemplo nos PCNs?

As leis existem para serem cumpridas e não apenas para enfeitar um amontoado de papéis, ou como diz DEMO: “Num país que tem muitas leis para não serem cumpridas, sobretudo na esfera da educação” (1997, p. 10). Isso nos remeta a refletir para que tantas leis se muitos dos professores das escolas da

² Frederick Winslow Taylor, (consultor gerencial norte-americano) descreveu em suas ideias o *gerenciamento científico*, ou seja, um estudo detalhado dos processos industriais a fim de dividi-los em operações simples que pudessem ser cronometradas e organizadas com precisão. De acordo com Taylor, cada tarefa pode ser examinada rigorosamente e objetivamente a fim de determinar “a melhor maneira” de executá-la. Muitas fábricas passaram a empregar as técnicas tayloristas a fim de maximizar o *output* industrial e aumentar o nível de produtividade dos trabalhadores. Os empregados eram monitorados de perto pela gerência para assegurar a conclusão rápida e precisa do trabalho. Com o intuito de estimular a eficiência no trabalho, introduziu-se um sistema de pagamento de incentivos por meio do qual os ordenados dos trabalhadores correspondiam aos seus índices de produtividade (GIDDENS, 2005, p. 312).

³ Henry Ford (industrialista) foi o primeiro a perceber que a produção de massa exige mercados em massa. O fordismo (uma extensão dos princípios do gerenciamento científico de Taylor) é o termo utilizado para designar o sistema de produção em massa atrelado ao desenvolvimento dos mercados em massa. Ford projetou sua primeira fábrica de automóveis (1908), e uma das inovações mais significativas de Ford foi a construção de uma linha de montagem com esteira rolante. Cada empregado da linha de montagem de Ford especializava-se em uma tarefa, como colocar a maçaneta da porta do lado esquerdo enquanto as carrocerias dos carros deslizavam ao longo da linha (GIDDENS, 2005, p. 312).

modernidade não sabem nem o que a LDB traz em seu documento.?Para entender melhor essa discrepância, será analisada no próximo item a legislação da educação brasileira em consonância com as escolas de nível médio.

Análise dos documentos oficiais da educação em relação às intenções da escola de Ensino Médio

Fiel ao nosso propósito, o trabalho deste tópico tem por finalidade identificar na legislação em vigor, como são apresentadas as intenções para o ensino médio. Utilizar-se-ão três documentos oficiais da educação: a) a Constituição Federal de 1988; b) a Lei de Diretrizes e Bases 9394 (LDB) de 1996; c) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998.

A Constituição Federal criada em 1988 representa uma nova fase da história brasileira em função do processo de democratização e da entrada do Brasil no cenário mundial das transformações. Essas mudanças ocorreram na esfera do direito e deveres dos cidadãos, entre eles está a educação, que começa a ser vista com outros olhos, sendo essencial para a formação do ser humano.

A educação aparece para ajudá-los nesta busca, sendo direito de todos os cidadãos frequentarem e permanecerem numa instituição de ensino, para seu desenvolvimento como cidadão na vida social e também no meio profissional, como pode ser visto no capítulo III, Seção I da educação, art. 205, da Constituição Federal: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (1988, p. 137).

A LDB 9.394/96 possui uma importância singular para compreender a intenção das políticas educacionais para o ensino médio. Essa lei deu às escolas de ensino médio uma nova identidade, originando o ensino médio como educação básica e retornando com a obrigatoriedade progressiva do ensino. Ou seja, as instituições de nível médio passam a ser parte complementar do processo educativo que a sociedade avalia como básico para exercer a cidadania, para desenvolver atividades produtivas, para continuar aprendendo nos níveis mais elevados de educação e para seu desenvolvimento particular, que possa se inserir na sociedade e interagir com seu meio.

A LDB teve grandiosas contribuições em nossa educação brasileira. Ela apresenta um longo caminho até a vigorar definitivamente. Em 1946, iniciou-se uma longa tramitação pelo primeiro projeto da LDB, tendo sua primeira

aprovação em 1961. Três anos após a aprovação da LDB de 1961, ocorreu o golpe militar e com isso um conjunto de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais. A aprovação da LDB 9.394/96 foi um processo demorado, com muitos interesses e conflitos, mas o que acabou prevalecendo foi a proposta de Darcy Ribeiro, sancionada em dezembro de 1996, com algumas satisfações e muitas insatisfações (DEMO, 1997, p. 9).

A LDB 9.394/96 é confirmada com o intuito de melhorar a qualidade da educação, propondo uma garantia de estudo, guiando-se em alguns princípios da educação, que aparece no título II, art.3º: igualdade de condições para o acesso à escola e permanência nela; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (PCNs, 1999, p. 39). Desse modo, a lei destaca princípios que dão a todos os cidadãos o direito e a garantida de se aperfeiçoar dentro de uma instituição de ensino.

Porém o que se destaca são elementos da LDB que tratam do ensino médio, nosso ponto de discussão. Na lei o ensino médio aparece como etapa final da educação, mas muitos continuam apenas passando por ela, não se interessando pela aprendizagem. As escolas do mesmo modo entregam notas e o que os preocupa é o diploma que depois o levarão a entrar no mercado de trabalho, percebendo, assim, uma visão deficiente do mercado. Com isso, pergunta-se: o ensino médio diante dessa visão pode ser considerado como etapa final de educação? (DEMO, 1997, p. 89-90).

O ensino médio que é o ponto principal desta discussão é apresentado pela LDB 9394/96 de uma forma ampla onde o aluno, além de ter uma formação básica, terá um aprofundamento de conhecimentos, uma preparação para o trabalho e cidadania, e saberes que o ajudem a sobreviver na sociedade, como é observado no seu Art.35, inciso II: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores” (2005, p. 22).

Muitos jovens, quando se inserem no ensino médio, já possuem um emprego, e isso vai auxiliando na sua formação, trabalhando a selvageria natural que

se traz dentro de cada ser humano. Por isso a relevância do trabalho na vida do indivíduo, pois é um meio pela qual vai complementando a aprendizagem que adquire na escola, sendo que muitos conhecimentos somente serão contraídos e entendidos na própria prática do dia-a-dia.

Para dar continuidade a essa discussão, introduzir-se-á a partir de agora um outro documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs⁴, onde se destacará o que a legislação apresenta sobre o papel da formação do nível médio. Um dos aspectos que os PCNs destacam é de que a escola busque formar alunos reflexivos, incentivando o raciocínio e a capacidade de pensar. Uma formação do adolescente de forma geral, não apenas detido no desenvolvimento para o trabalho, mas ampliando sua competência de pesquisar, aprender, criar, formular, buscar informações, analisar e selecionar, deixando de lado a memorização, e buscando uma aprendizagem mais significativa para sua vida (PCNs, 1999, p. 15-16). Com isso, a escola de ensino médio, diante dessa realidade e com grande responsabilidade, necessita reorganizar seu currículo de acordo com as exigências da sociedade. Vejamos no próprio documento do PCNs:

Considerando-se tal contexto, buscar-se construir novas alternativas de organização curricular para o ensino médio comprometidos, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social (PCNs, 1999, p. 25).

Dessa forma, a escola de nível médio vai procurar através das aulas, expor o real contexto no qual estão inseridos e o que isso trouxe de modificações para o mundo do trabalho, procurando desenvolver seres ativos, através de novos conceitos que os auxiliem na busca pela sua liberdade de se mostrar no meio social.

Educação na escola de ensino médio

O conhecimento centrado no processo de produção, onde a educação aparecia como uma acomodação em relação ao mercado de trabalho, foi substituído por saberes localizados não apenas no profissional, mas também para a vida

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio, que foi criado em 1999 pelo Ministério da educação, para fornecer às escolas subsídios para desenvolver um trabalho de mais qualidade, centrado não no acúmulo de informações, mas no domínio de competências básicas, auxiliando o professor no desenvolver de seu trabalho, refletindo sobre sua prática, aperfeiçoando suas aulas, e contribuindo no desenvolvimento do currículo da escola.

social. A obediência, a disciplina que a sociedade exigia de seus trabalhadores, muitas vezes em condições precárias, perdeu força diante das exigências do meio. Com a nova realidade social apresentada depois da revolução industrial e tecnológica, apresenta-se a necessidade de outra educação (PCNs, 1999, p. 23).

O ensino médio decorrente da análise dos documentos oficiais é visto de forma diferenciada. Como parte final da educação básica, o ensino médio passa a ser essencial no processo educativo, pois é através desse ensino que o homem vai aprendendo a se tornar cidadão, passa a ter acesso às atividades produtivas, progride nos seus estudos e passa a atingir outros níveis de saberes, e, assim, desenvolver-se como pessoa de um modo geral.

A escola de ensino médio proporciona ao aluno inúmeros conhecimentos, onde ele mesmo se responsabilizará pelos seus próprios atos diante da sociedade. As informações que o adolescente vai adquirindo no decorrer da vida, juntamente com a escola, ocorrem desde seu nascimento até o fim da vida, “é um processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte” (BRANDÃO, 1983, p. 64), e isso vai ajudando-o a se transformar num cidadão atuante de seu meio social.

O ensino médio, dessa forma, é a etapa final de uma educação de maneira geral, aperfeiçoada com a modernidade que edifica aptidões básicas que ajudam o aluno a se reconhecer como produtor de saberes, tornando-o participante da sociedade e principalmente, do mundo do trabalho.

Identidade da escola de ensino médio perante as transformações da sociedade

Com todas as evoluções que estão acontecendo na esfera social, essencialmente no meio profissional, exige-se cada vez mais uma qualificação maior dos seus trabalhadores. As escolas, com isso, tiveram um alarmante crescimento na busca por formação. Aumentou-se a quantidade de instituições e a qualidade de ensino decaiu. Os currículos de muitas escolas permanecem engessados na ideia da preparação para o vestibular, numa passagem de conteúdos que possivelmente cairão no vestibular ou na prova do ENEM, abnegando o desenvolvimento do aluno por completo, para a vida social.

Percebe-se, com isso, que muitas escolas de ensino médio perderam seu foco, não recordando, na verdade, qual é o seu real objetivo como instituição de educação, ou seja, deixou sua identidade se perder no tempo. A identidade é fundamental para qualquer escola, pois sem saber o seu principal objetivo, não tem como articular uma instituição como formação. Como enfatiza os PCNs:

Identidade supõe uma inserção no meio social que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais e as características dos alunos e a participação dos professores e das famílias no desenho institucional considerado adequado para cada escola (1999, p. 81).

É imprescindível que as escolas comecem a (re)pensar a sua identidade, para que o ensino médio seja realmente como é visto na LDB, uma formação básica do indivíduo⁵. Uma formação do aluno como ser humano que atua na sociedade em que vive, e não apenas uma preocupação de passar conteúdos, sendo que na verdade, como é visto pelos alunos, algo que não se ocupa para a realidade diária.

É preciso uma reforma curricular que corresponda às necessidades apresentadas pelos alunos, que possa dar continuidade no desenvolvimento da capacidade de aprender, aperfeiçoando-se no uso da linguagem como forma de conhecimento, e também a formação de atitudes e valores. Essa transformação curricular visa à organização e ao tratamento dos conteúdos, onde envolve nesse contexto os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização, que serão desenvolvidos no próximo tópico.

A relevância da sociologia na escola de ensino médio

De acordo com o que destacamos até agora sobre a educação em seus vários âmbitos, partimos então para o ponto chave da nossa discussão, a educação e o trabalho.⁶ Para desenvolver essa temática, uma das disciplinas que mais pode auxiliar nesse crescimento é a sociologia.⁷

O avanço da industrialização e o crescimento das cidades fizeram com que a educação se ampliasse. O mercado de trabalho está cada vez mais competitivo, conseguindo um trabalho com mais facilidade aquele que possui certo grau de escolaridade. Segundo Giddens “as escolas e as universidades não apenas servem para ampliar a mente e os horizontes das pessoas, como também, devem preparar novas gerações de cidadãos para participarem da vida econômica” (2009, p. 396).

⁵ Para entender melhor, averiguar LDB (2005), art. 21, I, p. 17.

⁶ “Porém, para nós, o trabalho significa uma atividade remunerada em uma ocupação reconhecida” (GIDDENS, 2009, p. 332).

⁷ Sociologia, é a ciência que, através de seus métodos de investigação científica, estuda o comportamento humano perante seu meio social e busca compreender as estruturas e as relações da sociedade

Para que a educação, ou a sociologia possam ser algo benéfico para os alunos, é imprescindível analisar variados pontos, como, por exemplo, a formação dos professores. É desanimador colocar um professor a trabalhar uma disciplina fora da sua área de formação, sendo que muitas vezes o professor na verdade não sabe qual é o real conteúdo que se pode desenvolver na disciplina, tornando as aulas algo penoso tanto para o professor como para o discente. Inicia-se aí a discriminação pela disciplina, onde mal trabalhada, ao invés de contribuir para o crescimento dos jovens, torna-se mal vista e desinteressante para os alunos, o que acaba prejudicando-os.

Assim, a formação do cidadão não pode ser apenas a memorização, mas o desenvolvimento da capacidade de pensar, pesquisar, criar, buscar e construir informações, analisar e selecionar os conhecimentos de modo que possam ajudá-los no seu crescimento. E para aplicar isso é necessário que a escola de nível médio tome consciência dessa essencial tarefa, onde os professores, com uma formação de qualidade, possam desenvolver essas agilidades nos alunos por meio do diálogo, onde eles possam intervir na sua construção, validando sempre o conhecimento prévio trazido pelo aluno.

A partir dessa discussão, sobre os documentos oficiais da educação brasileira, salientando a finalidade da educação do ensino médio diante da formação do adolescente para o mundo do trabalho, realizar-se-á no próximo capítulo uma pesquisa de campo na Escola Senhor dos Caminhos, com alguns alunos no término do ensino médio, onde o resultado do estudo poderá ser observado através de um quadro que estará incluso no trabalho.

A formação para o mundo do trabalho na visão dos alunos

A pesquisa sociológica chama a atenção de muitas pessoas, porque ela investiga não apenas a sociedade em seus diversos contextos, mas também a continuidade da vida dessas sociedades. Por isso, fez-se-á um estudo sociológico na Escola Estadual de Ensino Médio Senhor dos Caminhos, com o intuito de pesquisar a expectativa dos alunos no término de seus estudos, em relação à formação para o mundo do trabalho. Um estudo sociológico auxilia a compreender não apenas o que já é conhecido, mas acaba mexendo no que se acredita ser do senso comum (GIDDENS, 2005, p. 523).

Por conta do curto espaço de tempo, não foi possível fazer uma observação prévia da turma antes de escolher os alunos a serem entrevistados, por isso, o

primeiro contato na escola foi com a direção. Inicialmente foram explanados para a direção com a qual dialogou-se diversas vezes até que fosse escolhida uma turma para ser trabalhada e partindo deste ponto iniciou-se a escolha dos alunos a serem entrevistados. Foi uma discussão longa, pois não se chegava a um consenso. Desse modo, ao conversar com a professora⁸ que estava trabalhando com a turma foram sendo selecionados os alunos para a entrevista. Como critérios para a seleção, considerou-se a classe social, se trabalhavam ou não. Assim, a professora descreveu uma lista com os nomes dos alunos que seriam utilizados na realização da entrevista.

Porém antes de iniciar-se as entrevistas, a direção queria entregar para a pesquisa um grupo de cinco alunos que foram retirados da turma por serem “bagunceiros”, deixados numa sala sem aula, apenas com alguns trabalhos, uma semana inteira. Com isso, surge uma questão: será que esse é a maneira mais adequada de fazer com que os alunos se interessem pelas aulas? Com isso, surgiu uma curiosidade em conhecer melhor esses alunos, já que a direção os classifica como muito ativos e organizadores da desordem em sala de aula. Então, escolheram-se três alunos desse grupo, e mais cinco alunos da turma, meninos e meninas, num total de oito entrevistados.

Depois de todo esse procedimento, iniciou-se a entrevista de forma individual e numa sala reservada, onde no decorrer da entrevista, desenvolveram-se conversas significativas com os alunos. A conversa com os oito alunos foi concretizada com muita cautela e cuidado ao expor as perguntas, pois qualquer passo em falso poderia prejudicar a estrutura da pesquisa. “É imprescindível ter muito cuidado ao desempenhar a pesquisa de campo, porque o pesquisador não pode se envolver demasiadamente, mantendo-se sempre como observador, olhando de fora da situação, pois senão vai perder toda a essência de analisar os elementos de fora do grupo” (GIDDENS, 2005, p. 515).

A partir dos quadros abaixo, é possível fazer uma análise do resultado da pesquisa, onde os alunos são reconhecidos pelas letras, onde não será exposta a identidade dos alunos, sendo assim possível comparar as expectativas apresentadas pelos alunos ao término do ensino médio em consonância com o mundo do trabalho.

⁸ Professora da disciplina de Português, graduação em letras, com experiência de 12 anos na Escola Estadual de Ensino Médio Senhor dos Caminhos.

1. Qual o principal motivo pelo qual você está frequentando o ensino médio?

a) Aprender, estudar, preparação para o vestibular. Não tem condições financeiras de frequentar uma escola particular. Quero continuar estudando.

b) Primeiro estudar tem que estudar, sem o segundo grau é quase impossível conseguir emprego.

c) Para cursar uma faculdade, para ter uma formação.

d) Para entrar na faculdade, me formar.

e) Porque quero fazer faculdade, se não tiver ensino médio não tem nada.

f) Futuro, hoje é a base de tudo.

g) Para entrar na faculdade.

h) Só para terminar o ensino médio, e porque não tem outro.

3. Quais suas expectativas para o mundo do trabalho? Que profissão você pretende exercer? O ensino médio contribui para essa profissão?

a) Se formar para ter um trabalho. Não sei, não achei a profissão.

b) Eu quero continuar trabalhando, e no futuro ter o meu próprio negócio, me aperfeiçoar com um curso técnico.

c) Crescer, pretendo fazer faculdade de engenharia ambiental. O ensino médio ajuda só para fazer faculdade.

2. No que o ensino médio está contribuindo para sua formação para o mundo do trabalho?

a) Onde eu estudava era melhor o ensino, em Sertão. Não está me ajudando em nada. Vim para Tapejara por causa de emprego. Para poder fazer o ENEM tive que fazer cursinho.

b) Não, na minha área não, mas no geral sim.

c) Não contribui em nada.

d) Não ajuda, não faz muita coisa na aula, o que faz aqui não se ocupa, se aprende mais trabalhando.

e) Acho que sim, tem professor que não faz nada, não pela escola, mas sim para ter um diploma.

f) Conhecimentos Gerais.

g) O ensino médio é fraco, um pouco vem dos professores, eles não dão limites e vira uma bagunça.

h) Não faz diferença nenhuma.

4. O que você entende por cidadania?

a) Não sei definir, sei lá, faz parte da sociedade.

b) Não sei o que é isso.

c) Cidadania é uma educação que vem de casa, que pode ou não afetar. Você seguindo seus princípios você segue princípios bons.

d) Pretendo fazer faculdade de contabilidade. A escola não ajuda em nada, onde escolhi a minha profissão por causa do meu trabalho.

e) Vestibular de odontologia. Ajuda, tipo biologia, química.

f) Vestibular, se não passar vou fazer um curso técnico. Mas quero fazer agronomia. Ajuda, mas podia aprender mais, todos poderiam se esforçar mais.

g) Continuar, o mercado de trabalho deveria dar mais chance para quem não tem experiência. Quero fazer Fisioterapia. Não ajuda, principalmente biologia, não utilizam o laboratório, falta aula prática.

h) Pretendo fazer faculdade de astronomia, mas quero continuar fazendo Karatê. Não ajuda em nada, é tudo muito superficial. Busco estudar através da Internet, já fiz até provas.

5. O ensino médio da conta da formação para a cidadania?

a) Não ajuda, os professores não conseguem dar aula, porque eles não têm autoridade. Turmas muito grandes. Os alunos dizem para os professores: "cale a boca que eu te quebro os dentes". Aí o professor não dá aula.

b) (depois de instigados) Aqui você não pode expor suas ideias e cagam na cabeça. Ajuda a ter respeito.

c) Se pegar professores bons. Tem uns que descontam o problema deles nos alunos, o professor tem que saber da vida do aluno para assim poder ajudar. Uma vez os pais olhavam o boletim e chateavam os filhos. Hoje os pais chateiam os professores. Os professores deveriam ser diferentes, das aulas, eles estão no tempo antigo.

d) Não sei.

e) Faz parte da sociedade, estar atento as coisas que acontecem.

f) Não sei.

g) Agir por si mesma, por em pratica seus pensamentos.

h) Pessoas que cumpre seus direitos, o que a sociedade quer.

6. O que está bom e o que deveria ser diferente o ensino médio que você está cursando?

a) Bom só amizade. O que deveria ser diferente, os professores, mais autoridade. E a nota qualitativa, prejudica o aluno, pois tem professores que não sabem nem o nome do aluno.

b) Bom a amizade e alguns professores. Deveria mudar a forma como a escola cobra do aluno, não cobrar só de uns, mas sim da turma toda.

c) Bom os colegas, as salas de aula. O que deveria mudar, os professores interagir com o aluno, e a aula sai melhor.

<p>d) Algumas coisas, prepara para sair da escola, não aprende muito, não faz muito.</p>	<p>d) Bom é as turmas, muitos professores não sabem nem o que fazem numa sala de aula. Diferente: não preparam para o mercado de trabalho, dão só o teórico, é só bagunça e muita mudança de professores.</p>
<p>e) Sim, trazem coisas da realidade.</p>	<p>e) Bom os colegas, e uns professores que eu gosto. Mudar: professor não tem domínio de turma, direção não consegue expor, não sabem envolver o aluno. Uma professora chegou na nossa sala e disse: "Vou dar aula para vocês como se fosse para a educação infantil".</p>
<p>f) A noite é meio por cima, da tudo meio pronto.</p>	<p>f) Bom os colegas, professore não todos. Deveria mudar, turmas muito grandes, tem interessa, mas não anda.</p>
<p>g) Ajuda, mas vai de cada um, a pessoa tem que ter cabeça.</p>	<p>g) Bom: tem professor bons, mas não tem domínio de turma, são fracos. O vice diretor não sabe exigir respeito dos alunos, eles fazem o que querem. Eles mesmo dizem que estão perdendo o controle da coisa.</p>
<p>h) Não, você houve os colegas dizendo palavões para os professores. Só querem preparar para o vestibular.</p>	<p>h) Bom, os lanches e os horários que não são cumpridos. Diferente: trocar todos os professores, as secretárias e também alguns alunos. Turmas muito grandes, e a nota qualitativa que colocaram prejudica o aluno, pois nem conhecem os alunos e mesmo assim dão nota.</p>

Análise comparativa sobre a formação para o trabalho entre as intenções evidenciadas na legislação e a expectativa dos alunos de ensino médio

De todos os elementos que se conseguiu observar, alguns pontos ficaram mais evidenciados diante do desgosto apresentado pelos alunos ao término do segundo grau, e analisando-os em semelhança com as leis brasileiras da educação, é plausível notar algumas incompatibilidades entre o que existe dentro das salas de aula e o que é apresentado como finalidade da educação nos documentos oficiais.

De início, há uma grande distorção de qual é a real intenção do ensino médio. A maioria dos alunos está na escola apenas porque desejam fazer vestibular, e se não tivesse esta etapa para entrar na faculdade, não o fariam. Um percentual muito pequeno mostra estar na escola para aprender, sendo que sem uma formação no ensino médio, não tem como iniciar no mercado de trabalho.

Analisando o depoimento dos alunos entrevistados, a escola de nível médio não contribui na formação dos adolescentes de forma significativa. Os alunos estão desanimados diante de tanto descaso, tanto por parte dos próprios alunos como também pelo professores. Os alunos desmotivados salientam que a sociedade está mudando muito e que a escola não procura acompanhar essa evolução, pois muitos professores utilizam a mesma metodologia, os mesmos conteúdos todo o ano.

Os PCNs enfatizam desse modo que ensino médio não é apenas um acúmulo de informações, mas sim, no desenvolvimento de competências básicas que auxilie o adolescente a enfrentar a vida adulta com mais garantia. Os PCNs estão nas escolas para amparar o processo educacional, no planejamento das aulas, no desenvolvimento do currículo da escola e para ajudar o professor na sua profissão, onde ele possa aprender a refletir sobre sua própria prática.

Ao realizar-se a entrevista, para espanto, foi detectado que a maioria dos alunos não sabia nem o que significava a palavra cidadania. Então pergunta-se: como a escola vai formar o aluno para a cidadania, se este não sabe o que isso significa para a sua vida? A escola de ensino médio diante desta apreciação dos alunos não prepara o aluno para o exercício da cidadania, se o faz, de maneira muito superficial, que não se torna significativo na vida do aluno, pois um aluno com quase 18 anos não saber o que é cidadania, é algo preocupante para o sistema de ensino.

Já a formação para o mundo do trabalho fica meio que escondida. Segundo os alunos, a escola não os forma para o trabalho, porque não utilizam o que aprende na prática profissional. Porém, os alunos esquecem que no âmbito escolar não se aprende apenas conteúdos, mas sim a conviver entre outros alunos, a adquirir princípios que os ajude na sua formação como ser humano. “A escola de ensino médio deve fornecer uma formação geral, que aluno aprende a pesquisar, a buscar e construir novos conhecimentos, e, assim, ter a capacidade de selecionar o que é bom e o que não acrescenta em nada na sua formação” (PCNs, 1999, p. 16).

Com a apresentação das leis e a pesquisa de campo, foi possível perceber que existe muita incompatibilidade entre as escolas e as leis que norteiam a

educação. Não é fundamental apenas que os docentes tenham uma formação, onde na realidade de hoje se percebe outra realidade. Muitos professores que trabalham na educação, não têm formação ou os que têm, não estão compatíveis com a área onde atuam, fazendo assim, que o ensino não se desenvolva de forma que auxilie o crescimento do adolescente. Todas as disciplinas existentes na escola de ensino são fundamentais para a formação do aluno. Os discentes até podem achá-las desnecessárias para a sua vida social e profissional, mas na realidade elas estão na grade curricular para desenvolver no aluno todas as habilidades que este necessita para conseguir sobreviver na sociedade na qual está inserida. Elas poderiam, realmente, ser trabalhadas de maneira diferenciada, onde o aluno sinta vontade de aprender e seja agente construtor de seu próprio conhecimento.

Com isso, observa-se que as escolas de ensino médio necessitam rever o que está acontecendo dentro das instituições, não destacando apenas o problema centrado no aluno, mas uma análise completa de todos os componentes que fazem parte do sistema de ensino da escola. Os professores e direção, como salientam os alunos entrevistados, estão perdendo o controle da situação. Mas antes de qualquer atitude, é imprescindível analisar todos os pontos existentes, para que se possa pensar o que está escasso na educação das escolas de ensino médio diante da formação dos adolescentes para o mundo do trabalho, pois para se inserir no mercado de trabalho é essencial obter uma formação anterior, onde se alcance subsídios necessários para conviver no meio social, e, assim, conseguir fazer escolhas futuras, como por exemplo, o tão esperado vestibular.

Considerações finais

As leis surgiram para auxiliar os docentes no processo de formação dos seus alunos, mas para que isso se torne efetivamente modificador do meio é preciso que todos que fazem parte da educação escolar saibam o que os documentos trazem sobre a educação, para que, assim, subsidiados pela lei, consigam reorganizar a instituição de forma benéfica tanto para alunos como para docentes. Trazendo esse elemento à realidade, começa-se a pensar: será que os professores que atuam nas escolas sabem o que os documentos oficiais da educação trazem? Para repensar a educação de hoje, não seria necessário voltar para essas leis e rever o que está escrito nelas?

Talvez alguns elementos importantíssimos presentes nesses documentos foram esquecidos pelo corpo docente e até mesmo pela direção da escola, criando, assim, um vazio entre escola e leis. Na verdade, deveriam trabalhar juntas, em

consonância, pois esse é o papel dos documentos oficiais, propor subsídios para o aperfeiçoamento do trabalho docente, buscando novas ideias de metodologia e abordagens de ensino, e também para a organização curricular.

Com isso, essa realidade remete ao pensamento de que a educação na escola de ensino médio não está visando à formação do aluno para a cidadania e muito menos para o mundo do trabalho. Muitas pessoas sobrevivem no mercado de trabalho com a aprendizagem que obtiveram na formação do ensino médio, não se aprofundando em estudos posteriores. Por isso, a proeminência de uma educação de qualidade na escola de ensino médio, que ofereça uma formação do adolescente para a vida. Antes de qualquer coisa, é essencial que a escola e os professores repensem o que se deve ensinar, como se deve ensinar e o que os alunos querem aprender.

Assim, observa-se que o problema recorrente na escola de ensino médio é de grande dimensão, envolvendo várias questões, e para que possa mudar, necessita-se discutir todas essas ideias, e em consonância com os documentos oficiais da educação, procurar um referencial que guie para um novo sistema de ensino para as escolas de ensino médio. E para auxiliar nesta nova construção, seria de grande valor estabelecer políticas de formação docente para fazer frente a esse quadro. Onde os professores teriam políticas que os subsidiariam para continuar a se aperfeiçoar, onde muitos professores que trabalham em áreas fora da sua formação possam se aperfeiçoar com a área onde estão atuando, e, assim, desenvolver cada vez mais um ensino de qualidade para, quem sabe, contribuir na mudança desta realidade.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CONSTITUIÇÃO. *República Federativa do Brasil*. São Paulo: LTr, 1988.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- NETO, Otavio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ENGUITA, Mariano F. *A fase oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FURTADO, Patrícia Lazzari. *Trabalho, educação e políticas educacionais: análise das escolas de ensino médio na formação dos adolescentes para o mundo do trabalho*. Projeto de Pesquisa para a dissertação do Mestrado. Passo Fundo: UPF, 2009.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Vice-Reitoria de Graduação. *Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e textos legais complementares*. Passo Fundo: UPF, 2005.

Trabalho, resistência e educação: um estudo da profissão de um alfaiate

Silvane Fontanella¹

Nos últimos anos, intensificaram-se as mudanças na categoria trabalho, refletindo numa precarização do mesmo. Essa categoria sempre foi fundamental para a compreensão da sociedade, principalmente da sociedade onde o sistema capitalista vigora. Na modernidade, diversos pensadores tentaram fazer uma análise do trabalho para poder entendê-lo e relacioná-lo com o mundo atual.

A exploração da mão-de-obra do trabalhador sempre foi colocada em destaque, pois isso é um dos fatores que leva para uma precarização do mesmo. Nesse contexto da precarização, tanto do trabalho quanto da educação, cenário próprio das sociedades onde o capitalismo globalizado e pós-industrial vigora, com tecnologias de produção altamente avançadas, onde o conhecimento é substituído pela informação, o trabalho, enquanto atividade produtiva e criadora da objetividade e da subjetividade humana, torna-se cada vez mais fragmentado e informal. A escola, por sua vez, não consegue garantir a apropriação crítica do conhecimento sistematizado. Pergunta-se: De que forma o processo de educação formal e não-formal contribuirão para a reprodução e para a resistência da profissão artesanal do alfaiate? Também levantam-se outras questões: A educação do profissional influenciou a resistência em sua profissão? O ensino influencia na escolha da profissão? Ou ainda, qual o significado do trabalho na sociedade capitalista? O que leva uma pessoa a optar por uma profissão? O contexto em que estamos inseridos influencia nossas decisões? A educação informal é importante para a escolha da profissão?

Assim, como diversos aspectos da sociedade atual, as relações do mundo do trabalho estão sofrendo modificações e transformações constantemente. Nesse cenário, diversas profissões estão deixando de existir e novas ocupações estão surgindo. Assim, é difícil que um ofício permaneça de forma artesanal por muito tempo, pois a produção em série e a necessidade de bens materiais fazem com

¹ Pedagoga, Pós-Graduada em Sociologia e Mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo.

que o maior interesse das pessoas seja específico na remuneração, deixando de lado a produção e a criação que o trabalho deve proporcionar.

O contexto atual, de precarização do trabalho na sociedade capitalista e a observação dos interesses e das preocupações das pessoas em relação ao trabalho, faz da categoria trabalho um instrumento importante de estudo e análise. Este está diretamente ligado à vida das pessoas, sendo uma condição para o desenvolvimento da autonomia pessoal e social. Na descoberta das profissões, que resistiram às mudanças do mundo do trabalho, principalmente na cidade de Marau, e pelo fato de ter localizado apenas um alfaiate que resistiu às transformações que no decorrer do tempo ocorreram em sua profissão, tornou-se motivo de interesse a descoberta de como ocorreu e o que levou esse alfaiate com seu trabalho artesanal a permanecer nesta profissão. Assim, objetiva-se analisar como a educação, tanto em seu caráter formal quanto não-formal, contribuiu para a reprodução e para a resistência da profissão do alfaiate na competitiva sociedade capitalista. Concorde-se com Tedesco e Rossetto quando expressam que

Atividades artesanais, ainda que seletas em temporalidades e espaços específicos, sobrevivem aos processos de industrialização, acoplam-se ao sistema produtivo, renovam valores e dinâmicas de mercado; além de gerar novos postos de trabalho, reconstituem saberes, bens materiais e imateriais do local, expressa, muitas vezes, de culturas regionais (2007, p. 130).

De certa forma, sabe-se que é dada pouca importância ao trabalho artesanal, sendo algumas vezes mal compreendido pela sociedade, pois “em geral, os empreendimentos artesanais são pouco estudados e/ou pouco contemplados pelas análises organizacionais e por políticas de fomento de desenvolvimento local/regional por diversas razões, dentre elas os seus formatos organizativos” (TEDESCO e ROSSETTO, 2007, p. 126). Constata-se que, sendo pouco estudado, torna-se imprescindível sua análise, principalmente sua forma de organização.

Este artigo se efetivará através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na forma de um estudo de caso biográfico. Foram utilizados como recursos metodológicos quatro entrevistas realizadas com o alfaiate, onde ele revela como foi a construção de sua formação profissional e como ele compreende em relação à educação formal que obteve. Essas entrevistas foram gravadas e digitadas para poder eleger as categorias-chave de análise desse trabalho, que são: opção pela profissão, meios e relações de produção, clientela, aprendizado do ofício, formação não formal e escolarização. Durante a realização das entrevistas, ocorreram duas conversas informais com o alfaiate Carlinhos Armigliatto, residente em

Marau (RS). Dessa forma, algumas categorias foram compreendidas e analisadas mais intensamente, pois as informações fornecidas estão relacionadas com o estudo bibliográfico referente a esse tema.

Algumas constatações sobre as mudanças e resistências do trabalho na sociedade capitalista

Trabalho tem outros significados mais particulares, como o de esforço aplicado à produção de utilidades ou obras de arte, mesmo dissertação ou discurso. Pode significar o conjunto das discussões e deliberações de uma sociedade ou assembleia convocada para tratar de interesse público, coletivo ou particular.

Suzana Albornoz

A construção da história do homem dá-se em conjunto com a própria experiência vivenciada no mundo do trabalho. A compreensão da categoria trabalho, torna-se fundamental para o entendimento do ser humano enquanto parte da sociedade, pois a organização diária das pessoas é baseada na posição e no espaço de tempo em que o trabalho ocupa na vida de cada ser humano. Em diversas culturas, as pessoas crescem internalizando que o trabalho deve deter a maior parte do tempo vivido e que ele é o centro das atenções, um pensamento ainda carregado de histórias e sentidos, pois desde o princípio das religiões, consta que o cansaço deve ocorrer para a libertação dos pecados.

O trabalho, quando pensado historicamente, possuiu diferentes compreensões nas diversas sociedades. É bem distinto o processo que essa categoria teve entre as sociedades tribais, greco-romana, feudal e na sociedade capitalista. Assim, cabe num pequeno resgate histórico mostrar como foi se constituindo e se transformando o mundo do trabalho. Esse entendimento, torna-se imprescindível para que seja compreendido como ocorre o trabalho na sociedade atual, pois nem sempre ele teve o mesmo significado, necessidade e importância que atualmente possui, para o embasamento teórico será levando em consideração o historiador Nelson Dacio Tomazi (2000).

Pode-se afirmar, que o trabalho como algo separado das outras atividades rotineiras não existiu nas sociedades tribais. Nessas, o trabalho não possuiu um valor próprio, mas fez parte das atividades diárias. O trabalho era organizado “na divisão por sexo, em que homens e mulheres executavam atividades diferentes” (TOMAZI, 2000, p. 36). O tempo era aproveitado de outras formas, e o trabalho ocupava uma pequena parte do dia. A relação com a natureza era

diferente da atual, nela buscava-se a sobrevivência, o sustento e não a transformação para aquisições materiais. Nelas não se produziam com o interesse de acúmulo, tudo limitava-se ao necessário para sobreviver. Segundo Tomazi, “o tempo é utilizado para descansar, divertir-se, dançar, caçar, pescar e colher, e para o cumprimento das obrigações rituais, que na maioria dos casos envolve todas as outras atividades” (2000, p. 37).

O trabalho na sociedade greco-romana não era pensado nem trabalhado da mesma forma que ocorre atualmente. Entre os gregos havia uma diferença entre trabalho braçal/manual e intelectual. “Conforme Hannah Arendt (1906-1975), pensadora alemã, os gregos possuíam três concepções para a ideia de trabalho: *labor*, *poiesis* e *práxis*” (TOMAZI, 2000, p. 38). O *labor* era compreendido com esforço físico. A *poiesis* era o ato de fabricar, criar, construir, voltado aos artesões. E a *práxis* era o trabalho intelectual, voltado à fala onde se buscavam benefícios ao povo. A civilização greco-romana era caracterizada pelo trabalho escravo, mesmo existindo outros trabalhadores, pois todos eram oprimidos pelos seus senhores ou proprietários. O escravo era alguém sempre inferior, independente do trabalho que realizava. Também fica claro que nessa sociedade existia uma classe de ricos, esses que não precisavam de esforço para sobreviver, “pois era o trabalho escravo que dava o suporte material para que os cidadãos não precisassem viver do suor de seu rosto” (TOMAZI, 2000, p. 39).

Numa transformação do mundo do trabalho, não-radical, formam-se as sociedades feudais, onde como principais características estão a terra como principal meio de produção, os trabalhadores possuem usufruto da terra, mas pagam aos senhores tributos sobre a produção e a existência de um vínculo de direitos e deveres entre os senhores e os servos. Essas características se mantiveram durante séculos, sem conflitos, mas no início do século XIV, iniciou-se uma crise na sociedade feudal por causa de chuvas que impediram a produção, muitas pessoas morreram de fome, também fator de decadência foi a Peste Negra e a Guerra dos 100 anos, levando ao início da sociedade capitalista.

Uma sociedade com um processo de transformação rápida, torna-se difícil defini-la. No entanto, pode-se dizer que há um predomínio de relações estabelecidas configurando em uma sociedade capitalista, pois o dinheiro (as aquisições materiais) são fundamentais à felicidade e ao bem-estar da população. A sociedade capitalista é caracterizada pela “propriedade privada, o trabalho assalariado, o sistema de troca e uma determinada divisão social do trabalho” (TOMAZI, 2000, p. 4). O capitalismo constituiu-se de formas diferentes nos diversos países. É fundamental apontar que “não existe uma única sociedade capitalista” (Idem).

Segundo Tomazi (2000), a Inglaterra é historicamente apontada como o início do sistema capitalista, por ter feito inicialmente o processo de transformação do feudalismo para o capitalismo. As características dessa sociedade são de fácil identificação. Primeiramente, encontra-se nela a propriedade privada, onde os donos do capital investem em empresas e pagam pelo único patrimônio ao restante das pessoas, a mão-de-obra. As desigualdades sociais são extremas, pode-se afirmar que poucas pessoas possuem a grande maioria do capital existente, e a maioria delas apenas possui a força braçal, a qual é explorada. Essas duas classes extremas são nomeadas de burgueses e proletários. Os burgueses, também conhecidos como capitalistas, são os donos do capital, os proletários são o oposto, não possuem o capital, apenas a mão-de-obra. Assim, o que acontece é que os donos do capital, ou melhor, os burgueses, contratam por um preço mínimo o único bem dos proletariados, sua mão-de-obra. São homens livres, mas se pergunta: que liberdade é essa? Pois para a sobrevivência dessas pessoas é necessário, muitas vezes, um trabalho desumano, o qual se não aceitarem não poderão nem mesmo se alimentar.

Pelo fato de a classe proletária depender dos burgueses e estes dependerem dos proletários, a exploração do trabalho braçal ocupa um lugar central na configuração da sociedade. Por isso se pode afirmar que “o trabalho ocupa um espaço maior na vida do que qualquer outro tipo de atividade” (GIDDENS, 2005, p. 305). Com essa perspectiva, é imprescindível compreendê-lo e analisá-lo, pois se a pessoa está diretamente ligada ao trabalho, o entendimento dele é primordial para a fundamentação de sua vida, pois “nas sociedades modernas, ter um emprego é importante para manter a autoestima” (GIDDENS, 2005, p. 305)

Podemos questionar, o que é trabalho? Para que serve o trabalho? Liedke diz que,

[...] Como categoria abstrata, o trabalho pôde ser entendido, estritamente, como esforço físico ou mecânico, como energia despendida por seres humanos, animais, máquinas ou mesmo objetos movidos por força de inércia. [...] tem como resultado a transformação dos elementos em estado de natureza ou, ainda, a produção, manutenção e modificação de bens ou serviços necessários à sobrevivência humana (2002, p. 341).

Mas, somente isso não explica a grandeza do termo trabalho. Organiza-se o dia em torno do trabalho, todas as outras atividades ocorrem antes ou depois do trabalho. Então, pode-se afirmar que Giddens (2005) tem razão ao dizer que uma das características do trabalho é a estrutura temporal. Outra característica fácil de identificar, segundo este mesmo autor, é a identidade pessoal, pois um

vínculo efetivo com o trabalho traz a autoestima necessária para a realização pessoal. Esse autor também identifica outras características além das citadas anteriormente: um salário, a aquisição de habilidades, uma forma de variar as funções do dia-a-dia e uma das maneiras de contatos sociais. Pode-se afirmar que através do trabalho o homem transforma a natureza e nessa relação a natureza também é transformada. O trabalho deve garantir a materialidade da vida humana (objetividade) e a não-materialidade (subjetividade), que é a criação e a produção.

O trabalho pode ser compreendido de diferentes formas: para muitos, trabalhar é um castigo; para outros, o trabalho fornece apenas um salário; e, para poucos, o trabalho está relacionado com a criação. Trabalho é a criação, produção ou transformação de matérias para a utilização ou posterior apropriação humana. Na sociedade capitalista, encontra-se a grande maioria da população com um emprego e não com um trabalho. O emprego está estritamente relacionado ao salário. O fato de não haver emprego numa determinada região não quer dizer que não exista trabalho. O emprego quer dizer que você está assegurado pela lei e possui direitos e deveres a cumprir.

As principais formas de estruturar o trabalho no sistema capitalista é o taylorismo, o fordismo e o toyotismo. Essas estruturas se alteram conforme a tecnologia e a ciência avançam. Também, entre outros fatores, transformam-se dependendo da proposta da empresa. A sociedade capitalista, mesmo passando por todos esses processos de transformação, ainda apresenta mudanças constantes e, por este motivo, torna-se difícil sua definição. Tudo ocorre muito rápido e muitas vezes sem a percepção da população. O proletariado precisa aceitar todas essas mudanças, que na maioria das vezes são impostas pelos burgueses, para sobreviverem.

Segundo Tedesco e Rossetto, “o artesanato está vinculado ao mundo do trabalho em seus inúmeros formatos sociais, culturais, estratégias que permitiram e permitem reproduzir, difundir, repassar conhecimentos, aprendizagens [...]” (2007, p. 127) e encontrar uma profissão artesanal, que sobreviveu à produção em série e às constantes mudanças que o capitalismo impõem, é quase impossível, e quando isso ocorre, pode-se dizer que a descoberta dos motivos dessa resistência é extremamente importantes de ser analisado e compreendido. A profissão alfaiate, estudada através de Carlinhos Armigliatto, resistiu a essas mudanças.

O trabalho e a educação na história de um alfaiate

*Na escola devemos apenas ensinar o que pode ser útil mais tarde.
(Pistrak)*

Carlinhos Armigliatto, alfaiate da cidade de Marau, é identificado pela sua profissão, onde ainda possui um grande valor para ele e para a comunidade em geral. Atende a seus clientes prestando atenção em todos os detalhes. Pode-se dizer, que ele é totalmente detalhista em suas costuras pelo fato de levar em consideração todas as particularidades solicitadas pela clientela, nunca deixando de preocupar-se com a satisfação dos clientes. Sempre alegre e prestativo, ainda recebe seus amigos em sua alfaiataria, onde durante boa parte do período de trabalho conta com a visita de antigos amigos e juntamente com as longas conversas e histórias confecciona o seu produto.



Alfaiate, sr. Carlinhos Armigliatto, em seu ateliê.

Em seu trabalho, o alfaiate Carlinhos consegue reunir o esforço mental para organizar os pensamentos de forma que possa produzir a roupa que atenda aos padrões da moda, os padrões clássicos e o desejo do cliente, para após colo-

car o esforço físico em suas máquinas de costura (antigas) na confecção. Dessa forma, ele produz mercadorias que satisfazem as necessidades dos clientes. Ele coloca em prática o que Giddens (2005) entende pela categoria trabalho, a união do esforço físico e mental na produção de mercadorias que satisfaçam as necessidades dos seres humanos, assim, de forma artesanal e exclusiva, faz roupas que se diferenciam das demais produzidas em série nas indústrias. Entendendo que:

O artesanato está vinculado ao mundo do trabalho em seus inúmeros formatos sociais, culturais, estratégias que permitiram e permitem reproduzir; difundir; repassar conhecimentos, aprendizagens, recompor vivências, gostos, prazeres estéticos e, por que não dizer, conservando um pouco de romantismo e saudosismo crítico – que não faz mal a ninguém! – à simplicidade da vida (TEDESCO; ROSSETTO, 2007, p. 127).

A escrita da história do alfaiate Carlinhos, que sobreviveu a todas as transformações porque a sociedade capitalista passou e passa, e ainda assim resiste e faz do seu trabalho um ato prazeroso e de sustento familiar é fundamental para a análise de atividades artesanais. Sabe-se que a escolha de uma profissão, na maioria das vezes, não é definida pela pessoa, mas por inúmeros fatores, como as influências que a cercam. Os pais, na maioria das vezes, são as principais influências na escolha de uma profissão. Com o alfaiate Carlinhos não foi diferente, seu pai o encaminhou para o mercado de trabalho. Segundo o alfaiate, a opção pela profissão foi da seguinte forma:

[...] O pai alugou a peça aqui do lado e eu como não tinha nada que fazer; meio pequenote, me colocou ali do lado e começou. Daí eles foram embora, eu fui trabalhar com outro alfaiate. Fui pro quartel e voltei. Daí comecei a trabalhar sozinho. [...] Eu aprendi com outro alfaiate. [...] Sei lá, eu comecei desde pequenininho e achei que levava jeito pro trabalho, e inclusive eu to aposentado e continuo a trabalhar porque gosto mesmo.

Percebe-se com a fala de Carlinhos que, pelo fato de seu pai ter alugado uma sala comercial para um alfaiate, era a oportunidade que ele teria de começar a trabalhar. Também, pode-se relatar que foi em uma época em que a profissão de alfaiate estava sendo muito valorizada. E esse foi o motivo primordial do desejo de seu pai de possuir um filho alfaiate. Ainda, ao ser questionado se seu pai impôs a profissão, ele relata:

[...] Sim, ele impôs isso. Ele disse “vai trabalhar de empregado aí”. Eu não fazia nada, daí ele disse para ir aí ser alfaiate. No começo eu trabalhava com as máquinas do patrão. No começo eu era empregado, e daí, conforme eu fui aprendendo, eu fui me colocando.

Entre outros fatores, a escolha da profissão é direcionada ao interesse dos pais. A opinião deles faz com que seus filhos optem por sua profissão. Também, constata-se que a mídia interfere na escolha, pois diversos jovens ao se lançarem ao mundo do trabalho escolhem profissões atuais, melhor dizendo, profissões que estão na moda. Vale ressaltar que diversas pessoas não possuem a oportunidade de escolha, pois a falta de condições financeiras não possibilita a opção, o que faz com que essas pessoas sigam por caminhos nem sempre desejados. A profissão é um trabalho especializado, é algo que se adquire com o estudo e com a prática. Exemplos de profissões: médico, professor, advogado, sapateiro, alfaiate, entre outros.



Maquinário do ateliê.

No caso do alfaiate Carlinhos, mesmo o pai impondo a profissão, ele se adaptou e possui um grande interesse pela costura. Carlinhos é realizado com sua profissão, como ele mesmo falou várias vezes, gosta do que faz, e mesmo sendo aposentado continua trabalhando por prazer. Para poder exercer sua profissão, não foi necessário um grande investimento. A sala comercial é propriedade da família, o que reduz o gasto mensal. A compra do maquinário foi

feita pelo seu pai, o que facilitou o início de suas atividades. Também foi necessário, no início de suas atividades, a contratação de uma pessoa, que possuísse uma experiência maior que a dele para ajudá-lo nas confecções.

Sobre a atualização do maquinário, ocorreu apenas uma vez, pelo fato que, segundo o alfaiate, ele já possui segurança e confiança nas suas máquinas pela quantia de anos que trabalha com elas. Em suas palavras: “As máquinas eu renovei uma vez, mas o balcão não. Eu prefiro ficar com a minha antiga, porque eu tenho confiança nela, no ponto” Por cerca de 20 anos, o alfaiate disponibilizou aos clientes, em própria alfaiataria, tecidos para a confecção das roupas.

Pode-se perceber, que com a produção em série que existe na sociedade capitalista, muitos artesãos precisam modificar sua estrutura de trabalho para poder sobreviver com a competitividade que as fábricas e lojas possuem. Já quanto aos aviamentos para a costura, “É muito relativo, muitas vezes eu digo que tem que trazer o material que precisa, mas se não traz eu coloco. Eu não compro em quantidade, compro conforme preciso, aqui em volta nas lojas” Esse alfaiate não investiu na qualificação dos modelos das roupas, acreditando que: “Não, não, eu ganhei uns moldes um tempo atrás, o modelo masculino praticamente não muda nada” Como um alfaiate planeja suas costuras? Ele segue modelos prontos ou altera-os segunda a moda? Mas o que é moda? Segundo Souza

A moda é um todo harmonioso e mais ou menos indissolúvel. Serve à estrutura social, acentuando a divisão em classe; reconcilia o conflito entre o impulso individualizador de cada um de nós (necessidade de afirmação como pessoa) e o socializador (necessidade de afirmação como membro do grupo); exprime ideias e sentimentos, pois é uma linguagem que se traduz em termos artísticos (1987, p. 29).

Percebe-se que a classe social em uma sociedade capitalista impõe a moda. É claro e de fácil percepção que a mídia influencia a moda, usa-se o que é posto como elegante e bonito na classe alta da sociedade. O alfaiate, quando questionado como planeja os modelos das roupas que costura, respondeu:

[...] Tem uns modelos aí, eu tenho eles desde que aprendi. Não tinha modelo, o pessoal tinha um casaco pronto e a gente copiava, mas praticamente não mudou os modelos. Muda um pouquinho o botão, mas quase sempre é igual. A calça já mudou várias vezes, tinha a época da boca de sino, vai conforme a moda e a moda o freguês é que faz. Muitos fregueses trazem o modelo e daí eu copio.

Nota-se que para ele a moda depende da pessoa, cada cliente pode escolher o modelo de preferência, e ele respeita as opiniões. Também deixou claro que, a moda nos modelos de roupa que ele costura mudou pouco. Mas que peças de roupas ele costura? Predominantemente este alfaiate produz casacos, calças, coletes, sobretudos e bermudas, em suas palavras “só traje masculino”. E como planejar? Segundo Carlinhos, tira-se as medidas do cliente e risca-se direto no tecido, sem moldes em papel, e se necessário faz-se algumas contas, para saber quanto tecido comprar, sem calculadora. Em suas palavras: “Eu corto direto no tecido, eu tiro a medida, e conforme a medida eu vou riscando e corto direto no tecido, faço as contas na cabeça e risco direto no tecido, sem papel”.

Para a execução, há uma demora para confeccionar algumas peças de roupas mais do que para outras, também possui preferência para costuras mais simples e se fosse possível optar por uma costura completa ou uma reforma, a preferência é reformar, pois, segundo o alfaiate, é mais rápido e lucrativo. O tempo que leva para costurar um casaco equivale ao tempo de reforma de no mínimo outros 10 casacos, sendo que demora 2 dias para costurar um casaco e meio dia para uma calça. Além disso, a costura completa requer um tempo para as provas, o que geralmente para o “casaco 2 vezes e calça 1 vez”. Para isso, é necessário parar com o trabalho de costura, atender ao cliente e verificar onde ainda é necessária a mudança.

Ele fala que melhorou suas costuras na observação das roupas. “Foi na cabeça mesmo, vendo onde não tava bem, melhorando”. E sobre como avalia seu trabalho, sua resposta foi: “É ver o freguês satisfeito e saber que ele vai voltar outro dia de novo. Seria fazer o terno bem feito pro freguês sair satisfeito. É a satisfação do cliente”. Sabe-se que para o sucesso de um trabalho produzido é necessária a aprovação do cliente. No caso de roupas, esse cliente, precisa sentir-se aceito pela sociedade.

Com efeito, a moda é um dos instrumentos mais poderosos de integração e desempenha uma função niveladora importante, ao permitir que o indivíduo se confunda com o grupo e desapareça num todo maior que lhe dá apoio e segurança. E como as modas vigentes são sempre as de classes dominantes, os grupos mais próximos estão, a cada momento, identificando-se aos imediatamente superiores através da imitação da vestimenta (SOUZA, 1987, p. 103).

Constata-se que para o sucesso nas costuras é necessário ter clientes, mas quem são os primeiros clientes? Como consegui-los? O alfaiate Carlinhos explica:

[...] Olha, os primeiros eram amigos, eu jogava futebol, os meus amigos de futebol vinham aqui fazer roupa. E daí começou aos pouquinhos. Inclusive naquela época que eu comecei a trabalhar tinha bastante alfaiate aqui em Marau, então era meio concorrido. Daí, pra começar, eu comecei a cobrar menos que os outros pra puxar os clientes, depois eu igualei com os outros. Aqui em Marau acredito que em atividade não tenham mais nenhum alfaiate.

O valor de uma mercadoria, no caso das costuras desse alfaiate, definiu seus clientes. Ele utilizou como recurso no início de sua carreira a confecção de roupas mais baratas do que os da concorrência, pois foi uma época em que diversos alfaiates trabalhavam. Seus clientes são predominantemente da classe média alta, em suas palavras: “Média, mas mais média pra alta, tem doutor, né. Geralmente, o pobre não usa terno nem tem condições de mandar fazer”. Nesse relato fica explícito que a moda clássica está mais para a classe alta em uma sociedade capitalista.

Ao referir-se que “pobre não usa terno”, constata-se a distinção de classes sociais no Brasil, o que se nota mais uma vez no predomínio do capitalismo, pois a sociedade capitalista possui como característica forte a divisão de classes sociais. Seus clientes são antigos, a maioria dos clientes conquistados no início de sua carreira ainda procuram suas confecções. Carlinhos também alega que para esses clientes é mais difícil encontrar uma roupa pronta, que fiquem bem em seus corpos.

[...] Tem, bastante, tem clientes que desde que eu comecei continuam aqui. É tem bastante que já faleceram.. A freguesia é mais de idade porque geralmente não acham um terno que sirva bem, uns meio gordo outros são meio magro e daí precisam fazer sob medida.

Para colocar o preço na roupa, o alfaiate faz uma média entre o tempo da medida, da prova e da costura: “Geralmente eu faço a média, calça tanto, casaco três vezes mais” O preço para ele “é um pouquinho do tempo e da dificuldade, mas mais o tempo. Por exemplo: um casaco eu demoro de dois a três dias e calça eu faço duas por dia. Eu calculo quanto que eu posso ganhar por dia” Atualmente, sua renda mensal chega a dois salários mínimos e meios e com a renda do seu trabalho este alfaiate conseguiu e consegue sustentar a família: “Sim, sempre consegui, ficou melhor depois da aposentadoria. Tive dificuldades mais consegui”.

O aprendizado do ofício ocorreu na experiência, fundamentalmente pela memória oral e pela observação.

[...] Eu como não tinha nada que fazer, meio pequenote, me colocou ali do lado e começou. [...] Eles demoravam pra ensinar, porque se ensina a gente já podia sair por conta e então eles demoravam pra ensinar. [...] A gente trabalhava junto, eu ficava o dia inteiro e aos

pouquinhos ele ia me ensinando. [...] Eu comecei varrendo (risos), eu comecei a fazer o chuleado, que era para não desfiar; depois pregar botão, fazer a barra. Demorou tempo para cortar e costurar; isso praticamente ele não ensinava porque senão eu trabalharia por conta, isso demorou uns quatro ou cinco anos. [...] Ele me explicava direitinho, me explicava todas as partes desde como medir até como costurar. [...] A gente conversava bastante, mas eu não lembro quais perguntas eu fazia para ele.

A experiência se efetivou após cinco anos de observações e explicações. O trabalho manual começou pela parte mais simples da costura, onde se ocorresse algum erro, poderia ser corrigido. O aprendizado do corte do tecido demorou para ser realizado, pois existia uma concorrência grande por volta de 1965, e se o aprendiz de alfaiate soubesse fazer os cortes poderia se tornar um concorrente. Também, foi a última coisa que aprendeu, pois, após cortar o tecido, não se pode mais consertá-lo.

Em 1965, em Uruguaiana, o alfaiate esteve no quartel. Lá desenvolveu as seguintes atividades: “Comecei como soldado, depois eu como era alfaiate eu fui consertar roupas, depois eu passei a cabo e depois eu fui para a lavanderia” Segundo ele, a experiência do quartel não contribuiu para a profissão: “Não ajudou nada, praticamente eu tava quase começando a minha profissão, eu peguei um pouco de prática”. Constata-se que, para este alfaiate, o aprendizado ocorreu todo na prática, nada de teoria, nem cursos nem aperfeiçoamento.

Pistrak diz que na educação devemos

[...] resolver a antítese “eu e o outro”, “indivíduo e sociedade”, ou seja, é dotá-lo de princípios que lhe possibilitarão uma avaliação moral de sua própria pessoa, enquanto membro da sociedade, a determinação do próprio lugar na grande luta pela existência (2000, p. 106).

Segundo o alfaiate em estudo, “essa profissão precisa de pouco estudo”. O que leva Carlinhos a pensar dessa forma? Quais os motivos para ele alegar que para ser alfaiate não precisa de estudo? Ele responde dessa maneira: “o que eu aprendi foi totalmente diferente da profissão, não teve nada que ajudou”. Questiona-se: por que a escola não ensinou nada referente ao mundo do trabalho?

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases em seu art. 2º

[...] A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (2005, p. 10).

Atualmente, será que a escola prepara seus alunos para o mundo do trabalho? A lei manda que a escola prepare os seus alunos para a qualificação para o mundo do trabalho. Será que isso realmente ocorre?

Segundo Carlinhos, a educação formal, em sua época de estudos, era mais rígida. Ao ser questionado sobre o que significava o rígido para ele, respondeu: “Naquela época ninguém desobedecia a professora. Se isso ocorresse ela colocava de castigo. O castigo era copiar muito, várias frases”. Percebe-se que a escrita era colocada em forma de castigo, e não como criação e produção. Os alunos não gostavam de escrever, pois escrever era sinônimo de punição. Quando questionado o que lembrava da escola, automaticamente falou: “Lembro que reprovei 3 anos na mesma série, e que odiava matemática”.

Aprender uma profissão não é a tarefa mais simples da vida, ainda mais quando ela é imposta pela família. Também, pode-se dizer que na sociedade capitalista, onde o dinheiro impera em todos os fatores, o aprendizado da profissão torna-se cada vez mais complicado, pois em todos os ângulos é necessário possuí-lo.

Confirma-se que o aprendizado do ofício deste alfaiate ocorreu, em sua totalidade, na prática e na observação, pois em seus 46 anos de profissão, o alfaiate não fez nenhum curso profissionalizante: “Não. O que eu aprendi foi na cabeça mesmo”. Sempre manteve uma boa relação com outros alfaiates da cidade de Marau: “Eu sempre me dei bem com os outros, inclusive numa época eu tava doente, tive que ser operado, entreguei o meu serviço para outro fazer, mas discutir sobre moda não”. Porém, as relações eram somente de amizade, as trocas de informações não aconteciam entre eles. Isso confirma a afirmação de Tedesco e Rossato quando trazem que “em geral, o saber do artesão não é obtido na escola, mas sim na relação com o próprio trabalho” (2007, p. 155).

Carlinhos é um símbolo de resistência e de identidade na cidade de Marau. Resistência, por permanecer com a mesma produção artesanal por muitos anos, sem ampliar para uma produção em série, sem modificar-se pelas exigências da sociedade capitalista. Identidade por ser reconhecido pela sua profissão, por ser referência dela, por muitas vezes não saber se ele é o Carlinhos ou se ele é o alfaiate, pois “o artesanato é também resistência, evidência da identidade frente à mudança. [...] O artesanato vivifica identidades” (TEDESCO; ROSSETTO, 2007, p. 127).

Considerações finais

Constata-se, entre diversos fatores, que mesmo com a transformação rápida da sociedade, o Brasil caracteriza-se pelo sistema capitalista, onde a tendência para a maioria dos trabalhadores é a de serem explorados. Sobre trabalho,

afirma-se que é muito mais do que um simples emprego assalariado. Trabalho é vinculado com criação e produção de elementos úteis. Também vale ressaltar que o trabalho permite um sentido amplo à vida, pois as pessoas se organizam em torno das atividades relacionadas ao trabalho.

Poucas pessoas resistiram ao trabalho artesanal. Verifica-se que poucas profissões com mão de obra artesanal sobreviveram a essas transformações que a sociedade capitalista introduziu no mundo moderno. Os poucos alfaiates que ainda existem, resistiram às mudanças que o mundo do trabalho estabeleceu, mesmo enfrentando dificuldades de adaptação e de estrutura desta competitiva sociedade.

No caso do alfaiate Carlinhos Armigliatto, a escola pouco contribuiu para a sua profissão. O aprendizado do ofício concretizou-se através da observação do trabalho de outro profissional e da prática na confecção de roupas. Vale ressaltar, que mesmo a escola não disponibilizando conhecimentos a respeito de sua profissão, ela contribuiu nos conhecimentos matemáticos, na linguagem e na socialização deste alfaiate.

A educação não ocorre apenas na escola, mas em todos os ambientes, tanto formais, não-formais e informais. Então, as pessoas estão em constante aprendizado e crescimento. O “aprender-a-aprender” precisa ser um elemento fundamental na vida das pessoas. Assim como a sociedade, a educação está em constante transformação e o estudo dela deve ser primordial na docência. Também, não se pode deixar de afirmar que a profissão que Carlinhos exerce é artesanal, e que não se transformou com o passar dos anos e das alterações do mundo do trabalho.

Referências

- ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David (Org.). *Dicionário crítico sobre-trabalho e educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: ed. da UFRGS, 2002.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- SOUZA, Gilda de Mello e. *O espírito das roupas: a moda no século dezenove*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- TEDESCO, João Carlos; ROSSETTO, Valter. *Festas e saberes: artesanato, genealogias e memória imaterial na região colonial do rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Méritos, 2007.
- TOMAZI, Nelson Dacio (Coord.). *Iniciação à Sociologia*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2000.
- UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Vice reitoria de graduação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional e textos legais complementares*. Passo Fundo: UPF, 2005.

As tragédias na formação do homem grego. O teatro como formação do homem atual: das possibilidades de um ensino de sociologia voltado à dramaturgia

Mislaine De Santi¹

Muito se tem discutido a respeito do despertar da sensibilidade humana. Quicá, pouco favoreceu-se, nos limites escolásticos, o desenvolvimento dessas atitudes. Na contemporaneidade, seres humanos são quase que amortizados frente à banalização e à naturalização dos fatos cotidianos que antes, porém, deveriam lhes causar estranheza e indignação. Temos uma porcentagem de culpa, talvez por omissão, na escolha da melhor palavra que expresse aquilo que buscamos caracterizar como desapego a perspectivas que de fato formam o homem de caráter sensível.

Não raro, de um lado encontramos a instituição prisioneira de currículos rígidos dirigidos exclusivamente à comprovação da eficácia meritocrática: quanto maiores as notas, melhores os resultados. De outro lado, vemos aqueles que abrem as portas ao novo e confundem-se na ausência de referencial teórico que justifique sua prática.

Assim como para Platão, Eros estava entre o meio-termo da penúria e luxúria, também a educação deveria, ao menos, rever tentativas que viabilizassem esta justaposição entre conteúdo escrito (teórico) e vivido (prático). Esse equilíbrio, além de facilitar a assimilação de conteúdos, estimula o aprimoramento estético discente a partir de novas estratégias, como o teatro, por exemplo. Que aliás, de novo, nada tem à sociedade, já que as primeiras tragédias datam do final do século VI e início do V. Pode ser, sim, novidade para escolas que ainda engatinham nesse processo.

¹ Especialista em Sociologia.

O teatro como formação do ‘s’ homem ‘ns’

Quando pensamos em justificar o teatro como formação do Homem, não nos envolvemos numa pesquisa inédita, pelo contrário, viemos, outrossim, resgatar evidências de um processo perene que se delonga desde a origem da arte cênica na tragédia dos palcos áticos até o contexto atual.

Falar em formação significa entender o teatro no pressuposto da atividade que contribui para o desenvolvimento, para tanto, estruturação da personalidade do Homem.

Uma indagação já levantada por Lesky (2006, p. 45) sugere o desacordo entre muitos autores em levantar uma posição quanto à participação ou não do teatro em estreito vínculo ao aperfeiçoamento do homem: De um lado, encontram-se aqueles que como Lessing apontam à ideia de que “todos os gêneros da poesia têm a função de melhorar-nos” (apud LESKY, 2006, p. 45); de outro rebatem a opinião os simpatizantes de Goethe que ao duvidar da afirmação consideram que uma provável “decadência do teatro provém da época em que se passou a considerar o aperfeiçoamento moral do homem como único objetivo” (apud LESKY, 2006, p. 47).

Quicá, o termo que mais pese nesta última justificativa, seja justamente a palavra “único”. De fato, não devemos encarar o teatro guiado desde o princípio pelo ímpar propósito educativo, atentando para as palavras do próprio Lesky, quando em linguagem figurada afirma que precisamos “tomar muito cuidado para não jogar fora a criança junto com a água do banho”(2006, p. 47). Isso significa, não reduzi-lo à finalidade singular, mas sim percebê-lo num campo em que o teatro também se justifica pelo próprio teatro e não elimina sua participação educativa, distinguida ainda no palco grego quando a tragédia dos três grandes clássicos: Ésquilo, Sófocles e Eurípides, tantas vezes abandonou a representação mitológica para falar diretamente ao povo ateniense. Aliás, é essa inquietação que poderia substituir a expressão “único” por “núcleo”, já que é nos arredores de uma preocupação com o perigo e a afirmação da existência humana que se constitui a tragédia (LESKY, 2006, p. 80).

Vista dessa forma, a arte cênica é percebida como a ação que busca mobilizar pensamentos através de uma atividade que se autoassume pelo caráter de desenvolvimento esteta daqueles que a fazem e de certa forma dos que a presenciam.

Quando em Shakespeare (Ato II, cena VI, apud TEIXEIRA, 1998, vol. 13, n. 37) buscamos a consideração da manifestação do teatro na vida cotidiana, encontramos a grandeza do juízo de que “o mundo todo é um palco”. O autor nos diz que homens e mulheres são atores já que desempenham diversos papéis, no

que afirma ocorrer em sete anos de existência: Primeiro, quando é criança e baba nos braços da babá. Depois, quando é menino mimado e dá lugar ao amante de suspiros à amada. Depois, soldado barbado. Logo mais, juiz de pança ilustre e olhos severos que aos poucos vai substituindo o figurino pelos chinelos e óculos plantados ao nariz. Resgata, enfim, o aparecimento da cena derradeira em que o sujeito finda no completo esquecimento.

Valendo-se das palavras do dramaturgo, não hesitamos em afirmar que o teatro perpassa os diferentes períodos de nossa vida, não obstante situações imediatas. Entretanto, alguns estudiosos citados por Teixeira lançam dúvida à afirmação previamente exposta ressaltando assim como Goffman que “o mundo todo não é, certamente, um palco, embora as formas cruciais nas quais ele não o é não sejam fáceis de especificar” (apud TEIXEIRA, 1998, p. 8).

Boreca, contudo, considera como mostra a aprovação da afirmativa que “uma sociedade política passa a existir quando se articula e produz uma representação, isto é, organiza-se como teatro, endereçado a um placo no qual os representantes podem realizar a sua performance” (apud TEIXEIRA, 1998, p. 8).

Nada mais exato e instigante quanto a caracterização da performance na instância política. Eventos e ações humanas tornam-se cenas à medida em que são pensados, e de fato, representados; jamais validados como ato falso, mas sim pensado como a revelação de um “eu” que se veste para cada ocasião e coloca a máscara², de cuja nudez poderia inibir ou distorcer seu propósito. Assim como nos vestimos com cores vibrantes em ocasiões de euforia e nos recatamos à sobriedade de momentos com cores frias, também nossa personalidade veste-se para cada circunstância. Todo ser humano é ciente dessa personificação, talvez nunca tivesse parado para questioná-la.

Nesta instância, o teatro vai se assegurando como uma estratégia não só planejada, como imbricada à vida cotidiana, cujas situações fazem revelar a capacidade de flexibilidade e sensibilidade do indivíduo frente a cada uma delas.

É justamente essa habilidade sensível que tanto vemos requisitar no teatro. Tal feito, os gregos por sua vez, já receberam como mérito de conquistar. Por que, então, não aprender sob exemplos que em períodos tão remotos foram priorizados e hoje adormecidos, palpitam à renovação?

Contava o palestrante um fato ocorrido com uma jovem (para orientar a narração, deixaremos em sigilo identificações, esclarecendo, todavia, que o

² O surgimento da máscara antecede o período trágico, mas é neste que o ator substitui a antiga máscara animalesca do sátiro pela máscara puramente humana. A este valioso avanço dá-se crédito a Téspis, o trágico mais antigo que representou pela primeira vez uma tragédia no culto oficial das grandes dionisíacas.

auditório estava lotado de educadores). Essa jovem, por acaso, foi vista pelo namorado junto a um garoto. Como o namorado há tempos desconfiava da garota, não vacilou em pegar o revólver e desferir um tiro pelas costas do rapaz. Depois virou o corpo do rapaz, e quem viu não foi um amante e sim o irmão da garota.

Se começássemos a traçar toda a análise do relato, teríamos certamente um amplo estudo desde a questão do armamento, do envolvimento infantil (já que a garota era de menor) e da sagacidade dos meios comunicativos na escolha da linguagem com que irá ser veiculada a informação. Porém, o que de fato nos preocupa, é justamente desprendermos-nos da narração para prestar atenção à manifestação do auditório. Quando mencionado na fala do palestrante, o momento em que o rapaz desferiu o tiro, os murmúrios foram praticamente inaudíveis, todavia, quando foi acrescentado que o tiro havia sido aparentemente na “pessoa errada” os professores reagiram com espanto uníssono.

Nos perguntamos então: o que explica essa reação? Estamos a ponto de não nos abalarmos pela violência quando aparentemente justificada? Corremos o risco de não mais sentir, mediante a repetição e naturalização dos fatos? A tragédia mítica antes abordada pelos gregos tende a sucumbir a uma apresentação efetivamente real daquilo que muito pouco olhamos e sentimos?

Para o poeta trágico Sófocles, a “ausência de todo mal provém justamente da ausência de medida” (apud JEAGER, 2001, p. 325). Vivendo no tempo de Péricles, o que, segundo sua concepção, seria a grande época em Atenas, revelou em sua exímia visão de mundo características que se apresentam atuais diante das indagações do homem moderno. Sua criação original na formação consciente do Homem como centro da existência fez aparecer a premissa de que a prepotência das forças enfrentadas pelo Homem poderiam a qualquer momento arrebatar-lhe a vida, mas de forma alguma confundir-la, já que o Homem havia atingido a sabedoria suficiente quanto aos limites de sua existência.

Foi num de seus personagens mais característicos: Édipo, que Sófocles fez residir o drama da dor do Homem sofredor que vê arrancada a visão de seus olhos ante a tragédia que se afigura em seu mundo. Filho de Laio, Édipo é abandonado pelo pai quando um oráculo lhe segreda que esse usurparia seu trono e se casaria com sua esposa. Édipo por desventura acaba assassinando seu pai e casando com a própria mãe. Tempos depois, quando descobre seu infortúnio, perfura seus próprios olhos em detrimento à própria cegueira que não lhe concede o discernimento ante os acontecimentos.

É através dessa tragédia, fundada no drama e na contradição, que Sófocles foi chegando ao povo no intuito de trazer nesse contato com as obras da poesia as

normas fundamentais que regem a justa harmonia e primam pelo nascimento da humanidade. Vemos neste, o teatro carregado pelo próprio prazer da dramaturgia e na essência, seu intento formativo dos caracteres da humanidade.

O que de fato nos preocupa é o desgaste da força desse desenvolvimento humano aliado a uma racionalidade que aos poucos foi se perdendo, cedendo foro a uma vida permeada de facilidades e liquidez: Coisas vão e vêm em períodos cada vez mais aproximados. A obsolescência imbricada no consumo material vai deslocando uma visão que ao se superar no antropocentrismo, vacila agora frente à imposição do volátil.

O “Homem” se vê desorientado no ritmo da insistência do consumo, da liberdade desenfreada, da violência naturalizada. A sabedoria capaz de fazer discernir como defendeu Sófocles, parece amortizada diante a uma das maiores crises: a das “humanidades”. O caos que antes de ser político ou econômico, tem sua raiz na crise das percepções.

Se os gregos conseguiram ensinar pela arte da dramaturgia que atingia o homem sensível e conduzia através da dor ao discernimento mesmo diante de todas as limitações que o período oferecia, como ignorar a hipótese salientada desde o início desta abordagem e não dar crédito à arte, aqui representada pelo teatro como instrumento de valorização deste potencial?

Desde o nascimento, a criança inicia seu processo de contato com o mundo através de sua sensibilidade. Seus sentidos são a oportunidade de descoberta e vivência do outro. Chora, sente o peito e o colo da mãe, reconhece vozes. Sente a necessidade vital da expressão e vai começando a aprender através da imitação. É vivendo num mundo infantil de cópia e representação que aprende a ser adulto. Isso significa que ela constrói sua identidade a partir de parâmetros genéticos já postos, como também, na interação com o meio, incluído neste, o outro.

Essa perspectiva da alteridade justifica a necessidade de contato e comunicação com “os outros”, facilitada na prática da teatralidade. Segundo Berger e Luckman, “a socialização primária, que o indivíduo experimenta na infância, demanda mais do que um aprendizado puramente cognitivo, pois ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção” (apud GRUBITS, 1996, p. 33).

Partindo do seio familiar, a criança recebe como complementação o ambiente escolar. As primeiras formas de educação que foram aparecendo ainda com a Odisseia de Homero, encontraram na forma de representação das tragédias fomento à preocupação da formação de um Homem integral dotado na totalidade da *arete* nos campos do saber enciclopédico, da política e da ética. Foi na poesia, música, gramática, retórica e dialética que se encontraram os principais

instrumentos desta formação; o que para Jeager (2001, p. 348) foi considerado um estágio da maior importância no desenvolvimento do humanismo.

A famosa expressão de Sócrates, “conhece-te a ti mesmo”, abre as portas à percepção e ao reconhecimento dos próprios limites da essência humana e faz descortinar um mundo essencialmente divino, não menos religioso, constituído de figuras de carne e osso, repletas de paixões e sentimentos.

A priori, não há como se desvincular o homem de sua educação e esta por sua vez do tempo e do espaço (MELICH apud SITTA e POTRICH). Assim sendo, os conceitos de sujeito e espaço são inseparáveis, já que este último depende do ser que o habita. O homem grego e o homem atual fazem(iam) resgatar através da educação os anseios da conjuntura social que os move(ia). Para aquele, a busca de uma racionalidade calcada no aprimoramento sensível, para este, em paralelo, o equilíbrio entre os dois polos.

Quando se diz que a educação vem responder a uma necessidade, subentende-se dentro do conceito grego de Paideia a formação integral do homem. O clássico Eurípidés já introjetava em seus dramas, apoiado em personagens femininas como Alceste e Medeia, a orientação pelo labirinto da *psique*, que permitia a descoberta de um mundo subjetivo, somado à conquista racional da realidade.

Em relação a isso, teoricamente, tivemos muitos avanços, já que as discussões em torno da inclusão do teatro no currículo escolar receberam importância no texto da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Consta na LDB, art. 24, que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (2005, p. 20). Como é sabido, o teatro é uma das ramificações da arte. Embora dito obrigatório, nem sempre ganha espaço nas classes escolares, muitas vezes pelo desconhecimento de alguns educadores em supervalorizar o desenvolvimento de cognições.

Nada mais propenso à evolução cognitiva do que práticas educacionais que se valem de estratégias facilitadoras da mesma. Da origem do termo *educere*, a educação carrega o sentido de “tirar para fora, conduzir para”. O teatro se alia a essa competência quando garante os meios de aprimoramento das habilidades ligadas ao desenvolvimento estético.

Diferente do que muitos classificam, a comunicação estética não está unicamente ligada ao belo. Corresponde, sim, a uma comunicação sensorial. Sitta e Potrich desmestificam o termo *esteta*, classificando-o como aquele que sente (2005, p. 105). Essa atividade é imanente a todos os homens e não pode, pois, ser impedida. Segundo as autoras, “quando falamos, escolhemos não apenas as palavras que vamos usar, mas escolhemos também a forma de pronunciá-las.

O timbre de voz, o ritmo, a força, a intensidade. As palavras são moduladas esteticamente”, isso corrobora a ideia de que é praticamente impossível desligar a sensação de nossos hábitos.

Assim sendo, o objetivo da pesquisa vai se delineando justamente na proposta de desenvolver o estético através do teatro, atingindo nessa capacidade sensorial os requisitos primordiais a fazer perceber o “eu”, o “mundo” e o “outro”. A redescoberta dos sentidos de fazer ver, ouvir, experimentar, cheirar e tocar contribuem para que se alie emoção à razão.

Quando estamos a defender a prática do teatro estamos exatamente a considerar a formação integral do homem, que consequentemente se faz de corpo, visto ser impossível separar “ser” humano de “corpo” humano. Em quaisquer atividades que estivermos realizando nosso corpo age em paralelo. Ao falar, como dissemos anteriormente, ao trabalhar, ao cozinhar, ao estudar, ao fazermos amor.

Boal pontua que “o ser humano é, antes de tudo, um corpo. Independentemente de nossas religiosidades, estou certo de que admitimos todos que não existe ser humano sem corpo humano” (apud SITTA; POTRICH, 2005, p. 108). Acrescenta ainda que ao contrário da pedra e do metal, ao homem é possível as propriedades de sentir, ser emotivo, racional sexuado e semovente.

Se “ser” e “corpo” caminham juntos, o teatro e a sensibilidade, por sua vez, também não se desligam. Através do teatro, o sujeito ator/espectador é capaz de sentir. O espectador toma uma certa distância da vida. Incorpora o real através da encenação. Remete ao cotidiano a partir do olhar e sentir revelados no palco. Ao ator, cabe a magia única de envolver-se por inteiro entre o sentir e o próprio agir.

Exemplo maior não teríamos, senão nas encenações gregas. Embutida num possível aperfeiçoamento dos coros – que aos poucos foi introduzindo o diálogo à arte cantada – a encenação do drama trágico foi conquistando espaço com os autores mencionados, Sófocles e Eurípides, além de Ésquilo, considerado o poeta mais importante da jovem república.

A tragédia esquilina fez romper o abismo que separa os homens pelo nascimento, outorgando ao povo inteiro a possibilidade de manifestação. É justamente, aquela capacidade de fazer do espírito impulso à formação do Estado que casa com as habilidades defendidas numa possível inclusão do teatro, seja num ambiente informal, seja de maneira sistemática na escola.

Valendo-se de espaços cotidianos, no caso de Ésquilo, o Estado, é possível aos indivíduos que se afastem por momentos da realidade vivida, agora repre-

sentada, para que, com clareza fundada no olhar cético, possam avaliar seu contexto social.

Está evidente a natureza do trágico, esclarecida por Lesky: “quanto maior a proximidade do objeto, tanto menor a possibilidade de abarcá-lo numa definição” (2006, p. 21).

Esse distanciamento faz desenrolar ante, os olhos e ouvidos dos espectadores e daqueles que o de fato representam, uma realidade esclarecida. Faz suprir visões ferrenhas e unilaterais pelos olhares afastados que, atrelados ao sentir, são capazes de fazer julgar e reavaliar a situações futuras.

Boal, citado por Sitta e Potrich, deixa claro que “o teatro em sua essência, tendo como princípio fundamental o conflito, ou a contradição, possibilita a visão de totalidade porque é possível ver, dizer, ouvir e sentir através dele” (2005, p. 128).

A partir do teatro, assim como na tragédia, o que se busca não é criar o repouso, e sim o desequilíbrio que dá início à ação. Por isso é dinâmico e tem resultados positivos não só na educação, como na política e na sociedade.

Sabemos que o teatro faz agir o espírito nem sempre passivamente. Ele desconstrói/constrói uma nova realidade. É muito importante, que quando abordado na escola, o teatro possa ser realizado tanto a partir da encenação de peças, improvisações e jogos. O seu objetivo dinâmico e facilitador da libertação do sensível não será de maneira alguma atingido se as técnicas a serem utilizadas priorizarem unicamente a “repetição enfadonha” a ser despejada em momentos cívicos absorvidos pela escolástica.

É necessário que a criança/jovem mergulhe no gênero teatral, interagindo na construção de falas, principalmente interpretando significados dessa ação. Nessa perspectiva, Boal acrescenta que

o teatro é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe em si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser sujeito (aquele que observa) de outro sujeito (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar: Ele pode se sentir sentindo e se pensar pensando (1996, p. 88).

O teatro é apaixonante e apaixonona. A ninguém está limitada essa prática. A todos enriquece viver experiências que não viveram. “Alguns de nós fazemos teatro, é nossa profissão, nossa arte, nosso ofício. Mas todos os homens e todas as mulheres são teatro: é condição humana” (BOAL apud SITTA; POTRICH, 2005, p. 38).

Na Escola de Vidro de Ruth Rocha, cada aluno no início do ano recebia um vidro independente de seu tamanho. As crianças, no começo achavam estranho, mas depois iam acostumando. “Uma professora, que eu tinha, dizia que ela sempre tinha usado vidro, até para dormir, por isso é que ela tinha postura. Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças crescem à vontade” (RUTH ROCHA, *Quando a escola é de vidro*).

Valorizar a vontade não significa abandonar ao desleixo, mas perfazer de emoção. Quando apoiada no teatro, na prática do sensível, a escola quebra esses “vidros”. Dá oportunidade à liberdade de expressão, cria e recria, e com isso descobre os mundos do interior e do exterior:

No cerne da teatralidade faz construir passo-a-passo as ideias que fundem utopia e realidade na formação de um único “eu”: o Homem.

O teatro como possibilidade no ensino de sociologia

Os parâmetros curriculares nacionais apontam o conhecimento sociológico como campo de atribuições básicas com funções de investigar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social (PCNs apud PEREIRA, 2007, p. 140); associados às orientações curriculares nacionais que orientam no sentido de a sociologia provocar desnaturalização e estranhamento (PEREIRA, 2007, p. 140).

Gramsci vê na tarefa sociológica a investigação que partindo da problematização (concreto), busca a teorização (abstração) e chega ao bom senso (concreto), ou ainda, como dizia Marx, parte do concreto real (caótico), busca leis mais gerais (conceitos, teorias, abstrato) e volta ao concreto com o real pleno de múltiplas relações e determinações (apud PEREIRA, 2007, p. 145).

A indagação que interpela é a seguinte: como facilitar, de fato, esta aproximação que se vale de início do concreto e dele se afasta, para logo depois, nele retornar?

Muitas metodologias se fariam propostas, quiçá raras, justificáveis e plausíveis quanto à oportunidade do trabalho dramático.

Acreditar na experiência estética como aproximação à própria realidade vivida significa, ao mesmo tempo em que encarar o cenário real como palco de atores sociais, ver no cientista social aquele que busca desmistificar a realidade e, no ator, o próprio investigador de suas ações, intimamente correspondidas ao uso que se faz da representação e projeção do cotidiano.

Uma tênue diferença entre os atos dramaturgicos é que o primeiro (realidade) indissocia-se do tempo, à medida que caracterizando o real não é possível a representação corretiva de *insight*, outrossim a investigação e reestruturação de ações futuras. Enquanto que ao segundo, do ator propriamente dito, é possível reorganizar falas, repetir cenas e, de fato, refletir na utopia, para que se sensibilize na ação real.

Raros foram os estudos que abrangeram o tema na perspectiva que aqui abordaremos, com vistas a oferecer estratégias e/ou metodologia capaz de servir como ilustração e mesmo sugestão para uma prática pedagógica possível de ser desenvolvida em aulas de sociologia. Uma proposta interessante que aqui merece destaque, não só pela relevância ao tema, como pela eficácia prática e teórica, é o projeto desenvolvido pelo curso de Educação Artística da UNB, dentro do projeto “Cometa Cenas” da disciplina de Sociologia. O trabalho foi esclarecido por João Gabriel Teixeira, autor já referido neste capítulo, cujo artigo foi publicado pela *Revista Brasileira de Ciências Sociais*.

O projeto compreendeu oito experimentos no trabalho, com textos dramaturgicos previamente selecionados que possibilitaram o trabalho com temas e conceitos metodológicos. Os textos podem ser utilizados como sugestão e reforço àquilo que indicamos como possível no ensino de sociologia integrado à arte.

- Farsa da boa Preguiça (1974), de Ariano Suassuna;
- A Aurora da minha vida (1882), de Naum Alves de Souza;
- O casamento pequeno-burguês (1919), de Bertolt Brecht;
- A ópera de três vinténs (1928), de Bertolt Brecht;
- A guerra mais ou menos santa (sem data), de Mario Brasini;
- O despertar da primavera (1891), de Frank Wedekind;
- O rebolado de Colombo (script organizado à luz da teoria Weberiana);
- À margem da vida (1945), de Tennessee Williams.

Não necessariamente o desenvolvimento do teatro deva vir sempre aliado à encenação de peças, conforme sugerem os títulos referidos, até porque, como é sabido, o tempo distribuído à carga horária da disciplina por vezes faz-se enxuto diante da organização de tal feito. Esse empecilho, entretanto, não cabe como impedimento à utilização da metodologia, que pode se somar a possibilidade de reverter seu uso: de um desenvolvimento ou análise de peças para a utilização de práticas teatrais.

Conforme referido, além de abordarem o assunto de maneira criativa, envolvendo principalmente jovens de frequência no ensino médio, contribuem para

o esclarecimento sagaz de certos conteúdos que, ao invés de enfoque enfadonho, circundam a problematização e principalmente exposição dos alunos frente aos conceitos levantados.

Um dos grandes desafios enfrentados no ambiente escolar – aliado a essa conquista do distanciamento promovido pelo teatro – é a carência de situações convidativas e envolventes de exposição oral, consciente e organizada das ideias.

É comum, não-natural, depararmos-nos com situações em que nossos jovens lamentam: “Entendi o que explicou, mas não sei como organizar a minha ideia!” ou então: “Quando chego na frente da turma, me dá um branco!” Falas como essas repetem-se independentemente de classe social ou local de origem; dependem, sim, das oportunidades oferecidas a cada um desses sujeitos.

À escola e essencialmente à disciplina de sociologia – que tem como um de seus objetivos norte reverter esse quadro de opressão – compete fazer uso das técnicas próprias no aprimoramento das habilidades sensíveis, consequentemente de expressão.

Para melhor situar a explanação, vamos antes esclarecer: para que a atividade seja de fato válida aos aportes de ensino, é necessário que seja pensada justamente como suporte e não base no itinerário das aulas. Esclarecendo, faz-se imprescindível que antes de pensar “como”, é fundamental que o professor tenha em mente “o que” precisa ser ensinado. Assim, frisamos, essa estratégia aparece como consequência facilitadora da apreciação e assimilação dos conteúdos.

Dessa maneira, descrevem-se aqui nove atividades desenvolvidas em turmas de 1ª, 2ª e 3ª anos do ensino médio que apresentaram resultados satisfatórios na abordagem curricular. Cada uma das propostas sugere, destarte, a apresentação do conteúdo aquém a descrição metodológica:

- a) Iniciado o período escolar e geralmente de um primeiro contato ou reencontro disciplinar, a primeira tarefa constitui na discussão de inquietações como “*o que é sociologia?*”, “*sua finalidade?*”, “*o que constitui o olhar sociológico*” e assim por diante. Nessa perspectiva, e abraçando inclusive o conteúdo filosófico, os alunos receberam a tarefa de atar-se com uma corda a uma das partes do corpo de outro colega. Assim, dois a dois, foram dirigidos ao fundo da sala com visão apenas a uma das paredes. Com as luzes apagadas e ajuda de uma lanterna, fui narrando o *Mito da Caverna*, contado por Platão, auxiliada pelos alunos, ali protagonistas. Findo o mito, os alunos, ainda unidos uns aos outros, foram se dirigindo ao pátio, recebendo a tarefa de registrar no papel o número de modificações ali percebidas. Com a ajuda de outra professo-

ra, enquanto os alunos estavam na sala, foram alterados alguns objetos no pátio. O intuito foi aproximar essa possibilidade de descortinar as alterações do ambiente com o desafio de, remetendo-se à sociedade, garantir a dúvida de perceber as coisas não em seu sentido natural, mas incitante de estranhamento e busca pela verdade. Completo no papel o número de registros de alterações, as duplas iam libertando-se das amarras.

- b) Uma técnica interessante para que se aborde o conceito de *imaginação sociológica* assim como foi explicitado pelo norte-americano Mills na bibliografia das obras de Giddens, é valer-se da representação de cenas cotidianas que carregam por detrás do imediatismo da simples circunstância um valor sociológico carregado de significado. As representações vão desde o ato de tomar uma xícara de café, um jantar em família, um encontro de amigos e outras, sugeridas e analisadas pela turma.
- c) Outra sugestão quando se pretende discutir a presença da *influência dos meios comunicativos na vida cotidiana* é formar grupos na classe e, para cada grupo oferecer dentro de uma caixa a escolha de um objeto aleatório. Esses objetos aparentemente sem utilidade (CD riscado, caneta sem tinta, fósforo usado, espiral de cadernos, tênis sem sola...) devem servir como fonte para a organização de uma propaganda comercial. Essa propaganda foi filmada e no encontro posterior apresentada, para que os próprios alunos pudessem assistir; fazendo discorrer um debate acerca da incitação ao consumo de algo até então indesejado. Antes desta atividade, desenvolvemos toda uma análise sob propagandas veiculadas em diferentes emissoras.
- d) *A questão de gênero* foi abordada quando na representação de pequenos episódios de telenovelas. De acordo com o número de gravações foram subdivididos os grupos, que com uso de figurino por eles coletados, buscaram representar o mais aproximado possível a cena transmitida. Após as encenações, fez-se a análise de cada apresentação buscando elencar o papel da mulher/homem em casa, no trabalho, no lazer; a opção pela hetero ou homossexualidade; o desenrolar das relações e a própria questão da violência associada às manifestações de subordinação de gênero.
- e) O tema *modernidade/pós-modernidade* foi resgatado a partir da tarefa inicial de cada aluno trazer para a aula um objeto que representasse o conceito de “modernidade”. No encontro seguinte, cada aluno foi apresentando à turma e também seu objeto, justificando a escolha e fixando

seu objeto ao outro já exposto, de maneira a formar uma grande e única obra, cujo título veio a ser indicado pelos alunos. Um questionário fez aos alunos resgatarem cinco objetos dentro da composição, aliando-os a cada um dos conceitos pretendidos: a definição de globalização, os olhares sobre o mundo, a relação entre globalização e capitalismo, o jogo de influências e o apontamento para novas possibilidades do mundo globalizado. O tema recebeu como suporte teórico para levantamento e comparação de hipóteses os textos de Milton Santos, inclusive seu documentário “Por uma Outra Globalização, do pensamento único a consciência universal”.

- f) Abordando as *relações de poder e saber que perpassam a sociedade* sob o estudo do pensador francês Foucault, desenvolveu-se um estudo de pesquisa referente ao tema, fazendo uso da dramatização de fábulas na análise das características relevantes a esse poder. Do fabulista Esopo, os textos representados foram: a) A reunião geral dos ratos – para discutir a ideia de que nas manifestações de luta contrárias ao poder, luta-se contra os efeitos e não contra a raiz desse poder; b) O rato do campo e o rato da cidade – para discutir a ideia do poder caracterizado na transversalidade; c) A raposa e a cegonha – para discutir a ideia de que muitas vezes o poder se faz imedido, por isso criticado; d) A cigarras e as formigas – para discutir a ideia de que se luta contra um poder quando se questiona o estatuto do indivíduo em seu princípio de igualdade; e) A raposa e o bode – para discutir a ideia de que se luta contra os privilégios do conhecimento que delimita o poder a alguns; f) O homem, seu filho e o burro – para discutir que dentro do conceito de poder como possibilidade, portanto relação, o que tange é desvendar o sentido de “quem somos”?

Os materiais oferecidos à turma foram jornais, tesoura, fita e barbante. Ficava a cargo de cada grupo a maneira como iria representar as fábulas.

- g) Buscando abranger o estudo dos três grandes clássicos da sociologia, *Marx, Weber e Durkheim*, a partir do tema norteador “trabalho”, foi lançada a seguinte questão à turma: “De que eu necessito para sobreviver?” Cada um recebia pincéis e cartazes para registrar as respostas que assim que preenchidas iam sendo fixadas no quadro. Muitas foram as respostas sugeridas pela turma, como dinheiro, amigos, família, comida, amor, saúde, paz, educação etc. Analisando as respostas, uma a uma, chegou-se ao consenso de que a necessidade primeira faz-se da alimentação. Fazendo uma retrospectiva da maneira como se obteria

esse alimento (ver bibliografia Guareschi), teve-se como consideração a importância da produção, antes ao consumo desse alimento. Justificou-se a presença dos mesmos meios de produção em diferentes comunidades. Diferenciando, de fato, a maneira de produzir que outorgaria diferentes modos de produção de acordo com cada grupo social. Como sugestão, fica ainda a abordagem do poema *Operário em construção*, de Vinicius de Moraes.

- h) Envolvendo o tema que diz respeito aos *direitos humanos*, a turma recebeu como tarefa, já no intuito de estabelecer contato com a Constituição Federal, a análise do Título VIII – Da ordem Social, constituída por oito capítulos. Cada grupo, dentro de um capítulo determinado, deveria valer-se de um exemplo ocorrido ou simulado, que sendo representado deveria sugerir o conhecimento legal para que se estabelecessem critérios para a avaliação e determinação dos direitos do indivíduo. Segue o exemplo de uma dramatização: “Numa certa cidade, o poder público juntamente com a Secretaria da Saúde estava lançando uma campanha de prevenção aos riscos da AIDS. Dentro da proposta estavam sendo distribuídos preservativos gratuitamente. Um grupo de jovens de classe média foi junto ao posto de atendimento retirar estes preservativos e recebeu a informação de que não teria acesso ao benefício visto ter a possibilidade de compra, não necessitando, portanto, auxílio gratuito”. Questão levantada pelo grupo: Que artigo da constituição ampararia de forma legal a defesa do direito universal e igualitário à saúde?
- i) Ainda nessa linha, quando abordamos a *questão étnica junto à garantia de políticas públicas*, fizemos uso da atividade de simulação de um fórum. Nessa proposta, foram apresentados dois textos de mesmo assunto aos alunos: a) homologação das cotas de reserva a vagas na universidade pública aos candidatos negros ou afro-descendentes. As reportagens, uma de jornal e outra de revista, elencavam justificativas de maneira que um dos autores se colocava a favor e o outro contra tal medida. Independente da opinião dos alunos, formaram-se dois grupos, um de defesa e outro de negação à política de cotas. Os alunos deveriam iniciar a cessão fazendo uso da palavra somente quando tivessem em mãos o microfone. Uma vez para cada grupo, as justificativas foram sendo formuladas e por conseguinte contrapostas. Essas justificativas iam sendo registradas no quadro em dois espaços verticais. O objetivo, de fato, não foi chegar a um consenso mas sim promover a capacidade de defesa de ideias e aprofundamento ao tema.

Findo o esclarecimento de alguns exemplos possíveis de serem trabalhados nas aulas de sociologia, é pertinente a citação de Carlson, quando diz que “o ator teatral utiliza-se das ações consequentes da vida social como matéria-prima para a produção do drama estético, ao passo que o ator social utiliza-se de técnicas derivadas do teatro para sustentar as ações do drama social (TEIXEIRA, 1998, p. 6).

Essa ideia corresponde justamente ao que clarifica a conjuntura de comunhão entre arte e sociologia pendidas sob o fio de compreensão da realidade social. Compreensão esta, que *a priori* compreendida, presume a importância da exigência sensível e cognitiva do ser que a usufrui.

Nem só de informação estabelecer-se-á a compreensão, como tampouco de habilidade estética a mesma edificar-se-á.

É fundamental, que segundo os conformes da experiência a pouco relatada, a dramaturgia não seja ato puramente teatral de preenchimento da carga horária da disciplina. Torna-se inegável a necessidade do exercício avaliativo das palavras como principal fonte comunicativa das ideias, juntamente com o contexto de elaboração das cenas, que carrega, e muito, o significado histórico, e determina, para tanto, as individualidades dos sujeitos sociotemporais.

Essa atividade quando bem orientada cunha prazer ao fazer sociológico e, de maneira explícita, às aulas de sociologia. Mais do que isso, calca aos espectadores e atores a compreensão daquilo que o caracteriza como um “ser” e “estar” humano.

Assim como para os gregos, as questões humanas eram concebidas e levantadas como performance da ação, também nós poderemos fazer deste instrumento força do aprimoramento do que sente e conhece. A propósito, para o autor Nisbet (apud SITTA; POTRICH), a palavra teoria provinha da mesma raiz grega que a palavra teatro (*theoria, theatrum*). Nesse sentido, a tragédia como investigação da realidade, dela partia, para levantar dados empíricos que levassem à compreensão devolvida às novas ações. Por que, então, ainda hesitamos em privilegiar este objetivo do exercício crítico da arte do teatro?

Esse processo não é de fato simplificado como quando defendido nas linhas desta pesquisa, exige esforço e, mais do que isso, estudo daqueles que assim o fizeram. Urge permitir a nossos alunos a desnaturalização de tudo aquilo que lhes é imposto como verdade absoluta, incontestável ou natural, promovendo o esclarecimento a partir de diálogos abertos. De que adiantam políticos titulados que não “apreenderam” (no sentido de aprender com a expe-

riência) a ouvir; médicos que não “apreenderam” a sentir; advogados que não “apreenderam a “falar” e interagir; professores que não apreenderam a olhar; marginalizados que não apreenderam, não quiseram, recusam-se, ou não tiveram oportunidades que as mesmas negadas a todos esses anteriores. Àqueles em que permeia sensibilidade, a humanidade faz-se visivelmente presente. Então, saber e ser fazem-se conviver no homem.

Considerações finais

Elencados os indicativos que estabeleceram uma ponte entre o teatro na formação do Homem atual e na totalidade da *arete* do Homem grego, o corpo desse capítulo foi cedendo foro à explicitação dessa prática como facilitadora no desenvolvimento das aulas de sociologia. Essa ligação ajusta-se, à medida que a própria disciplina abraça em seu escopo a competência de análise da conjuntura social, somada a habilidades de estranhamento, abertas ao diálogo consciente e participativo dos alunos. O descortinar dessa realidade é facilitado pela prática da teatralidade, vista sua capacidade de fundir esse real no distanciamento oportuno, que faz da percepção resultado de um trabalho condescendente à experiência do sensível.

Referências

- BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1996.
- BRASIL, Constituição, 1988. direito constitucional – Brasil. I. Fundação de Assistência ao Estudante, Rio de Janeiro, Ed. II. Título
- ESOPO. *Fábulas*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- GIDDENS, Anthony; AITA, Virgínia (Rev.). *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- GRUBITS, Sônia. *A construção da identidade infantil: a sociopsicomotricidade Romain Thiers e a Ampliação do Espaço Terapêutico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- GUARESCHI, Pedrinho A.. *Sociologia crítica: alternativas de mudança*. 61. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- JEAGER, Werner. *Paideia: A Formação do Homem Grego*. Trad. Artur M. Parreira – 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LESKY, Albin. *A Tragédia Grega*. Trad. J. Guinsburg, Geraldo Gerson de Souza e Alberto Guzik. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando o ensino de sociologia no Rio Grande do Sul. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes (Org.). *Leituras sobre sociologia no ensino médio*. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 135-150.

ROCHA, Ruth. *Quando a escola é de vidro*. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/ruthrocha>>. Acesso em: 07 ago. 2009.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SITTA, Marli Susana Carrard; POTRICH, Cilene Maria. *Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade*. Passo Fundo: UPF, 2005.

TEIXEIRA, João Gabriel. *Análise dramática e teoria sociológica*. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 21 set. 2009.

UNIVERSIDADE de Passo Fundo. Vice-reitoria de Graduação. *Lei de Diretrizes e bases da educação nacional e textos legais complementares*. Vice reitoria de Graduação – Passo Fundo: UPF, 2005.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Trad. Ísis B. da Fonseca. 18 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Esta obra é indicada para estudos no campo das ciências sociais e humanas, além de ser uma nova perspectiva para pesquisas em educação. Evidencia uma inversão da lógica de pensar questões meramente metafísicas e aponta para a dimensão profícua da investigação sociológica que, hermeneuticamente, revela os movimentos e as vivências que desde já se encontram em diferentes contextos da vida. Adota, ainda, um olhar crítico-denunciador à perspectiva de alguns teóricos da sociologia e aos problemas e movimentos sociais da região do Planalto Médio do Rio Grande do Sul, que também são reflexos de diferentes locais do Brasil e do mundo. Desse modo, é louvável a iniciativa dos organizadores João Carlos Tedesco e Jeferson dos Santos Mendes em acolher tal pluralidade temática.

Paulo Freire considera que apenas pode comprometer-se com um contexto aquele que, estando nele, logra distanciar-se a fim de pensá-lo e estudá-lo. Nesta obra, fica evidente esse distanciamento, bem como o comprometimento. Pode-se classificá-la de notável relevância social, pois no seu bojo há fortes indicativos de um ensino de sociologia comprometido com as possibilidades de transformação social. E nesse horizonte fica explícita a perspectiva da inclusão social, referida na maioria dos textos aqui apresentados. Não se trata de uma obra que parte de uma instituição tradicional de ensino-padrão. Ao contrário, o ponto de partida são discussões que emanam de espaços periféricos, invertendo a lógica centro-periferia.

Esta leitura se faz muito proveitosa pelo caráter dinâmico e inovador. Não é uma indicação endereçada apenas a sociólogos, mas a estudantes de diversos campos do saber, como, por exemplo, pedagogia, filosofia, história, antropologia, ciências jurídicas, diferentes movimentos sociais que atuam em contextos da educação não-formal, políticas públicas e educação entre outras.

Vilmar Alves Pereira

Professor e pesquisador do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande.

ISBN 978-89769-77-8



www.meritos.com.br