



ANGELA MICHELE SUAVE
MARIA ANGELA BOCCARA DE PAULA
ORGANIZAÇÃO

TEMAS INTERDISCIPLINARES E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CULTURA E POLÍTICAS SOCIAIS EM DEBATE

Angela Michele Suave
Maria Angela Boccara de Paula
Organização

**TEMAS INTERDISCIPLINARES E
DESENVOLVIMENTO HUMANO:
CULTURA E POLÍTICAS SOCIAIS EM DEBATE**



Taubaté-SP
2020

EXPEDIENTE EDITORA

edUNITAU

Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial

Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa;

Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa;

Coordenador do Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi: Felipe Augusto Souza dos Santos Rio Branco;

Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Me. Silvia Regina Ferreira Pompeo Araújo;

Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa Dra. Cristiane Aparecida de Assis Claro;

Área de Biociências Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira;

Área de Exatas: Prof. Me. Alex Thaumaturgo Dias;

Área de Humanas: Prof. Dr. Moacir José dos Santos.

Projeto Gráfico

NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté

Coordenação: Alessandro Squarcini

Capa: Karina Resende Dias - ACOM

Colaboração e revisão ortográfica: Prof. Me. Johel Abdallah

Impressão: Eletrônica (E-book)

**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Universidade de Taubaté**

R382	<p>Temas interdisciplinares e desenvolvimento humano : cultura e políticas sociais em debate [recurso eletrônico] / organizado por Angela Michele Suave , Maria Angela Boccara de Paula. Dados eletrônicos. – Taubaté: EdUnitau, 2020.</p> <p>Formato: PDF Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web</p> <p>ISBN: 978-65-86914-05-4 (on-line)</p> <p>1. Interdisciplinaridade. 2. Educação. 3. Desenvolvimento humano. 4. Cultura. 5. Políticas sociais. I. Suave, Angela Michele (org.). II. Paula, Maria Angela Boccara de (org.). III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD – 370.1</p>
------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

Índice para Catálogo sistemático

Interdisciplinaridade – 370.1
Educação – 370
Desenvolvimento humano – 155.4
Cultura – 306
Políticas sociais – 361.61

Copyright © by Editora da UNITAU, 2020

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

EXPEDIENTE UNITAU
PROGRAMA DE MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes
REITORA

Prof. Dra. Sheila Cavalca Cortelli
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues
COORDENADORA GERAL

Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala
COORDENADORA ADJUNTA

Profa. Dra. Angela Michele Suave e Profa. Dra. Maria Angela Boccara de Paula
ORGANIZAÇÃO

Prefácio

Entre rezas e danças, o trabalho na/da terra e as vivências escolares, ou mesmo, através das novas práticas de relações tecidas em plataformas da web e redes sociais, somos formadas/os e constituímos o que deve ser de mais preciosa, a vida, seus sentidos. A cultura surge aí como instância ampla de realização de iniciativas individuais e projetos coletivos. Pelo fazer cultural de instituições e atores significativos a sociedade ganha contornos, recebe conteúdo às práticas e amplifica formas inovadoras de elementos que insistem em permanecer.

O “antigo” só dura porque se viu modificado por atributos atuais. Porém, o “atual”, é atravessado pelo tempo que pode buscar componentes dispersos no passado distante. Observar esse tipo de nuance do que permanece mudando, a metamorfose dos processos socioculturais, mas também as resistências de certas continuidades, além de desafiador é necessário.

A cultura pode trazer conteúdo à ação humana e propor ou renovar iniciativas responsáveis por mobilizar coletividades em direções específicas. Assim, expressar-se na/com a cultura permite as pessoas e aos ambientes de atuação transformar e proteger patrimônios culturais, as cidades (urbana e rural), as consciências e até mesmo os corpos. Nesse sentido, novas formas de viver as trocas intersubjetivas também agem para redimensionar o lugar não apenas de fala, mas de escuta, de silêncio, de resistência.

Partíamos a trilhar os caminhos abertos neste novo século, a agenda da política cultural brasileira renovara-se. Passávamos a conceber a cultura como recurso para gerir projetos individuais e coletivos, propulsores dos novos estatutos de cidadania de atores socioculturais emergidos de regiões urbanas e rurais localizados nas franjas das pautas institucionais, legitimadas sob o espectro da política incrementalista nas “antigas” tratativas das expressões culturais. Do toma lá dá cá. Dos localismos senhoris que impedem o “atual” de rasgar a cortina do tempo e aparecer na sua melhor face, antes de envelhecer.

Gilberto Gil, ministro da cultura no primeiro Governo Lula da Silva, frisou no seu discurso de posse no dia 15 de janeiro de 2013 o seu esforço em compor uma equipe que demonstrasse a pluralidade de ideias e identificações que somassem para ver a política cultural ser traduzida em ações que impactem “a vida brasileira”. Aqui

se encontra o ponto de mediação entre as esferas macro instituídas e micro instituintes, vice e versa. A cultura das bordas das cidades, “o periférico” som dos jovens das comunidades cariocas embalados pelo Rip-Rop e o grafite, mas também os saberes dos oleiros de Maragogipe (BA) e os mestres dançadores das congadas e moçambiques da região do Vale do Paraitinga (SP) pediam passagem neste ínterim da política pública brasileira.

O ministro, neste momento, compunha um ministério com figuras públicas tais como a urbanista Maria Elisa Costa e o sociólogo Juca Ferreira. Neste último, além do conhecimento da área cultural, existia uma necessidade de reparação a sua condenação sofrida pelo Ato Institucional N°5, AI-5. Juca era militante estudantil quando teve de deixar o país para não ver o seu corpo e sua alma separados pela maquinaria das práticas de tortura.

Ítalo Calvino, por sua vez, mensura que a modernidade é como um jogo de cartas embaralhadas, misturadas até o ponto de não se saber mais distinguir o “antigo” do “atual”. O que vemos é que ambas temporalidades atuam de maneira paralela em muitos casos. Ora mais explícita, ora por vez residual. Noção de formação cultural proposta por Raymond Williams expressa em elementos materiais e simbólicos nas formas dominante, residual e emergente. Partindo de outra posição, mas com diálogo muito presente com os autores anteriores, Nestor García Canclini escreve em seu livro *A sociedade sem relato* que a narrativa de uma totalidade está estilhaçada, fragmentada na apropriação individual daqueles e daquelas que produzem repertórios de práticas inovadores. É na observação da diferença, não como cilada, sobretudo como potência para a ação, que novas premissas de viver a cidade a habilitam resgatar a nossa democracia que sofre ataques constantemente. Resgatar a cidade para a “vida boa” passa por mobilizar o direito a narrar práticas socioculturais esquecidas pelos gestores de políticas locais, regionais e nacionais. A parte englobada pelo todo que o refaz, viabiliza este enquanto projeto de nação.

Para além disso, estar envolvidos por performances musicais não diz respeito a seguir apenas ritmo, harmonia e melodia. Além desses componentes terem grande importância na fixação da atenção de quem vê, corpos e ambientes são acessados e postos em movimento durante a atuação. Minha aposta é de que as consciências são modificadas pela arte em cena. E, a partir desta transformação, novas

modalidades de subjetividade implicam políticas públicas e iniciativas privadas, pedindo passagem para a cultura e a tradição, para a dança e os artefatos culturais, para as poesias e os contos os mais variados.

Nesse sentido, a educação escolar, em detalhes das palavras a escolarização, recebe contorno das trajetórias individuais e coletivas. A escola é um lugar de encontro. Crianças e jovens ampliando mutuamente horizontes. Por sinal, os adultos estariam melhor posicionados nesse cenário de aprendizagens como observadores ou indicadores de percursos possíveis, tais como as setas de trajetos ainda não percorridos. Ao chegarem na bifurcação de lugares possíveis a serem alcançados, estariam ali remetendo o saber de caminhos, mas cada criança e cada jovem é quem presenciaria, pelos seus diferentes sentidos, o impacto desta experiência singular. De um caminho novo com sons, texturas, fragrâncias e sabores abertos àquelas/es que o experimenta.

Trabalhando com pesquisa em cidades do norte do estado do Tocantins, sobre a constituição de circuitos de literatura local e a dinâmica dos projetos que o cercam, retorne assistir o documentário Cidade de Deus 10 Anos Depois. As trajetórias dos atores deste filme são atualizadas naquilo que permaneceu, “o antigo”, e aquilo que foi possível inovar e transformar “o atual”. Poucos foram aqueles que continuaram à carreira de artista, ator e atriz. Trajetória de sucesso pode ser vista na pessoa do ator, compositor, cantor e interprete Seu Jorge, no filme interpretava o personagem Zé Galinha. Já Rubem Sabino, que encenou o personagem Neguinho no filme, fora preso por roubo de uma bolsa, retomando sua vida, vende amendoins nas linhas de ônibus da cidade do Rio de Janeiro. A cidade em tela, durante e depois da existência do Filme Cidade de Deus. A pergunta realizada no final do documentário é expressiva das possibilidades e limites das produções culturais contemporâneas: É possível um produto de arte mudar a vida de uma pessoa?

O apelo dos atores “fracassados” ou que não tiveram mais a oportunidade de atuar, remexia nas lembranças dos anos 2000 o valor pago pelo trabalho no filme, quase todos citavam R\$3.500,00 reais. No entreolhares, no novo encontro com suas trajetórias propiciado pela realização do documentário, subjacente a esperança criada na prospecção de talentos com potencial cênico, residia o desalento. Uma cultura que percorreu países durante a transmissão do filme, o que só teve o

sucesso pelo realismo retratado nas telas, permanecera desalentada pela forma de produção da indústria fílmica existente no país. Sabe-se que na cidade do Rio de Janeiro existem muitos projetos de inclusão dos jovens, como a Orquestra Maré do Amanhã. E no caso de São Paulo, a renomada Orquestra Sinfônica de Heliópolis.

Encontros aqui de Gil e Seu Jorge, de Salvador-Rio de Janeiro-São Paulo. Do Tocantins ao Vale do Paraitinga. Uma pluralidade de expressões culturais, de sonhos e iniciativas exitosas. Espaços de inovações, de tradições, de lutas e resistências. Sentimentos e práticas necessárias em outros tempos, mas muito mais bem-vindas neste momento que estamos vivendo recentemente. A cultura, a tradição, a arte e a educação são espaços de possibilidades, construídas a cada dia, a cada amanhecer. Aonde o “antigo” se atualiza ou permanece para ver o “atual” pedir passagem.

Os textos presentes neste livro dialogam, profundamente, com o campo de possibilidades que se constitui a cultura. Por isso, em algumas percepções de pesquisas de campo e leituras já realizadas, tentei tecer nexos de proximidade, de apreensão e de solidariedade com a necessidade atual das discussões aqui realizadas. Textos que tratam de projetos acadêmicos, individuais e coletivos, como esse livro. Fruto do esforço de ligar fios aparentemente desconexos ou com pouca relação. Instigam olharmos às vezes para os mesmos objetos de estudo, mas de perspectivas distintas. Lugar de interlocução pertinente para dialogarmos acerca das demandas de formulação de políticas públicas de cultura e de educação, da arte e do patrimônio cultural. Como costuma ser, no desenrolar do ciclo vivo que é tecer a história, construção e reconstrução andam quase sempre juntas. Pensar, interagir e viver é preciso, como sempre, urgentes.

Adimilson Renato da Silva, Doutor em Ciências Sociais Unisinos. Professor de Sociologia no Instituto Federal do Tocantins (IFTO) e Professor Colaborador no Mestrado em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDIRE-UFT).

SUMÁRIO

A RELIGIOSIDADE DO VALE DO PARAÍBA: CONTEXTO HISTÓRICO E O SURGIMENTO DAS PAULISTINHAS.....	11
Vivian Campos André Luiz da Silva Douglas Rodrigues da Silva	
INFLUÊNCIA DA RELIGIOSIDADE NA RESILIÊNCIA DE IDOSOS EM TEMPOS DE DESASTRES NATURAIS.....	25
Leda Nardi Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão	
MÚSICA E MÍDIAS: A CONSTRUÇÃO DA MÚSICA MIDIÁTICA E SUAS REFERÊNCIAS NA ESTÉTICA MUSICAL.....	43
Alessandro Cabral de Vasconcelos Rachel Duarte Abdala Letícia Maria Pinto da Costa	
O MOÇAMBIQUE SÃO BENEDITO DE LORENA: MEDIAÇÃO CULTURAL E SIGNIFICAÇÕES SIMBÓLICAS.....	67
Douglas Rodrigues da Silva André Luiz da Silva Vivian Campos	
DANÇA POPULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	86
Lerrine Marie Tábata Carvalho Schildberg Rachel Duarte Abdala	
O (RE)CONHECIMENTO DA PAISAGEM SONORA NO CICLO TAUBATEANAS, DE YVES RUDNER SCHMIDT.....	104
Daniel Cristiano Santos Rachel Duarte Abdala	
A AGRICULTURA FAMILIAR NO CONTEXTO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ/SP.....	127
Paula do Valle Edna Maria Querido de Oliveira Chamon Renato Almeida de Souza Alexandra Magna Rodrigues	
SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	143
Roberta Calcanhoto Elisa Maria de Andrade Brisola Alexandra Magna Rodrigues	

VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE, NA ESCOLA E A PROPOSTA DE MILITARIZAÇÃO.....	164
Jefferson Fernando Ribeiro Cabral Elisa Maria Andrade Brisola	
A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: O OLHAR DOS EDUCADORES EM UM INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO.....	188
Rachel Duarte Abdala Eridan Pires Conde Rocha	
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO E DO FUTURO PARA O ADOLESCENTE APRENDIZ.....	207
Fábio Junior Manzioli Patrícia Ortiz Monteiro	

A RELIGIOSIDADE DO VALE DO PARAÍBA: CONTEXTO HISTÓRICO E O SURGIMENTO DAS PAULISTINHAS

Vivian Campos

André Luiz da Silva

Douglas Rodrigues da Silva

As ordens religiosas e as imagens de São Paulo

A relação dos sujeitos com o transcendental é denominada religiosidade. Segundo Andrade (2010, p. 72), expressa nas manifestações que envolvem crenças e práticas ligadas ao catolicismo, essa religiosidade tem como ponto crucial o culto aos santos, reconhecidos ou não pela igreja. O vocábulo *devoção* tem inúmeras acepções. Segundo Holanda (2010), é: *sentimento religioso; dedicação às coisas religiosas; culto especial a um santo; práticas religiosas; observação espontânea dessas práticas; dedicação íntima.*

No catolicismo, a maior e mais comum manifestação de religiosidade e devoção está relacionada ao culto aos santos, sejam eles oficiais ou não. O culto aos santos está presente nas sociedades desde o início da hierarquia cristã. Isso porque havia a necessidade de reafirmar seus valores morais a partir de um exemplo, e a sua visão de mundo manifestava-se por meio de palavras, orações, crenças e práticas coletivas.

Existe um grande apreço no cenário artístico do Brasil pelo caráter ingênuo de artistas que, mesmo sem preparo acadêmico, executam suas obras com maestria. Cabe observar, no entanto, que muitos artistas que têm conhecimentos acadêmicos optam por produzir peças com características classificadas como primitivistas.

Para Etzel (1975), a Arte Sacra pode ser dividida em três tipos: primitiva, popular e erudita. O autor considera a primitiva como a arte dos selvagens, utilizada pelos povos ágrafos. Tem uma tendência ao mágico, ao religioso, pois suas representações plásticas indicam relação do desenho com seu significado ideológico e/ ou religioso. A arte popular contempla a arte dos povos civilizados, porém labruscos. Sua conotação relaciona-se aos habitantes do interior, do campo, o que a fez ser conhecida na Europa como arte rústica, ou rural, mais tarde, passou a ser

conhecida como arte popular. A singeleza, característica do material iconográfico encontrado no vale do Paraíba paulista, está relacionada ao meio a que os sujeitos pertenciam. De acordo com Brandão (1983, p. 15):

Subalterno a todas as dimensões de sua organização, o lavrador caipira não existiu fora da economia agrária colonial e, depois, capitalista. Empurrado, cercado, ou posto à margem, ele é um dos produtores essenciais da riqueza da província e, depois, do estado. Não pensa só o sertão e nem habita o passado. Pensa a cidade, o mercado para onde leva o que ele colhe da roça de tocol e de quintal e de onde traz os produtos e as ideias que o artesanato e o imaginário caipira não conseguem produzir. A partir de quando existe cercado, o lavrador caipira produz, vive e pensa em função deste cerco, porque, trabalhando no interior dos seus espaços aparentemente mais à margem ele existe integrado na ordem que o cerco gera e impõe.

Durante os primeiros séculos de colonização, o Brasil voltou-se especificamente para atividades rurais e produções agrícolas para exportação. Sendo assim, devido aos processos históricos e sociais da colonização do Sudeste brasileiro, formou-se uma cultura diferenciada, com aspectos (língua, costumes, valores, comidas, crenças) bem típicos, denominada cultura caipira, fruto do encontro cultural do português com o indígena brasileiro (VILELA, 2011, p. 21-22).

No início do século XVI a população paulista era majoritariamente indígena e sua miscigenação com os portugueses já transcorria em ritmo acelerado. Por isso, mesmo muitos aspectos das culturas indígenas eram claramente perceptíveis na vida paulista no período colonial. Falava-se a língua geral, uma mistura de português, espanhol e línguas da família tupi-guarani, criada pelos jesuítas para facilitar seu mister de converter os selvagens, respeitando, contudo, sua dificuldade de articular consoantes; comia-se alimentos nativos como feijão e mandioca; utilizava-se argila para construir casas, utensílios domésticos e estatuetas (BUORO, 2008, p.70)

O Brasil, nomeado por Pedro Alvares Cabral como Terra de Santa Cruz, em uma carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manoel, em 1501, desde seu início teve a atenção dos jesuítas, religiosos que se destinaram a catequisar aqueles que julgavam como não civilizados, ou seja, os índios. No entanto, havia um embate entre os interesses catequistas dos jesuítas e os interesses econômicos dos colonizadores em utilizar índios escravizados como mão de obra para a lavoura, com vistas a promover a riqueza da metrópole.

Com a monarquia católica, os jesuítas, após terem ocupado as terras dos então chamados selvagens, buscaram civilizá-los por meio da catequização,

combatendo abertamente a escravidão. Assim, em luta com os bandeirantes, os jesuítas foram expulsos de São Paulo no período 1640 - 1653. Posteriormente, em 1759, foram expulsos do Brasil.

Os beneditinos vieram logo após os jesuítas, aproximadamente em 1589, fixando-se inicialmente nas cidades de Santos e São Paulo. A ordem beneditina tem uma tradição artística muito reconhecida: Frei Augustinho foi um exímio escultor em barro queimado, que trabalhou em São Paulo em meados de 1650, deixando várias obras com características especialmente ímpares, por exemplo, figuras com mãos grosseiras e grandes. A maioria das obras de Frei Augustinho foi realizada conforme o estilo paulistinha, como se verá adiante. Tal fato à pressuposição de que houve uma forte influência beneditina na feitura ou na intenção de confeccionar paulistinhas. Frei Augustinho deixou discípulos que também criavam peças de barro, podendo ser os responsáveis pela influência e pela vasta produção de paulistinhas, estilo muito apreciado por colecionadores (ETZEL, 1971).

O próprio sistema binário e polarizado de castas é subvertido, criando estratos intermediários na malha social. Na base da hierarquia encontram-se os negros, escravos trazidos sobretudo de Angola e Moçambique [...]; no alto, com algumas nuances, a aristocracia, os reinóis, militares e funcionários; depois, comerciantes e proprietários de minas enriquecidos. Entre esses polos gravita uma camada de comportamento pouco definido, marginalizada por motivos diversos, mestiços e mulatos livres buscando ascensão social, filhos de senhores brancos com escravas negras. Ainda entre eles há aqueles que se organizam em grupos de bons artífices, pioneiros em um trabalho marcado pela inovação e originalidade (NEMER, 2008, p. 25).

Outras ordens, como a dos Carmelitas (1589) e dos Franciscanos (1639) também se estabeleceram em São Paulo, porém não deixaram registros consideráveis de atividades artísticas na imaginária, ficando tal feito, assim, atribuído somente aos beneditinos.

Na primeira metade do século XVI os colonizadores passaram a atuar mais efetivamente, tanto em São Paulo, quanto nos demais pontos da América Portuguesa recém-conquistados. Assim, os povos indígenas que ali habitavam passaram a ser influenciados culturalmente pelo Velho Mundo (BUORO, 2008, p. 70).

Durante o processo de colonização, separados do ambiente social em que sua produção artística até então se desenvolvera, tanto os índios aldeados como os escravizados perdiam rapidamente suas características culturais iniciais, além de seus modos de organização

religiosa social e política. Com elas, desfaziam-se também suas raízes mais profundas, o que resultava na inevitável dissolução de suas tradições e modos de vida. De certo modo, essa situação reproduz o que acontecia com os delicados e belos artefatos - um universo frágil que, já no século XVI, vinha sendo submetido a um rápido e irreversível processo de dissolução, ou de reelaboração nos meios sociais miscigenados (BUORO, 2008, p. 71).

Chegaram pelo litoral, juntamente com os jesuítas, imagens destinadas ao culto católico, de origens portuguesa e espanhola. Posteriormente essas esculturas tornaram-se modelos para a produção local (BUORO, 2008). Desde o descobrimento, a importação de imagens de Portugal era incessante, salientando-se nos séculos XVIII e XIX, período de maior desenvolvimento da Província de São Paulo e do vale do Paraíba paulista, em virtude do crescimento advindo da atividade cafeeira.

A produção local era realizada por artistas, geralmente anônimos, de diferentes ordens religiosas (beneditinos, franciscanos, carmelitas). As imagens sacras feitas de barro policromado eram as predominantes, sendo as de madeira menos frequentes.

[...] a imagem paulista não se limita a uma tradição europeia. Ainda que se possa tê-la utilizado como modelo, a peça parece inserir-se mais numa estética gerada a partir do cotidiano da vida local. A presença de uma religião nova e sedutora e o desejo de igualar-se ao estrangeiro poderão ter levado o nosso barrista a buscar, em sua imagem, uma semelhança impossível com o original, fosse pela ausência da técnica determinada na escolha da argila como matéria, fosse pela diferença do contexto no qual esse produtor viveu e trabalhou (BUORO, 2008, p. 78)

Nesse período, já se observava a existência de artistas conhecedores das técnicas diferenciadas no barro, provavelmente resultantes das oficinas de produção de imagens propostas pelas ordens religiosas. As fundações beneditinas de São Paulo e Paraíba destacavam-se, pois eram consideradas como centros irradiadores de uma escola seiscentista de imagens em barro cozido, denominada como Imaginária Bandeirante (BUORO, 2008).

Após o estabelecimento dos franciscanos no vale do Paraíba paulista (principalmente em Taubaté), a região passou a ser conhecida como centro de produção da imaginária popular, onde santeiros anônimos realizavam as produções em barro cozido policromado, que inclusive influenciaram a arte sacra brasileira do

século XIX (BUORO, 2008). Essa produção não se limita a grandes imagens, denominadas de culto coletivo, pois incluía as de imaginária doméstica e os presépios, advindos da apropriação popular da tradição portuguesa. Nesse período, também se encontravam peças de gesso, com cópias idênticas, ocas, com fabricação semi-industrial.

O desenvolvimento da produção de imagens sacras, durante mais de um século limitada a uma região, fez florescer a criatividade dos barristas de São Paulo, que souberam introduzir uma expressividade singular nos seus trabalhos. Esse aspecto só se tornaria uma constante nas demais regiões brasileiras a partir de meados do 0 à qual recorriam nos momentos de dificuldade. Por meio dela, buscavam força e proteção divina.

Em São Paulo, as dificuldades [...] acabaram por movimentar a realização da imaginária (produção de imagens sacras), com reinterpretação local. Alguns artistas eram eruditos, anônimos ou identificados, formados, de modo geral, nas oficinas das ordens religiosas. Outros eram artistas chamados populares, detentores de um fazer estético mais ingênuo, menos comprometido com modelos e ideais importados (BUORO, 2008, p. 74).

Assim, a religião foi sendo tomada como essencial à vida do homem, e até mesmo os mais rebeldes poderiam ser doutrinados. Com isso, a busca por locais denominados como sagrados e objetos da imaginária foi se intensificando. Essa busca foi responsável também pela promoção de diversas manifestações culturais de aspectos religiosos, como festas, procissões, novenas, terços, danças, entre outras, todas com o objetivo de reverenciar aquilo que se acreditava ser bendito, sagrado e provedor de milagres.

Podemos certamente falar da formação de um conjunto de práticas culturais diferenciadas que se desenvolveu [...] A partir de suas transformações socioculturais próprias houve um entrelaçamento étnico formador dessa sociedade peculiar, na qual era comum um modo de vida que se pode chamar de caipira. A gente gerada serra acima era mameluca, uma mistura evidente de aparência física, hábitos e maneiras de ser de índios e dos europeus. Difícil dizer qual influência prevaleceu, tamanha a simbiose de valores. Mameluca é a gente e caipira a sua cultura (FRANCISCO, 2004, p. 28).

Já no fim do século XIX e início do século XX, surgem as imagens feitas a partir de fôrmas (semiartesanais) em gesso, fabricadas por escravos ou artesãos

caipiras, com acabamentos bastante grosseiros e mal feitos, pois buscavam atender à grande demanda que os centros religiosos instituíam. Por volta de 1920, com a industrialização, começaram a ser produzidas peças de gesso em série que, embora tivessem melhor acabamento, não possuíam inspiração pessoal. Elas tinham como foco a comercialização, como acontece até a atualidade.

[...] numa observação de conjunto, percebe-se uma pressão demográfica crescente, a demanda de imagens e a premência de sua confecção. Por isso, passamos do artístico, das peças do elevado gosto e comovente sentimento religioso, fruto do trabalho lento, paciente e feito com amor e interesse, para uma aparente decadência, antes uma pressão de demanda que comercializou o trabalho artístico pelas implicações monetárias de sua confecção. Com a demanda cada vez maior surge a fase moderna de evolução, a fabricação de peças comerciais e a atual era industrial da imaginaria paulista (ETZEL, 1971, p. 29).

No Brasil, a santidade católica seria reconhecida como uma amizade íntima, familiar, doméstica e próxima, invertendo a imagem ortodoxa de entes eximidos de qualquer sentimento humano.

O culto aos santos, como se sabe, é um dos componentes centrais do cristianismo, sobretudo no modelo católico e ortodoxo. A igreja, desde sempre, reverenciava a Mãe e os Apóstolos de Jesus como santos e, após o início das perseguições, os mártires foram incluídos nessa categoria como pessoas que deram testemunho de sua fé em Jesus, arrostando o sofrimento físico e a morte. Por volta do século IV, acrescentam-se ao martírio as vias da penitência e da prática das virtudes, constituindo-se assim o modelo cristão da santidade (BROWN, 1981).

Por outro lado, a virtude sobre-humana parece não ter sido suficiente para o modo de credulidade dos primeiros brasileiros, sendo necessário ressaltar modos humanos corriqueiros a esses personagens-modelos. É como se houvesse a necessidade de torná-los modelos de vida mais acessíveis, destacando seus sentimentos humanos, suas origens e práticas cotidianas reconhecíveis, como num jogo de espelhos.

A atribuição de milagres e graças alcançadas por meio dos santos foram se tornando cada vez mais recorrentes no Brasil rústico, o que acabava legitimando a santidade perante a comunidade. Comumente, a epifania e a intercorrência de milagres levavam ao surgimento de santuários ou espaços denominados sagrados, onde a imagem do santo designado como padroeiro era exposta ao culto coletivo

(ETZEL, 1975). Essa foi a estrutura da religiosidade católica desenvolvida no contexto popular consentida pela Igreja Tridentina, a igreja conservadora que, até a atualidade, realiza missas em latim a fim de manter a tradição.

No entanto, no fim do século XIX, a chamada romanização da Igreja católica (OLIVEIRA, 1985) iniciou uma ofensiva contra a mentalidade do catolicismo popular e em favor de devoções tidas como mais racionalizadas e menos mágicas, como as invocações ao Sagrado Coração de Jesus e de Maria. Contudo, a fé popular nos santos tradicionais perdura até hoje, sobretudo onde o poder da Igreja católica se faz menos presente. De acordo com Oliveira (2001, p .81):

Os santos são entendidos como pessoas, isto é, seres individuais dotados de liberdade, vontade e capazes de se relacionarem. São habitantes do céu e, por estarem junto a Deus, gozam de certos poderes sobrenaturais. Eles têm um modo particular de interligar a terra e o céu porque se hoje estão no céu é porque antes se santificaram na terra. Por isso mesmo, ao intercederem pelos que continuam na terra, o fazem com conhecimento de causa: tendo vivido aqui, conhecem bem a luta diária, as fragilidades e os dramas da vida humana.

As representações feitas por meio das imagens (esculpidas, modeladas, entalhadas, moldadas ou impressas) aproximaram os santos e as santas dos devotos, possibilitando uma relação de maior intimidade entre eles. Assim, a imagem deixa de ser um simples objeto, passando a ser entendida como algo sagrado, como a representação física do santo a quem se deve devoção, passando de uma condição imaginária para algo palpável, portanto merecedor de respeito e afeição.

A devoção aos santos, até a atualidade, é expressa por inúmeros rituais e atos piedosos em torno de suas imagens. Isso envolve um movimento de trocas simbólicas, em que o foco é manter viva e firme a relação com o santo, propiciando a bênção e a proteção do devoto e, nas dificuldades, o pedido, e o agradecimento, quando a graça é concedida.

Foi nesse contexto devocional popular (século XIX) que as produções artesanais de imagens de santos modelados em barro cozido se intensificaram. Era, portanto, uma produção artesanal local que visava oferecer alternativas módicas aos devotos mais empobrecidos. No estudo aqui relatado, focalizaram-se as imagens da imaginária paulista, confeccionadas por artesãos. São peças únicas, de características singulares, frutos de um trabalho cuidadoso e paciente.

As imagens paulistinhas

A vida paulista dos séculos XVIII e XIX era mestiça, o que explica o contraste entre as diferentes crenças religiosas. O significado das imagens sacras estava relacionado à continuidade e à propagação da crença introduzida pelos colonizadores e também à adaptação da imagética portuguesa feita pelo povo (BUORO, 2008, p. 80).

O vale do Paraíba paulista apresenta uma especificidade quanto à imagética devocional católica, as imagens Paulistinhas, que evidenciam essa adaptação feita pelo povo. Buoro (2008, p. 81) explica que:

Tal adaptação está claramente expressa nas Paulistinhas, obras e indivíduos que, nos séculos XVIII e XIX, aproximaram a produção artística da religiosidade popular. Desse modo, apropriaram-se de aspectos do sagrado europeu de maneira mais subjetiva, num contexto mais cotidiano e numa produção numerosa. Soma-se isso ao interesse comercial dos santeiros, dado que a grande quantidade desses santinhos remete a intensa demanda local por esse item comercializado pelos mascates.



Figura 6 - Imagens Paulistinhas - Acervo Museu de Antropologia do Vale do Paraíba. Sagrada Família, Senhor Bom Jesus, Nossa Senhora da Piedade.

Foto: Tadeu Gomes (reprodução autorizada).

Embora não se saiba quem classificou ou nomeou as imagens dessa maneira, hoje as paulistinhas são valorizadas e procuradas por colecionadores e já são consideradas raras. Têm como principais características o fato de serem modeladas em barro e queimadas a lenha pelos artesãos da região. Segundo Etzel (1971, p. 104):

[...] chamamos de Paulistinhas a um tipo de imagens de barro [...] queimado que influíram no mercado da imaginaria doméstica de São Paulo, durante mais de um século. Representam um tipo porque pela longa sucessão de santeiros anos afora, a semelhança é forçosamente aproximada, conforme a habilidade e o gosto de cada um dos seus artífices.

Todo o estado de São Paulo, inclusive a região do vale do Paraíba paulista, é considerado privilegiado pela existência de argila, que apresenta uma derivação das condições geológicas locais. Especialistas dizem que no barro encontrado nessa região há características únicas, devido às peculiaridades de sua formação. A argila de alta plasticidade utilizada para a confecção de imagens é encontrada em três qualidades diferentes: o barro preto, com alta concentração de matéria orgânica, podendo ou não conter compostos férricos; o barro marrom, com maior concentração de compostos férricos e menor acumulação de matéria orgânica; e, o barro de depósitos secos, caracterizado pela ausência de matéria orgânica, o que permite uma coloração que vai do ocre ao vermelho (ETZEL, 1971).

A análise de qualquer imagem paulistinha permite a observação da composição do barro que foi utilizado em sua feitura, devido a suas cores diferenciadas. Cada tipo de barro utilizado tem uma tonalidade diferente, que varia conforme o tempo e a temperatura de cozimento. De acordo com Etzel (1971), a diferenciação do barro vai muito além da cor. Está relacionada ao diâmetro das partículas (granulometria) que, quanto menores mais se aglutinam, resultando em textura mais fina e de maior consistência.

As paulistinhas eram modeladas por artesãos populares que, embora não tivessem conhecimento erudito ou formal para realizar tal produção, deviam:

- dominar as especificidades do barro;
- ter habilidades para modelar;
- conhecer a iconografia ou o imaginário dos santos;
- ter habilidade com o fogo e domínio dos procedimentos para a queima; e

- ter habilidades manuais e técnicas de pintura.

Portanto, pode-se considerar o santeiro como um sujeito especialmente dotado de habilidades e saberes que vão muito além da erudição e que, provavelmente, eram transmitidos e aperfeiçoados entre as gerações.

As paulistinhas são imagens simples, de postura rígida, sem muitos detalhes e cores e sem os excessos do Barroco. Nos séculos XIX e XX, o desejo de muitas pessoas era possuir o santo de sua devoção em casa; no entanto, as imagens vindas de Portugal, Pernambuco, Bahia e Minas Gerais, consideradas também como joias, devido seu valor elevado, eram inacessíveis ao povo. Assim, a fim de prover essa demanda, os artesãos passaram a confeccionar pequenos santos modelados em barro e queimados a lenha, a preços acessíveis, atendendo assim a classe mais humilde, os caipiras do vale do Paraíba paulista (ETZEL, 1971).

As imagens paulistinhas têm como principais características: a inserção da imagem sobre uma base ou peanha redonda ou facetada (octogonal); são ocas, podendo o vazio se prolongar até o alto da imagem ou até um pouco acima da base; quanto ao tamanho, variam de 6 cm a 50 cm, porém, as mais comuns têm entre 10 e 15 cm (ETZEL, 1971, p. 104).

A popularização das imagens de santos por meio das paulistinhas deu oportunidade às famílias mais humildes de disporem de uma representação sagrada em seu próprio lar. Dessa maneira, passou a ser cada vez mais comum a ocorrência dos oratórios domésticos, muitas vezes construídos simploriamente a partir de caixas de madeira, mantidos sempre com portas abertas e com o santo de devoção localizado ao centro.

As diferenciações entre os santos eram feitas a partir das simbologias (iconografia) trazidas pelas imagens. Naquele tempo, no entanto, devido à falta de referências visuais, o santeiro contava com a descrição feita pelo próprio devoto interessado em adquirir a imagem, com a orientação de algum padre, ou ainda pela sensibilidade, intuição e dedução associadas à memória coletiva. De acordo com Alcântara (2008, p. 88):

Geralmente o santeiro se baseava nas iconografias das imagens retabulares encontradas nas igrejas católicas da região do Vale do Paraíba, muitas delas foram edificadas em louvor a Nossa Senhora

da Conceição, Nossa Senhora do Rosário, a Sant'Ana e a São Benedito, todas personificações divinas muito populares, que serviram de referências para a produção de pequenos similares, para o culto doméstico. Outras solicitações surgiram, copiando modelos da ordem beneditina, conforme trazido à baila, seguindo a tradição oral, ou movidas pelas celebrações religiosas, como as festas do Divino Espírito Santo, promessas, romarias ou mesmo nas minúcias litúrgicas da própria Bíblia.

Os materiais para pintura, quando existentes, tinham custo elevado, o que os tornava inacessíveis. As cores utilizadas para a pintura também eram escassas e limitadas, pois eram originárias de pigmentos naturais ou têmperas. Havia improvisos, originados da genialidade popular, como a utilização de penas macias e chumaços de algodão amarrados a palitos, substituindo os pincéis. A aplicação da pintura nas imagens era feita somente após a queima, com a peça ainda quente, o que facilitava a absorção da tinta. As cores predominantes das vestimentas desse tipo de imagens eram o azul, o vermelho, o rosa (para as tonalidades de pele dos santos brancos) e o preto (para cabelos, barbas e a tonalidade de pele dos santos negros) (ALCANTARA, 2008).

Hoje, todo esse rico universo religioso dialoga com o estilo de vida contemporâneo, enfrentando concorrência com outras visões de mundo. As transformações da sociedade modificaram também o campo religioso, que passou a ser entendido de maneira mais ampla, sendo considerado como procura de valores, conexões e vivências que transcendam a materialidade, buscando entender o significado de se estar no mundo e o equilíbrio entre os diversos âmbitos da vida.

A globalização, o declínio da religiosidade tradicional e a concorrência com outras representações de santos fizeram com que as imagens atuais passassem a se referenciar predominantemente a outras dimensões, como a estética, para além da dimensão devocional.

Apesar da singularidade das paulistinhas, poucos pesquisadores se voltaram (e se voltam) para ela. Eduardo Etzel dedicou-se ao estudo das imagens religiosas de São Paulo, tornando-se referência no assunto. Médico militante em São José dos Campos e residente em São Paulo, após sua aposentadoria adotou como principal atividade a pesquisa sobre antiguidades, em especial, imagens religiosas. A partir da observação dos oratórios dos moradores de São José dos Campos, por volta de

1966 e, devido ao seu interesse pelo tema, estendeu sua pesquisa por todo vale do Paraíba paulista (ETZEL, 1971).

Inicialmente, a produção de imagens sacras e devotivas no Brasil tinham como objetivo a difusão do evangelho. Eram realizadas pelas ordens religiosas que, gradativamente, foram se instalando em várias partes do país. Com o passar do tempo, muitas igrejas foram sendo construídas, todas com belos altares compostos de imagens sacras de cunho erudito e para o culto coletivo, envolvendo um contexto sagrado e proporcionando conforto espiritual aos fiéis que as procuravam. Essas imagens sagradas tornaram-se objetos de desejo de toda a sociedade. Assim, adequações de material, estilos e dimensões foram feitas no intuito de possibilitar que todos os fiéis pudessem adquiri-las e, por fim, levá-las para o interior de suas casas para o culto doméstico, tornando-as, assim, parte de seu cotidiano.

As paulistinhas são imagens sacras produzidas para e pela população mais humilde, a partir do século XVIII. Não apresentam os exageros de detalhes e incrementos vindos do Barroco, pois representam a identidade de uma classe social de menor poder aquisitivo. Embora produzidas quase que de maneira exclusiva no vale do Paraíba paulista, nem mesmo aqueles que exercem o ofício de santeiro, na atualidade, reconhecem o estilo.

As produções de santos de barro contemporâneas apresentam novas configurações. Os santeiros de barro realizam produções diferenciadas a partir de motivações distintas, não obstante a frequente referência que fazem ao passado, à religiosidade da infância ou às imagens coloniais

Conclusão

No catolicismo, a mais comum manifestação de religiosidade e devoção, relacionada ao culto aos santos (oficiais ou não) está presente nas sociedades desde o início da hierarquia cristã, no intuito de reafirmar valores morais a partir de exemplos e de palavras, orações, crenças e práticas coletivas.

Os processos históricos e sociais da colonização do Sudeste brasileiro deram origem a uma cultura diferenciada. Essa cultura, denominada “caipira”, apresenta aspectos peculiares, relacionados à língua e também a costumes, valores, comidas, crenças.

O vale do Paraíba paulista apresenta uma especificidade quanto à imagética devocional católica, as imagens paulistinhas, que oportunizaram às famílias mais humildes a possibilidade de uma representação sagrada em seu próprio lar.

As paulistinhas são imagens sacras, modeladas em barro e queimadas a lenha pelos artesãos da região. São produzidas para e pela população mais humilde, sem os exageros de detalhes e incrementos vindos do barroco, pois representam a identidade de uma classe social de menor poder aquisitivo – os caipiras.

Embora as imagens paulistinhas tenham sido produzidas quase que de maneira exclusiva no vale do Paraíba paulista, uma pequena parte da sociedade e/ou daqueles que ainda exercem o ofício de santeiro reconhecem o estilo, ou têm conhecimento dele. Na atualidade, poucos são os estudos e pesquisas sobre essa tipologia, porém as imagens paulistinhas são altamente procuradas e desejadas por colecionadores, que reconhecem seu valor histórico e artístico.

Referências

- ALCANTARA, A. *Paulistinhas: Imagens sacras, singelas e singulares*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filholl, Instituto de Artes. São Paulo, 2008.
- ANDRADE, S. R. O culto aos santos. A Religiosidade Católica e seu Hibridismo. *Revista Brasileira de História das Religiões*. ANPHU. Ano III, n.7, maio, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhranpuh.v3i7.30331>. Acesso em 26 set. 2017.
- BRANDÃO, C. R. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. *Linguagens Artísticas da Cultura Popular*, v. 1, p. 11-22, 2005.
- BRANDÃO, C. R. *Os caipiras de São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRANDÃO, C. R. *Plantar, Colher, Comer*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- BUORO, A. B. Percursos do olhar: artes plásticas rumo ao interior. In: Terra Paulista: histórias, arte, costumes – Vol. 3: *Manifestações artísticas e celebrações populares no Estado de São Paulo*. São Paulo: CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.
- CAMPOS, V. *Os santeiros de Vale do Paraíba paulista: práticas artesanais e identidades sociais*. 2018. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.

ETZEL, E. *Imagem sacra brasileira*. São Paulo: Melhoramentos. Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

ETZEL, E. *Arte sacra popular brasileira: conceito, exemplo, evolução*. São Paulo: Melhoramentos. Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

ETZEL, E. *Imagens religiosas de São Paulo: apreciação histórica*. São Paulo. Melhoramentos e Editora da USP, 1971.

FRANCISCO, L. R. A gente paulista e a vida caipira. *In: Terra Paulista: histórias, arte, costumes – Vol. 2: Modos de vida dos paulistas: identidades, famílias e espaços domésticos*. São Paulo: CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

HOLANDA, A.B. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Positivo Editora, 2010.

NEMER, J. A. *A mão devota: santinhos populares das Minas Gerais nos séculos 18 e 19*. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi, 2008.

OLIVEIRA, P. A. R. Pequenos Santos: uma devoção familiar. *PLURA- Revista de Estudos de Religião*, vol. 2, nº 1, p. 80- 100, 2011.

VILELA, I. *Cantando a própria história*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011.

INFLUÊNCIA DA RELIGIOSIDADE NA RESILIÊNCIA DE IDOSOS EM TEMPOS DE DESASTRES NATURAIS

Leda Nardi

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Introdução

A Estância Turística de São Luiz do Paraitinga situa-se na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte de São Paulo, às margens do rio Paraitinga. Recebeu o título de “último reduto caipira do Estado de São Paulo”, pois seus habitantes ainda preservam traços culturais do caipira, semelhantes aos apontados por Candido (2001). Por esse motivo, o turismo vem se consolidando como uma alternativa econômica para sua população. Sua fundação remete ao século XVIII, período em que o Brasil era uma colônia, o que pode ser observado em arquitetura tipicamente colonial. O município abriga uma população de aproximadamente 10.731 pessoas, segundo estimativa do censo demográfico de 2015. Informações acessadas no endereço eletrônico do Sistema de Indicadores de Saúde e Acompanhamentos de Políticas do Idoso (SISAP-Idoso) do Ministério da Saúde (MS) permitem constatar que em São Luiz do Paraitinga residem 1601 idosos (801 do sexo masculino e 800 do feminino), representando 15,39% da população do município.

Em janeiro de 2010, prestes a receber o tombamento como Patrimônio Histórico pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a cidade foi parcialmente destruída pela maior enchente de que se têm notícia, em sua história. A população ficou desabrigada e desolada ao perceber, conforme as águas do rio Paraitinga baixavam, que casas e prédios de uso coletivo haviam desabado. Nos anos subsequentes ao evento, enquanto os prédios aos poucos eram reconstruídos e as atividades cotidianas eram retomadas, observou-se a morte de muitos idosos que residiam no município. A associação entre esses dois fatos, enchente e mortalidade dos idosos, embora de difícil comprovação científica, foi

aventada por olhos e corações mais sensíveis. A enchente alterou as configurações espaciais e sociais há tanto tempo constituídas, levando consigo memórias e recordações do cotidiano e grandes eventos da vida dessas pessoas, deixando um cenário de destruição e tristeza, com poucas certezas de como reverter a situação.

Bodstein *et al.* (2014) ponderam que a elevação dos óbitos de idosos no município no período subsequente à enchente foi uma de suas consequências. Estudos internacionais apontam crescimento da mortalidade de idosos após catástrofes naturais, em virtude das mudanças das rotinas de cuidados, bem como dos espaços físicos, impactando diretamente a saúde dos idosos, inclusive com repercussões psicológicas.

No curto prazo de tempo, entre horas a alguns dias [após um desastre], se produzem a maior parte dos registros de feridos leves e graves e mortalidade, incluindo como resposta as ações de resgate e urgência. Um segundo momento, se dá no período entre dias a semanas, caracterizando-se pela ocorrência de algumas doenças transmissíveis [...] Num espaço maior de tempo, entre meses e anos, os impactos na saúde se relacionam às doenças não transmissíveis, especialmente, os transtornos psicossociais e comportamentais, as doenças cardiovasculares, desnutrição e a intensificação de doenças crônicas (FREITAS *et al.*, 2014, p. 3647).

Sobre a enchente de 2010 em São Luiz do Paraitinga foram realizados alguns estudos, como o de Moradei (2016), Neves (2016), Santos (2015) e Santos (2016), mas se desconhece algum que tenha investigado os impactos desse evento sobre as pessoas, especialmente sobre idosos e suas vidas. Desse modo, a pesquisa aqui relatada se propôs a ouvir como foi a vivência de idosos em relação à enchente e as vulnerabilidades neles provocadas. Parte-se do pressuposto de que ouvir a história individual e coletiva permite a atribuição de sentido à experiência e, numa perspectiva mais ampla, ao âmbito da saúde, além do aspecto biológico.

Para falar de vulnerabilidades, a colaboração das Ciências Sociais é essencial, uma vez que mudam o foco da análise do indivíduo para a estrutura em que está inserido. Portanto, além da percepção da saúde pública, na qual esse conceito ganhou abrangência, falar em vulnerabilidade hoje envolve considerar “[...] aspectos individuais, contextuais e situacionais, inclusive, os serviços de saúde” (MALAGÓN-OVIEDO; CZERESNIA, 2014, p. 241).

A vulnerabilidade é uma marca fundamental que não pode ser superada; uma realidade manifesta e atualizada permanentemente em toda ordem biológica e simbólica da vida humana, que se exprime como uma inquietação permanente na existência, por vezes mais sutil, por vezes mais evidente e incontestável, que notifica nossa finitude. Explorar a experiência de vulnerabilidade diz respeito a “algo” que desafia a capacidade de o vivente afirmar-se no mundo (MALAGÓN-OVIEDO; CZERESNIA, 2014, p. 242).

Outrossim, o conceito de vulnerabilidade remete a considerar a questão da resiliência social, definida como “[...] a capacidade dos indivíduos ou grupos para garantir resultados favoráveis em novas circunstâncias e, se necessário, por meios diferentes” (PNUD, 2014, p. 16). Assim, tanto a vulnerabilidade, quanto a resiliência, ficam sujeitas aos fatores sociais e são dependentes das condições presentes na sociedade, culminando no fenômeno da resiliência social.

Além do cenário de vulnerabilidades múltiplas, como o que o estudo aqui apresentado comporta, o constructo teórico da resiliência psicológica, na sua vertente individual, mostra-se pertinente para articular os desafios reativados por esse evento. Nesse caso, para os idosos, em relação aos fatores de risco e de proteção que estiveram presentes, possibilitando-lhes ou não adaptação.

Por resiliência, entende-se a capacidade que o ser humano tem de enfrentar e responder de forma positiva às experiências que apresentam elevado potencial de risco para sua saúde e desenvolvimento, podendo ser considerada tanto como a manutenção de um desenvolvimento normal quanto como recuperação de traumas (STAUDINGER; MARSISKE; BALTES, 1995). Para Marchezini e Forini (2019), a resiliência baseia-se em três pilares – a família/grupo doméstico, a casa e o trabalho –, quando ampliam a discussão em relação à sociologia dos desastres.

Mediante este quadro sócio-histórico e cultural, a pesquisa aqui relatada investigou o processo de resiliência de um grupo de idosos que vivenciou a enchente de 2010 em São Luiz do Paraitinga e o significado que atribuem a esse evento. Dentre os resultados que destacam a resiliência dos idosos, é aqui explorado o protagonismo da religiosidade como fator de proteção.

Desenvolvimento

Trajectoria metodológica

A abordagem de pesquisa escolhida foi a qualitativa, que, segundo Denzin (2006), tem por finalidade contribuir na constituição de uma sociedade mais democrática e livre, já que os sujeitos interferem diretamente na sua construção. Permite ouvir os sujeitos em seu ambiente natural, respeitando-os quanto ao que falam e como falam, além de ser possível considerar na análise elementos que vão além dos textuais, como os gestuais e até mesmo o local escolhido para a concessão da entrevista.

Como instrumento, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que permitiu a compreensão do impacto da “Grande Enchente de 2010” sobre os sujeitos entrevistados e aumentou a familiaridade da pesquisadora e dos sujeitos com o objeto de estudo, para maior compreensão do fato vivido e de seus impactos sobre suas vidas. Bédarida (2006) lembra que durante muito tempo o historiador teve um compromisso com a objetividade, e que, apesar dessa postura positivista ter sido questionada, permitindo-se certas liberdades para o trabalho em História, o escopo interdisciplinar da presente pesquisa entre História, Psicologia e Ciências Sociais facilitou alcançar as subjetividades dos sujeitos. As informações obtidas por meio das entrevistas são uma narração histórica, ou seja, quando os sujeitos contam como vivenciaram a “Grande Enchente”, constroem uma narrativa única a partir das experiências individuais. Para Thompson (1992), as memórias individuais transmitidas por meio dos relatos orais para os historiadores são repletas de elementos culturais, coletivos, pois os seres humanos, até mesmo os que não se enquadram socialmente, absorvem e transmitem os elementos que compõem sua sociedade, cabendo ao historiador compreendê-los. Desse modo, pretendeu-se descrever os fatos vividos pelos narradores, respeitando e interpretando seus silêncios e esquecimentos.

As entrevistas foram realizadas a partir da técnica *Snowball* (Bola de Neve), em que o primeiro entrevistado indica o segundo e assim sucessivamente (ALBUQUERQUE, 2009, p. 12). O critério para escolha do primeiro entrevistado foi a

acessibilidade da pesquisadora. Foram entrevistados 10 idosos, com 60 anos ou mais, independentemente de gênero, escolaridade, classe social, ou estado civil, domiciliados na cidade e que vivenciaram o evento da enchente.

Optou-se pela modalidade de entrevista denominada História de Vida Focal (HVF), amplamente utilizada pela antropologia norte-americana, que se dedica a ouvir o indivíduo para reconhecer dados singulares no meio do coletivo. Essa modalidade é adequada para aprender sobre o outro, ouvir o que ele tem a contar, permitindo-lhe que atribua significado à sua vida. Além disso, a História de Vida Focal é uma abordagem metodológica que oferece:

[...] essa possibilidade de compreensão profunda do vivido, pois permite a descoberta, a exploração e a avaliação de como as pessoas compreendem seu passado, vinculam sua experiência individual a seu contexto social, interpretam-na e lhes dão significado. Portanto, é uma importante forma de pesquisar o sentido da experiência humana (BELLATO et al., 2008, p. 850).

Compreendeu-se que a História de Vida Focal facilitaria maior aproximação ao que foi vivenciado pelo sujeito nesse determinado evento, e que a História Oral se ocuparia muito mais das questões sociais e do contexto. Para tanto, a questão norteadora foi: Como você vivenciou a enchente de 2010? As demais questões visaram ampliar o quadro geral exposto pelo sujeito, as diferentes dimensões que abrangia.

A pesquisa, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), foi aprovada por meio do parecer nº. 1.820.319. Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos que aceitaram participar do estudo, garantindo-lhes o sigilo de sua identidade, bem como a possibilidade de não mais participarem, a qualquer tempo. Depois a pesquisadora convidou a primeira entrevistada para um encontro, em seu local de trabalho, quando lhe foi exposta a proposta da pesquisa. A entrevista foi então para o dia seguinte, naquele mesmo local, como preferiu a entrevistada. As demais entrevistas foram possibilitadas pela técnica *snowball*. Nesse estudo, cada entrevistado recebeu um pseudônimo. As entrevistas, que ocorreram entre dezembro de 2016 e abril de 2017 e que tiveram a duração média de 35 minutos,

foram gravadas em mídia digital e posteriormente transcritas. As informações, armazenadas no formato digital, serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

Os dados coletados foram sistematizados, à luz da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977). Foram identificados os eixos temáticos para a análise de conteúdo (Cotidiano de vida antes da enchente; Desafios da Enchente de 2010; Estratégias de Enfrentamento e Vida após a enchente) e a identificação de categorias e subcategorias às quais se atrelam.

Resultados e discussão

No primeiro eixo de análise – Cotidiano de vida antes da enchente – foram identificados fatores de risco e fatores de proteção, sendo a religiosidade compreendida como fator de proteção, pois, como defendem Mattos-Pinto e Leão (2011), está associada positivamente a componentes da personalidade e da saúde.

Brandão (2011) refere que, tanto a espiritualidade quanto a religiosidade, são relevantes no processo de recuperação biopsicológica dos idosos, bem como na manutenção da autoestima e da qualidade de vida no envelhecimento. Considera religiosidade como as atividades ligadas às práticas religiosas organizadas, enquanto espiritualidade diz respeito a sentimentos e valores humanos, de ética, solidariedade e respeito. Para Mattos-Pinto e Leão (2011), o conceito de espiritualidade engloba a busca de sentido para a vida. Já a religiosidade é uma prática social que envolve hábitos e rituais compartilhados socialmente.

Enquanto prática social, para discutir religiosidade aqui há necessidade de lembrar o contexto no qual São Luiz do Paraitinga se inscreve. A cidade surgiu no final do século XVIII, quando a metrópole e a Igreja já estavam enfraquecidas na colônia, com uma fiscalização pouco atuante, sobretudo em regiões distantes da capital, o que resultou na criação e manutenção de características sociais peculiares. Observa-se que a elite econômica é pequena e fraca, diante da população considerada pobre. As camadas mais pobres da população ocupam com maior ênfase os espaços de manifestações culturais e religiosas.

[...] a história local demonstrará ser esse papel da religiosidade algo tradicionalmente muito mais ligado às tradições populares que propriamente a instituição Igreja. Não por acaso, é marcante o desenvolvimento dessa religiosidade bastante ligada a crenças populares e práticas que a própria instituição não aprova em São Luiz do Paraitinga, com as quais, porém, apesar de momentos de enfrentamento, acaba convivendo e criando um ambiente diferenciado. (SANTOS, 2015, p. 47 – 48).

Até a atualidade, a população luizense não conta com grandes reservas financeiras, acompanhando, do ponto de vista macrossocial, o cenário brasileiro marcado por extrema desigualdade social. Nesse cenário, alguns indivíduos conseguem superar as adversidades ao longo da vida e envelhecer com saúde e autonomia, amparando-se em outros aspectos, como exemplo, a religiosidade.

A religiosidade, fator de proteção no processo de resiliência, favorece compreender como os luizenses pensam, sentem e agem, frente às adversidades, e como essa forma de enfrentamento tem reflexos sobre sua saúde. Todavia, é fato que, nas sociedades em geral, as mulheres, crianças e idosos são considerados pessoas vulneráveis. Tal vulnerabilidade é agravada diante da escassez de recursos financeiros e de suporte social.

Em São Luiz do Paraitinga, em 2010, toda a população foi atingida, mas pode-se perceber maior vulnerabilidade de tais grupos, já que os mais pobres habitavam as áreas mais próximas ao rio Paraitinga. Também ficaram vulneráveis os residentes dos casarões que circundam a Praça Dr. Oswaldo Cruz, o centro da cidade. Esses residentes, idosos, em sua maioria, refugiaram-se no segundo andar dos casarões, e acreditavam na que as águas não os atingiria, naquele patamar. Essa situação determinou a necessidade de que fossem resgatados por outras pessoas. De um modo geral, os centros históricos das grandes cidades acabaram ocupados por populações de baixa renda e atividades marginais, enquanto as camadas mais abastadas da população migraram para novas áreas. Em cidades de médio e pequeno porte isso não ocorreu, pois esses prédios foram ocupados por órgãos públicos, ou as camadas mais ricas da sociedade neles permaneceram, utilizando-os como moradia.

Nesse contexto, a igreja é o epicentro do município, um símbolo importante que congrega toda sua vida social, cultural e política. O prédio da Igreja de São Luiz

do Paraitinga foi construído pelos moradores locais e levou 10 anos para ser finalizado, o que demonstra o imenso comprometimento da população com aquele patrimônio e o forte impacto sofrido por ocasião de sua queda. “Quando houve a destruição caía um prédio que fora em grande parte levantado pelos antepassados daquelas famílias que hoje ainda estão pela cidade” (SANTOS, 2015, p. 124). Tal vivência enquadrou-se na categoria Desafios da Enchente de 2010 e, como será apresentado adiante, pode ter atuado como fator de proteção.

Nos estudos de gerontologia e antropologia observa-se grande ênfase no papel da religião na vida de idosos, e isso foi constatado entre os entrevistados desta pesquisa, que são todos eles adeptos praticantes de religiões cristãs (católicos e protestantes).

Muitos deles narraram a importância da religiosidade para ajudar no enfrentamento do desastre. Brandão (2011) relata que as práticas religiosas por vezes servem para a manutenção de laços sociais e afetivos, pois todos que praticam a mesma religião mantêm-se próximos, o que demonstra uma característica cultural da religiosidade/espiritualidade. Os idosos tendem a se aproximar das práticas religiosas para aumentar sua compreensão sobre a própria vida e facilitar a integração do ego (NERI, 2013). Assim, a religião configura-se como fator de proteção num momento crítico, do qual se pode lançar mão como estratégia de enfrentamento. Percebe-se, na fala de Luiz Hugo, que a fé foi fundamental para que confiasse na recuperação após a catástrofe vivenciada:

Olha... Fé! É isso aí! Não tem outro caminho! Minha mulher já fala: é força do Espírito Santo, isso aí ela fala, com a maior tranquilidade e com firmeza! Por que eu vou falar pra você: a perspectiva é sombria, bastante... [...] Acho que minha mulher tá certa! É o Espírito Santo! Quer dizer, é que nós temos fé, quer dizer, graças a Deus, né? Tamo aí agora! Tudo normalizado! Graças a Deus! (Luiz Hugo)

Segundo Brandão (2011), a religiosidade pode ser demonstrada por meio da gratidão aparente na repetição da “ladainha Graças a Deus”, constatada nos dados aqui analisados e expressa 81 vezes pelas 10 entrevistas.

Muitas narrativas dão indícios desse aspecto como pilar da resiliência. A adesão à prática de uma religião marcou a vida de Larissa, que era católica na

infância e que se tornou evangélica após o casamento, assumindo uma posição de destaque dentro da sua igreja, o que a fez atuar de maneira determinante durante a Grande Enchente de 2010:

Aí, quando eu voltei, eu fui lá pra Igreja, que eu sou lá da Congregação (Cristã do Brasil), ajudar lá. Eu nem bem cheguei de Belo Horizonte e eles já me chamaram lá, porque tinha muita coisa pra fazer! (Larissa)

Esse compromisso com a entidade religiosa colocou a entrevistada em ação, afastando-a de seus próprios problemas e confrontando-a com as dificuldades alheias, exigindo-lhe o exercício da generosidade, que é um dos pilares do cristianismo.

A religiosidade é percebida entre os seres humanos desde a pré-história, e sua relação com os idosos também é apontada desde períodos muito remotos (GOLDSTEIN, 1993), por exemplo, na imagem que o Ocidente tem de Deus: um homem velho. A sociedade relaciona o envelhecimento à aproximação com a religiosidade, pois compreende que o idoso já cumpriu seu papel social e pode acostar-se das competências religiosas, estando preparado para a compreensão de seus dogmas. Entre os caipiras¹, a religião tem espaço desde a infância na vida das pessoas, pois seu lazer é associado às práticas religiosas, responsáveis pela possibilidade que lhes oferece de sair de seu isolamento habitual (CANDIDO, 2001). Essa relação entre as características culturais caipiras e a resiliência dos idosos foi explorada com maior profundidade por Nardi e Leão (2020).

Os teóricos do desenvolvimento defendem a religiosidade como elemento formador do sujeito no seu ciclo, já que permite a integração do Self² e a crença numa vida posterior, dando sentido à jornada humana, principalmente na segunda

¹O conceito de caipira aqui adotado é definido por BRANDÃO (1983) e CANDIDO (2001) como quem vive com os mínimos vitais, mas com um convívio comunitário rico, que o supre emocionalmente. O caipira tem um modo de vida pobre que exige dele criatividade para sobreviver.

²Numa acepção geral, entende-se por *Self* o que define a pessoa na sua individualidade e subjetividade, isto é, a sua essência. Ao mesmo tempo, o *Self* é constituído por várias partes que se unem desde uma direção interior para uma exterior no curso do funcionamento do processo de desenvolvimento e maturação, ajudado pelo meio ambiente que apoia e facilita esta integração. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$self-\(psicologia\)](https://www.infopedia.pt/$self-(psicologia)).

etapa da vida adulta, como defende Jung, para compreender o significado de sua existência e continuar a viver com esperanças de que exista uma continuidade após a morte.

As expressões da cultura humana simbolizam, assim, a superação da morte, do vazio, do nada, conferindo a elas o sentido da espiritualidade plena, como abertura frente ao desconhecido. Podemos então considerar toda essa busca de sentido como espiritual, envolvendo todas as manifestações da vida e seus cuidados, desvinculada de um sentido necessariamente religioso. (BRANDÃO, 2011, p. 109).

Lopes e Massineli (2013) também apontam que, tanto a espiritualidade, quanto a religiosidade, contribuem significativamente na integração do Self, fundamental para a compreensão da própria vida, pois colabora na busca de forças para enfrentamento de desafios. São recorrentemente apontadas nos estudos sobre doenças, pois, ao favorecerem a aproximação com o Self, promovem a transcendência, a compreensão do papel do indivíduo na sociedade e suas conquistas pessoais.

Esse aumento da autorreflexão e introspecção que tende a se iniciar na meia-idade e acentuar-se com o passar dos anos, traz consigo reflexões de natureza retrospectiva, avaliação de vida, busca de um significado ou propósito para a vida, considerações sobre o futuro e sobre a finitude da existência, o que abre as portas para as questões religiosas (GOLDSTEIN, 1993, p. 93).

Durante as vivências da “Grande Enchente de 2010”, a proteção advinda da religiosidade sobressai, na fala de Mariana justificada por dois motivos: porque ela e o marido viveram a situação de resgate pelos “anjos do *rafting*”³, que permitiu o salvamento dos vizinhos, e porque teve sua ausência percebida por um membro de sua Igreja.

Eles (os vizinhos) até ainda falaram, que se não fosse nós aqui, eles iam morrer. Então a gente imagina que foi até como diz, por Deus que aconteceu isso aqui pra nós porque, por causa disso aqui, salvou eles também, né? Porque deles não sabiam, mas como a gente tem um irmão nosso da nossa Igreja que mora ali em cima, ele

³Como ficaram conhecidos os praticantes do esporte radical utilizado com fins recreativos e turísticos no município que, durante o período da Grande Enchente de 2010, se dedicaram ao salvamento dos moradores que permaneciam em suas residências cercadas pelas águas do rio.

foi perguntar pra minha filha se nós tava aqui, aí ela falou: o pai com a mãe ainda tá aqui! Aí ele falou; ah, então eu vou lá na praça e vou procurar um recurso, né? (Mariana)

Quando se diz que o caipira trabalha pouco e tem fama de preguiçoso, essa pouca dedicação ao trabalho relaciona-se ao fato de não precisar aplicar-se além do que faz para obter o mínimo necessário para sua sobrevivência. Assim, sobra tempo para as relações de lazer, normalmente ligadas às atividades religiosas, que têm, sobretudo, características sociais e culturais. Essa religiosidade desenvolvida ao longo da vida passa a atuar como fator de proteção, pois, segundo Mattos-Pinto *et al.* (2015), passa a fazer parte dos valores e ações do sujeito; se for uma prática nova na vida do sujeito, pode não ter o mesmo efeito como elemento de resiliência.

Após a Grande Enchente de 2010 houve um fortalecimento das práticas religiosas no município estudado, que culminou na conhecida Festa do Divino, com maior fatura de donativos, fato constatado por Santos (2015), que, ao entrevistar o festeiro de 2010, constatou o medo da impossibilidade da concretização do evento, devido à escassez de recursos da população. Porém, a fé no Divino Espírito Santo mobilizou a população:

A necessidade, naquele momento, da superação das dificuldades comprovou ainda mais a relação direta com o sagrado e como as pessoas confiam na intermediação que a festa proporciona. Doar o pouco que se tinha era a esperança da proteção divina e sendo, naquele momento, o que mais se precisava, as doações foram maiores, ao contrário do que temia seu Antônio Salles. (SANTOS, 2015, p. 225).

O que Cândido (2001) chama de relações “lúdico-religiosas”, obrigações sociais estabelecidas entre os caipiras para as celebrações religiosas, pode ser constatado no relato de Neia, que, ao deixar sua casa no momento em que era invadida pelas águas do rio Paraitinga, preocupou-se em levar consigo a Bíblia e as imagens de santos que tinha em sua residência, tanto como demonstração de zelo e respeito pelos símbolos religiosos, quanto para proteção contra o que estava por vir.

Eu alembro que eu tinha saído com uma Bíblia e quando eu voltei, tinha um santinho assim, dentro dessa Bíblia! Ele tava assim, com as mãos de Nossa de Senhora eu me agarrei. Achei um dia assim, folheando assim, sem mais nem menos eu achei. Foi Deus que ajeitou as coisas pra gente! [...] Os Santos nós carregamos! E a

roupa do corpo! E documento! Assim, alguma coisa que deu pra carregar, a gente levou! Foi isso! (Neia).

O fato de ter escolhido somente os símbolos religiosos para levar consigo no momento da fuga é uma demonstração clara da importância que a religiosidade tem para a entrevistada. Não agiu de maneira a garantir apenas alimentos para seu corpo; fez questão de proteger aqueles símbolos que lhe confortam a alma.

Já Camila relatou a “Grande Enchente de 2010” como evento sobrenatural, um castigo divino ou algo semelhante: “Pra mim até hoje eu digo: não foi enchente, foi um bicho que entrou na cidade! Porque uma coisa daquela, pelo Amor de Deus”! Para Candido (2001), esse tipo de explicação é típico dos caipiras: esperam que ocorra a justiça divina e que os bons sejam salvos, e os maus, punidos. Subentende-se aqui que, para Camila, a cidade estava recebendo uma punição por alguma atitude inadequada.

Observa-se assim, que as estratégias de enfrentamento decorrentes da resiliência dos sujeitos englobam duas categorias: aspectos extrínsecos e aspectos intrínsecos, que por sua vez comportam características positivas e negativas. Nota-se que esses aspectos se articulam em variados momentos, pois as questões externas impactam a subjetividade dos sujeitos e vice-versa.

As instituições religiosas representaram um importante suporte social aos idosos, como percebido nos depoimentos dos sujeitos, que nelas se apoiaram como estratégia de enfrentamento: “Eu pousei uns três dias na garagem e ia lá pelo Alto do Cruzeiro até a Igreja do Rosário pra me alimentar, porque a paróquia fez um... distribuía refeição pro pessoal que tava desabrigado, né”? (Tavares). Aqui, segundo Tavares, a Paróquia tomou a frente para promover a sobrevivência da comunidade, apesar de tal atitude ser de competência do Poder Público. Essa capacidade de mobilização e preparo de comida para a comunidade pode ser derivada da experiência com o preparo do afogado, comida típica da Festa do Divino, feita pela própria comunidade em fogões improvisados e servida de maneira também improvisada. Outra vez aqui, a religiosidade emerge como prática cultural, atuando na construção da resiliência da população luizense.

Essa tradição da distribuição dos alimentos é algo muito importante na história da festa do Divino e tanto nos remete a suas origens como permite entender o impacto dessa cultura durante o processo de reconstrução, naquelas soluções coletivas para distribuição de alimentos, por exemplo, quando a própria comunidade se organizou para enfrentar os primeiros momentos após a enchente. Ou mesmo no reforço da manutenção de tais manifestações e sua transformação em uma espécie de salvaguarda para suprir os que necessitavam em momento de dificuldade. (SANTOS, 2015, p. 230)

A fé é compreendida como fator de proteção subjetivo relativo à vida após a enchente também, atuando como um facilitador das condições adaptativas do sujeito:

Torço para que demore os mesmos 100 anos da maior enchente que teve aqui que, segundo consta, em 1886 por aí, não sei, mais ou menos, que as águas chegaram na porta, na calçada da Igreja ali, né? Essa não! Essa foi na Igreja! Não foi brincadeira! Que não ocorra mais, se Deus quiser! Mas... acho que tá... Já choveu bastante esses tempos aí, não ocorreu nada, quem sabe que Deus vai ter dó da gente! Vamos ver... Esperemos! Rezemos!!! (Luiz Hugo)

A esperança de que o evento não se repita é uma estratégia de enfrentamento que tangencia a vida após a enchente, reiterada na fala de Mariana: “Esperamos em Deus que não aconteça outra! (risos)”. Os risos expressos por Mariana ao reconhecer que não está livre de uma nova enchente podem demonstrar nervosismo e medo, porém a fé em Deus é mais claramente percebida.

Quando a prevenção não é possível, os efeitos podem ser atenuados através do reforço das capacidades de resposta e da preparação. As catástrofes naturais não podem ser evitadas, mas os sistemas ambientais e a atividade sísmica podem ser monitorizados, e os sistemas de alerta precoce podem salvar vidas. (PNUD, 2014, p. 15).

Neves (2016), ao analisar as relações humanas no espaço que elas ocupam, ressalta que a vida das pessoas confere sentido e significado ao espaço, mas que o espaço também limita e organiza as relações pessoais. Segundo o autor, as ruínas do centro histórico – praça, casarões e Igreja Matriz – representam a perda da memória e a confusão de referências para a população, pois são os símbolos do Poder Político, religioso e familiar. No entanto, Santos (2015) ressalta que as relações subjetivas, compreendidas como cultura, da qual a religiosidade é parte integrante, sobrepõem-se ao ambiente e se reinventam, para sobreviver:

Uma comunidade que estava acostumada a basear sua fé na religiosidade popular precisou agora fazer isso desprovida de templos e isso em hipótese alguma foi uma barreira, mesmo que se estivesse em um momento da maior adversidade da história do município. As missas passaram a ser realizadas de maneira improvisada no Centro de Pastoral e em eventos maiores, como a própria festa do Divino, o altar era montado em frente aos escombros da Igreja Matriz. O que era corrente era um discurso que esperava a reconstrução das igrejas, principalmente da Matriz, o quanto antes, exercendo função simbólica muito importante. (SANTOS, 2015, p. 134 – 135)

A perspectiva de compreensão de Le Goff (1982), de que a Igreja dominou o intelecto da população a partir da Idade Média, pode ser vislumbrada nesses e em vários outros depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que salientam o impacto da queda da Igreja Matriz como momento de profundo desamparo, colocando-o em maior relevância do os sofrimentos pessoais.

Santos (2015, p. 136) considera tal momento como o de espetacularização da enchente, pois as imagens desse fato correram o mundo e podem ter sido as responsáveis pela mobilização alcançada para a reconstrução da cidade:

Se a inundação do Paraitinga tivesse subido de 2 a 3 metros a menos a cidade estaria igualmente destruída, contudo, a Igreja Matriz não seria atingida. Seria a manutenção de um dos patrimônios mais valiosos em sua história. Entretanto, será que a cidade conseguiria força de mobilização suficiente para chegar onde hoje já está? Será que, sem esta espécie de espetacularização da catástrofe que a queda da Matriz proporcionou, os governos desprenderiam tanta atenção e recursos para aquela cidade que agora o país todo queria ver reconstruída? (SANTOS, 2015, p. 136).

A religiosidade e a espiritualidade, portanto, estiveram presentes nos relatos dos sujeitos entrevistados, ora em ações mais subjetivas, ora em questões mais práticas, como o provimento de alimentos durante a catástrofe ou mesmo durante o processo de reconstrução da cidade – e de seus habitantes – que compreenderam a mobilização pelo levantamento da Igreja Matriz como o motor de recuperação de São Luiz após a Grande Enchente de 2010.

Considerações finais

Foi possível conhecer a importância da religiosidade na formação do luizense e na maneira como contribuiu para sua resiliência em relação às consequências da Grande Enchente de 2010. As práticas religiosas recorrentes no município estudado mostraram-se arraigadas na memória individual e coletiva dos idosos luizenses entrevistados, favorecendo assim que enfrentassem os traumas causados pela catástrofe.

A análise dos dados evidenciou como os idosos vivenciaram o momento e o período que se seguiu à enchente, bem como os desafios que encontraram e as formas como lidaram com eles. Tanto a espiritualidade quanto a religiosidade apresentaram-se intrinsecamente associadas e desenvolvidas ao longo da vida deles e presentes nas diferentes etapas da experiência analisada. Mesmo em situação de penúria, ajudaram outros mais necessitados, na medida em que podiam, evitando que as consequências do evento fossem ampliadas. Tal prática pode ser constatada com frequência nas manifestações religiosas da cidade, que repetem a base do cristianismo – amar ao próximo como a ti mesmo.

Constatou-se também que o estilo de vida do caipira, acostumado com o mínimo e amparado pela comunidade, sugere ter sido fundamental na construção da resiliência dos luizenses, que reagiram à catástrofe e seguem suas vidas sendo solidários e atribuindo valores religiosos às suas relações. Os depoimentos apontam que a resiliência dos sujeitos entrevistados tem apoio no coletivo, no espírito de ajuda mútua e na religiosidade como elemento cultural; neles, os valores éticos e solidários se sobrepõem às práticas religiosas no sentido de cerimônia.

Os entrevistados dizem que Deus não repetiria esse fato nessa mesma geração, e confiam também nas obras que foram realizadas para evitar novas enchentes grandes e minimizar o impacto das pequenas. Por último, morar em São Luiz do Paraitinga, para esses sujeitos, assume uma conotação psicológica e social de viver em uma grande família, envolto em relações de solidariedade que se baseiam em sentimentos de religiosidade, um componente da cultura caipira. Mediante o desastre natural, a própria comunidade se salvou, as vítimas foram as

protagonistas da reconstrução e a memória se reconforta num ambiente estável, que desperta os sentimentos compartilhados por todos que vivem e viveram cercados pelo “quadrilátero perfeito” formado pelos casarões do tempo do café no município. Os luizenses expressam amor a São Luiz do Paraitinga em sua aparência e em sua essência, uma comunidade em que todos se conhecem e se ajudam. Todos esses elementos desempenham importante papel no processo de resiliência pessoal e social, com base na fraternidade e na coletividade, laços que se reforçam durante as práticas religiosas.

Considera-se que a pesquisa aqui relatada provocou nos idosos participantes reflexões sobre suas experiências por ocasião daquele desastre natural, promovendo sua ressignificação. No entanto, novas investigações seriam necessárias para confirmar tal ressignificação.

Referências

ALBUQUERQUE, E. M. *Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas.* (Dissertação de Mestrado). Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca-ENSP; Rio de Janeiro/RJ: Ministério da Saúde-Fiocruz. 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 1977.

BÉDARIDA, F. Tempo presente e presença da história. *In: Usos e abusos da História Oral.* Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BELLATO, R.; ARAÚJO, L.F.S.; FARIA, A. P. S.; SANTOS, E. J. F.; CASTRO, P.; SOUZA, S. P. S.; MARUYAMA, S.A.T. A história de vida focal e suas potencialidades na pesquisa em saúde e em enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v.10, n. 3, p. 3-32, 2008. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v10/n3/v10n3a32.htm> Acesso: 17 agosto 2016.

BODSTEIN, A.; LIMA, V. V. A.; BARROS, A. M. A. A vulnerabilidade do idoso em situações de desastres: necessidade de uma política de resiliência eficaz. *Ambiente & Sociedade.* São Paulo, v. XVII, n. 2, p.157-174, abr.-jun. 2014.

BRANDÃO, C.R. *Os caipiras de São Paulo.* São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, V.M.A.T. *Longevidade e espiritualidade: narrativas autobiográficas.* Centro Universitário São Camilo; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

- CANDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Duas Cidades 34, 2001.
- DENZIN, N. K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREITAS, C.M. *et al.* Desastres naturais e saúde: uma análise da situação do Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 19, n.9, p. 3645-3656, 2014.
- GOLDSTEIN, L.L. Desenvolvimento do adulto e religiosidade: uma questão de fé. *In: NERI, A. L. (Org). Qualidade de vida e idade madura*. Campinas-SP. Papirus, 1993.
- LE GOFF, J. *História e Memória*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1982.
- LOPES; S. R. A.; MASSINELI, C. J. Perfil e nível de resiliência dos cuidadores informais de idosos com Alzheimer. *Aletheia*, n. 40, Jan-Abr., 2013.
- MALAGÓN-OVIEDO, R. A. M.; CZERESNIA, D. O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial. *Interface*, v. 19, n. 56, Botucatu/SP, 2014.
- MARCHEZINI, V.; FORINI, H. A. Dimensões sociais da resiliência a desastres. *Redes* (Santa Cruz do Sul. Online), v. 24. n. 2. Maio-agosto, 2019.
- MATTOS-PINTO, R. A.; LEÃO, M. A. B. G.; PEREIRA, M. M. C. M.; BEZ, J. P. O. Resiliência de idoso cuidador do cônjuge com Alzheimer: a religiosidade e a espiritualidade como fatores de proteção. *In: CERVENY, C. M. O. (Org). Manual de longevidade: guia para a melhoria da qualidade de vida dos idosos*. Curitiba: Juruá, 2015.
- MATTOS-PINTO, R. A.; LEÃO, M. A. B. G. Psicologia e espiritualidade: reflexões sobre o aspecto espiritual da saúde humana. *In: XVI Encontro de Iniciação Científica, XI Mostra de Pós-graduação, VI Seminário de Extensão e III Seminário de docência universitária. A internacionalização da universidade: desafios no cenário global*, 2011, Taubaté. 2011. p. 1-11.
- MORADEI, N.S. *A grande enchente de São Luiz do Paraitinga – 2010*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. São Paulo, 2016.
- NARDI, L.; LEÃO, M. A. B. G. A influência da cultura caipira na resiliência de idosos. *In: PIMENTA, C. A.(Org.) Cultura e políticas: as aproximações e os distanciamentos da realidade vivida*. São Paulo: Todas as musas, 2020.
- NEVES, L.R.; *Psicossociologia urbana: catástrofe socioambiental de enchente – um estudo de caso*. Curitiba: Juruá, 2016.
- NERI, A.L.; Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. *In: Malloy-Diniz Leandro F.; Fuentes, Daniel, Cosenza, Ramon M. Neuropsicologia do envelhecimento* [recurso

eletrônico]: uma abordagem multidimensional. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). *Sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência*. New York, 2014.

SANTOS, D. M. *Os sentidos da patrimonialização no processo de reconstrução de São Luiz do Paraitinga*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Taubaté - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano, Formação, Políticas e Práticas Sociais. Taubaté/SP, 2016.

SANTOS, J. R. C. C. *A cultura como protagonista do processo de reconstrução da cidade de São Luiz do Paraitinga/SP*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de História Programa de Pós-Graduação em História Social. São Paulo, 2015.

STAUNDINGER, U. M.; MARSISKE, M. e BALTES, P. B. Resiliência e níveis de capacidade de reserva na velhice: perspectivas da teoria de curso de vida. *In: NERI, A. N. Psicologia do envelhecimento*. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MÚSICA E MÍDIAS: A CONSTRUÇÃO DA MÚSICA MIDIÁTICA E SUAS REFERÊNCIAS NA ESTÉTICA MUSICAL

Alessandro Cabral de Vasconcelos

Rachel Duarte Abdala

Letícia Maria Pinto da Costa

Introdução

A partir da década de 1930, o rádio constitui-se como o principal veículo de distribuição musical, selecionando as músicas de acordo com a aceitação do público ouvinte. Mais tarde, na década de 1950, a televisão supera o rádio como o principal veículo de distribuição em massa, aliando a música com a imagem e colocando o foco comercial ainda mais em evidência. A televisão transforma a música em uma arte lucrativa e de fácil compreensão, principalmente nas sociedades capitalistas.

Segundo Lima (1982), a cultura de massa é característica da sociedade ocidental desde o século XII, quando já havia distribuição de folhetos compostos para o gosto da massa rural, que era a consumidora básica. Sobre esse tema, Subtil (2006, p. 37) comenta:

Essa cultura se estabelece efetivamente quando da instituição de elementos fundamentais para a instalação do capitalismo, quais seja: condições econômicas e sociais de consumo ampliado, antes restrito a uma minoria; corrosão dos alicerces culturais tradicionais, com a substituição do valor de troca dos objetos; estabelecimento de uma rede razoável de tecnologias de comunicação e disseminação massiva denominadas mass media.

A música distribuída hoje pelas mídias comerciais globalizadas, como qualquer produto cultural existente na sociedade de massa, interfere no desenvolvimento da estética artística e na identidade social, perceptiva, crítica e apreciativa do indivíduo.

Em contrapartida, para alguns autores, em especial Walter Benjamin (1982) e, mais recentemente, Canclini (1984), a mídia é analisada como um fator positivo para

as artes, pois por meio dela é possível conhecer realidades distantes e mostrar as culturas de diversos lugares, enriquecendo o conhecimento cultural da humanidade. Nessa perspectiva, a música midiática seria um fator de união de culturas.

Esses autores analisam a dicotomia entre a arte e a diversão, criticando a arte de consumo, que é chamada de arte de entretenimento, ou seja, a diversão (*amusement*) que, segundo Adorno e Horkheimer (1982), reduz arte, divertimento e cultura a um denominador comum, produzindo a alienação necessária à continuidade do sistema, uma vez que reprime a ação da consciência. Canclini (1984) elabora uma questão relativa ao lazer e à fruição na arte: por que uma arte mobilizadora, responsável, não pode também divertir? Essa dicotomia entre arte e diversão reproduz a característica da divisão social do ócio e do trabalho, própria do sistema burguês. O objetivo, neste capítulo, é analisar se as mídias de massa construíram uma indústria cultural capaz de influenciar a arte do século XX e, mais tarde, do século XXI, impondo, de certa forma, estéticas que favorecem o consumo dos indivíduos e da sociedade. Como em geral visa ao lucro, desconstrói a aura (Benjamin) ou o abalo da obra de arte (Adorno), e que forma representaria um novo paradigma para a composição, a educação ou a apreciação da obra artística?

A música como objeto de Representação Social

A teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici nasceu em 1961, com a publicação de *Psychanalyse: son image et son public*, sugere a existência de um pensamento social resultante das experiências, das crenças e das trocas de informações presentes na vida cotidiana. Moscovici (1961) inaugurou uma nova postura epistemológica, ao afirmar que a absorção da ciência pelo senso comum não é, como geralmente se defendia, uma vulgarização do saber científico; ao contrário, trata-se de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios e contextos específicos.

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e

introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2007, p. 43).

Sua análise foi desenvolvida a partir da confiança de que a sociedade atual, mais técnica e complexa, necessitaria de um outro conceito, menos genérico que as Representações Coletivas de Durkheim, para acompanhar, explicar e tentar entender como ocorre a construção do pensamento e do conhecimento social. Segundo Jodelet (1989), as RS são fenômenos complexos sempre ativos na vida social. Em sua riqueza fenomênica assinalam-se elementos diversos, os quais são às vezes estudados de maneira isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens. Mas esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade.

É esse conjunto significativo que, relacionado à ação, encontra-se no centro da investigação científica e assume a tarefa de descrevê-la, analisá-la, explicar suas dimensões, formas, processos e funcionamento. Durkheim foi o primeiro a identificar esses objetos como produções mentais, sociais, em um estudo da “ideação coletiva”. Moscovici (1961) aperfeiçoou a análise, insistindo na singularidade dos fenômenos representacionais nas sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, desenvolvimento da ciência e mobilidade social.

Na opinião de Moscovici há três formas pelas quais uma representação pode tornar-se social. As representações podem ser partilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado (um partido, uma nação etc.) sem terem sido produzidas pelo grupo. Essas representações hegemônicas prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas e parecem ser uniformes e coercivas. Outras representações são o produto da circulação de conhecimento e de ideias de grupos que estão em contato mais ou menos próximo. Cada grupo cria as suas próprias versões e compartilha com outros grupos. Estas são representações emancipadas, com certo grau de autonomia, tendo uma função complementar, uma vez que resultam da partilha de um conjunto de interpretações e de símbolos. Por último, existem as representações que são geradas no decurso de um conflito ou controvérsia social e que não são partilhadas pela sociedade. Essas representações

controversas devem ser consideradas no contexto de uma oposição ou luta entre grupos, Moscovici (1961).

A música é um fenômeno de comunicação social constituído de trocas de mensagens linguísticas e não linguísticas entre os sujeitos e grupos. Há RS toda vez em que os membros de um determinado grupo social tem uma concepção das condutas “normais” ou das respostas “corretas” de seus pares. Esses membros esperam um tipo de resposta que julgam correta, de acordo com uma concepção preestabelecida.

A abordagem das RS investiga e assimila os processos e produtos do senso comum, ou seja, dos sentidos comuns aos sujeitos pertencentes a um determinado grupo. Nessa perspectiva, a abordagem das RS apoia-se nas teorias sobre o processo de conhecer, segundo as quais as pessoas são ativas produtoras de seus saberes e conhecimentos. Assim, é de grande utilidade na determinação das “concepções prévias” apresentadas pelos alunos na constituição de suas teorias e do modo como acontece o processo de escolha pelo curso a partir dessa abordagem.

Metodologia

A amostra da pesquisa aqui relatada foi não-probabilística, composta por alunos que cursam a licenciatura em música de uma faculdade de um município do vale do Paraíba paulista. A amostra não-probabilística foi composta por 12 alunos: dois alunos de cada semestre do curso (o curso é composto de seis semestres⁴). Na IES pesquisada há 135 alunos devidamente matriculados no curso de licenciatura em música. Além da distribuição ao longo do curso, o critério de escolha foi uma seleção de licenciandos que começaram a estudar teoria, apreciação e percepção

⁴ Até a data do grupo focal o curso de licenciatura em música na IES pesquisada possuía 3 anos de duração dividido em 6 semestres. A partir do ano de 2018, o mesmo curso passou a ter a duração de 4 anos, divididos em 8 semestres.

musical apenas após ingressarem na faculdade, ou seja, não tinham um conhecimento profundo na área musical.

Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser excessivamente grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de idéias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros (GATTI, 2005, p. 22).

É importante destacar que a faculdade de música escolhida não inclui em seu vestibular a prova de conhecimentos específicos em música. As questões foram elaboradas em tópicos que abrangeram o processo de escolha pela faculdade de licenciatura em música.

O grupo focal é conduzido por um moderador, que deve propor várias questões para os participantes. Estas questões compõem um roteiro previamente testado, preparado a partir dos objetivos do estudo. Ao moderador cabe encorajar os participantes a expressarem livremente seus sentimentos, opiniões e pareceres sobre a questão em estudo. (WESTPLTAL, BÓGUS, FARIA, 1996, p. 473)

Além disso, os tópicos componentes do roteiro foram organizados de acordo com orientações apresentadas na obra de Gatti (2005). Assim, esses tópicos foram elaborados em formato de questões ou temas de acordo com a seguinte ordem: sensibilização e abertura, desenvolvimento, questão-chave e, por fim, encerramento.

Por ser uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, com um facilitador, seu emprego exige alguns cuidados metodológicos e certa formação do facilitador trabalhos com grupos. O foco no assunto em pauta deve ser mantido, porém criando-se um clima aberto às discussões, o mais possível livre de ameaças palpáveis. Os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem, em uma participação ativa (GATTI, 2005, p. 12).

Neste capítulo, focalizam-se as questões que abrangem a indústria cultural, as mídias de massa e suas referências no processo de construção do gosto e da visão estética dos indivíduos.

Reprodutibilidade técnica

Walter Benjamin (1892-1940), filósofo e sociólogo alemão associado à Escola de Frankfurt, concebe a expressão “Reprodutibilidade Técnica” para analisar a mudança que as novas formas de reprodução impuseram no contato que as pessoas têm com a obra de arte e como as criações artísticas são realizadas pelos artistas.

Benjamin (1994) também apontou a dominação dos meios de reprodutibilidade pela exploração do sistema ideológico capitalista, e apresentou a tese da perda da aura da obra de arte com o surgimento dos meios de produção técnica, ao assinalar que esses meios mudaram o conceito de arte. Benjamin (1994) pondera que a mudança do conceito de arte e a perda da aura são recíprocos, e que o conceito de aura permite resumir essas características: o que se perde na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a sua aura.

Para Benjamin (1994), a obra de arte tem uma unidade em si própria, ou seja, ela é por si só esteticamente significativa e absoluta. Esse sentido absoluto a reprodutibilidade técnica não conseguiu extrair da obra de arte. Benjamin (1994, p. 162) comenta que esse absoluto é “o aqui e agora” em que se desdobra toda a história da obra artística. Esse fenômeno representa, além de todas as transformações que a obra de arte recebeu durante os tempos, as relações de propriedade em que ela esteve, como objeto de culto (*Kultwert*), os fragmentos de uma tradição que resiste à reprodutibilidade técnica.

A técnica de reprodução retira da obra o valor original de sua concepção criativa. A aura não é um aspecto físico da obra, mas o seu revestimento simbólico. Sua unicidade caracteriza também a experiência única do sujeito diante da obra, experiência esta que está baseada no que Benjamin denominou “valor de culto”.

A forma mais primitiva de inserção da arte no contexto da tradição se exprimia no culto. As mais antigas obras de arte, como sabemos, surgiram a serviço de um ritual, inicialmente mágico, depois religioso. O que é de importância decisiva é que esse modo de ser aurático da obra de arte nunca se destaca completamente de sua função ritual. Em outras palavras: o valor único da obra de arte tem sempre um fundamento teológico, por mais remoto que seja (BENJAMIM, 1994, p. 171).

Benjamim (1994) diz que a aura se mostra como um tipo de ligação entre o público e a obra, dentro da tradição e na contemplação distante. E essa ligação foi completamente mudada, pois, para ele, a reprodutibilidade técnica isenta a obra de arte, e pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-a do ritual. Estando a obra de arte livre de sua função ritual, o valor de culto é posto em segundo plano pelo “valor de exposição” (*Ausstellungswert*), surgido com a reprodutibilidade técnica, que traz para perto tudo que a arte tinha como distante:

Fazer as coisas ficarem mais próximas é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através de sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução (BENJAMIN, 1994, p. 170)

Benjamin (1994) afirma existirem dois caminhos: a apropriação dos meios pelo capitalismo, que esvazia sua possibilidade revolucionária, e a introdução das técnicas de reprodução como um fator que modifica a experiência e o modo de perceber. Konder (2011) afirma que o capitalismo como sistema apropriador dos meios causou uma mudança radical de mentalidade que correspondeu ao surgimento, como modelo global de vida, da busca do lucro máximo pelo exercício profissional de uma atividade econômica. Foi aquilo que Weber (1981) denominou, em obra de grande repercussão, *o espírito do capitalismo*. Em nenhuma civilização do passado jamais se considerou o acúmulo de bens materiais como finalidade última da vida. Especificamente de acordo com a tradição indo-europeia, a riqueza não se adquiria pelo trabalho, mas era um atributo vinculado normalmente ao estatuto da nobreza. O instituto da propriedade, como bem assinalou Marx (1990, *apud* Konder 2011), é a pedra fundamental do edifício jurídico capitalista. A busca incessante do empresário capitalista é pela apropriação, sob a forma de direito exclusivo, de toda e qualquer coisa material. Ou então, como sucedeu no campo do

chamado direito industrial, a transformação de qualquer técnica produtiva em bem objeto de propriedade dita intelectual.

O primeiro caminho apontado por Benjamin (1994) seria aplicado à indústria da música e da arte e à sua distribuição nas mídias de massa, em que os artistas e músicos estão subordinados a empresários e produtores que impõem a construção do produto a ser vendido (a música), visando principalmente ao lucro. Assim, a obra de arte fica subordinada ao retorno financeiro que deve produzir, perdendo seu sentido de culto, ou seja, seu sentido de autenticidade e profundidade estética. O segundo caminho seria uma nova função, segundo Benjamin (1994, p.167): “[...] no momento em que o critério da autenticidade deixa de aplicar-se à sua produção, toda a função da arte se transforma. Assim, em vez de se fundamentar no ritual, ela passa a se fundamentar em outra prática: a política”. Nesse sentido, não há lugar mais para nenhum tipo de nostalgia, pois, ainda conforme Benjamin (1994, p. 169), “[...] a arte contemporânea será tanto mais eficaz quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, quanto menos colocar em seu centro a obra original”.

O valor da arte não está no tipo de experiência considerada, se apenas contemplativa, apreciativa, próxima ou distante, mas na experiência que traz novas percepções ao indivíduo. Seria um tipo de privilégio de nosso tempo a aproximação entre arte e público, pois, na história humana, nunca houve antes uma técnica que disponibilizasse tantas possibilidades.

Indústria cultural

No século XX, a questão da qualidade musical foi ampla e profundamente discutida pelo filósofo, sociólogo e musicólogo Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969), um dos maiores expoentes da Escola de Frankfurt. Segundo o pensamento de Adorno, as consequências sociais e psicológicas que as produções artísticas provocam nos diferentes tipos de público têm sido objeto de investigação filosófica. Desde o surgimento de inúmeras possibilidades de reprodução técnica, a obra de arte, de forma gradativa, vem perdendo seu sentido em si. Isso porque a própria

essencialidade da obra, por meio da autonomia, só existia na obra em absoluto, que estava separada de ampla divulgação em massa e também de supostas regras implantadas por indústrias de produção artística. Atualmente, o desenvolvimento do “fazer” artístico está quase que totalmente dependente de mecanismos de produção, divulgação e distribuição. Esses processos, por sua vez, interferem na obra de arte, imprimindo-lhe significados alheios àqueles que lhes são inerentes.

Uma vez limitados pela cultura de massa, os objetos de arte estarão condenados à cega obediência às regras de uma sistematização que, racionalmente, organiza-se em função do poder do capital que, de forma subjacente e oculta, orienta o que se pode e se deve produzir, divulgar e vender. Assim, os veículos de comunicação de massa, que propositadamente colocam em circulação imagens e sons, sugerem aceitação a determinados valores, comportamentos e atitudes. Seduzido pela publicidade e propaganda, o cidadão é compelido a aceitá-los como verdadeiros, sem prévia análise. Neste sentido, os indivíduos são homogeneizados, e, perante uma sociedade padronizada, a diferença muitas vezes é pré-requisito de exclusão.

Percebendo o propósito e o poder da propaganda, Adorno criou a expressão “Indústria cultural”, para definir de forma mais precisa as intenções ideológicas dos discursos das mídias.

De vez que os atrativos dos sentidos, da voz e do instrumento são fetichizados e destituídos de suas funções únicas que lhes poderiam conferir sentido. [...] as emoções cegas e irracionais, como as relações com a música na qual entram carentes de relações. Na realidade, as relações são as mesmas que se verificam entre as músicas de sucesso e os seus consumidores. Parece-lhes próximo o totalmente estranho: são estranhos, alienado da consciência das massas por um espesso véu, como alguém que tenta falar aos mudos. Se estes por ventura ainda reagirem, já não fará diferença alguma se tratar da sétima sinfonia ou do short de banho (ADORNO. 1975. p. 76).

Percebe-se a complexidade da situação a que a música vem sendo submetida. E é nessa perspectiva estética e de fortes origens políticas que o filósofo da Escola de Frankfurt irá abordar a questão da música em sua obra, separando a arte de combinar os sons em duas vertentes: a música popular e a música erudita. De acordo com Adorno (1975), existem diferenças marcantes e fundamentais entre a música popular e a música erudita, especialmente no que consiste às formas e

conteúdo de cada uma, bem como aos respectivos efeitos sociopsicológicos particulares causados por essas duas vertentes musicais. Segundo o filósofo, o que diferencia fundamentalmente a boa música, que em sua visão é a música erudita, da música popular, é que esta última está sujeita a um rígido sistema de padronização, de tal forma que, no desenrolar de seus processos psicossociais, debilitou a percepção estética de seus ouvintes.

Ao processo de padronização referente à música popular, Adorno (1975) apresenta o conceito de “estandardização” que, ao colocar a forma, estiliza o conteúdo, rompendo suas partes de maneira que elas adquiram significado independente do todo, isto é, tenham um sentido em si, separado da totalidade da forma da peça. Em contrapartida, na música erudita o desenvolvimento do conteúdo formal faz com que as partes da composição tenham em si a ideia do todo ou a ideia absoluta da obra e do compositor. Também os detalhes, assim como as partes, são produzidos a partir da concepção do todo, e cada movimento musical é, geralmente, uma introdução ao final, o que confere à música erudita um constante estado de tensão favorável à sua própria dinâmica. Ao referir-se à música popular, Adorno (1999) atesta que a estandardização estrutural eleva à sua manipulação por aqueles que a promovem, de tal maneira que seus ouvintes, ao apreciá-la, colocam-na em estruturas subjetivas com estereótipos já existentes, de forma a facilitar a compreensão e, conseqüentemente, a sua aceitação.

O sentido musical se faz, segundo Adorno (1975), por meio do “Novo”, isto é, de algo que o sujeito não espera e que acontece genuinamente. Esse caráter de novidade é impossível, segundo Adorno (1975), na música popular, uma vez que ela subsiste sob a tutela de processos insistentemente repetitivos, que determinam seu reconhecimento e sua aceitação por parte do público ouvinte.

Pode-se constatar que, para Adorno (1975), existe um abismo entre música popular e música erudita, uma vez que a primeira, em seu desenvolvimento, foi acometida pelo advento da padronização de suas estruturas formais. Novamente, percebe-se que o processo de promoção e a conseqüente popularização da música “hit” ocorrem pela repetição, que a torna reconhecível. Uma vez reconhecida, é simultaneamente aceita, criando uma “ilusão de valor” que causa no ouvinte a falsa sensação de possuir hegemonicamente algo que outrora era utilidade pública.

Portanto, em se tratando de música popular e música erudita, padronização e não padronização são termos contrastantes fundamentais.

Um julgamento claro no que concerne à relação entre música séria e música popular só pode ser alcançado prestando-se estrita atenção à característica fundamental da música popular: a estandardização. Toda a estrutura da música popular é estandardizada, mesmo quando se busca desviar-se disso. A estandardização se estende desde os traços mais genéricos até os mais específicos. Muito conhecida é a regra de que o chorus [a parte temática] consiste em trinta e dois compassos e que a sua amplitude é limitada a uma oitava e uma nota. Os tipos gerais de hits são também estandardizados: não só os tipos de música para dançar, cuja rígida padronização se compreende, mas também os tipos “característicos”, como as canções de ninar, canções familiares, lamentos por uma garota perdida. [...] Complicações não tem consequências. Esse inexorável procedimento garante que, não importa que aberrações ocorram, o hit acabará conduzindo tudo de volta para a mesma experiência familiar, e que nada de fundamentalmente novo será introduzido (ADORNO. 2006. p. 116-117).

Na opinião de Adorno em relação à música, o popular e o erudito ocupam posições opostas, desde o processo de composição e definições formais, até a sua divulgação e venda. Diante da dificuldade de apropriação da música séria pelas grandes agências de publicidade e propaganda, elas encontram na música popular um veículo adequado para dar continuidade às suas intenções de massificação do gosto. Dessa forma, não gostar de uma canção muito tocada e difundida é pré-requisito de exclusão e resistência, ou seja, é encarado como um sinal de má socialização, como incapacidade de se divertir, ou até como uma falsa intelectualidade.

A crítica de Adorno à Indústria cultural é fundamentada no perfil formado pelos meios de reprodução, ou seja, seu cumprimento às leis do mercado. Dessa forma, sua entrada na lógica capitalista posicionada na ligação entre práxis e ideologia transforma tudo em semelhança, devido ao retorno lucrativo dos negócios. A estrutura esquemática e repetitiva é de imediato reconhecimento pelas pessoas e insere a obra de arte na previsibilidade e, assim, no fácil reconhecimento. Esta seria, na visão de Adorno, a fórmula do sucesso.

Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é

perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto (ADORNO, HORKHEIMER, 2006. p. 103).

Adorno (2006) comenta que a indústria cultural reduz os elementos heterogêneos da cultura, arte e divertimento a um falso denominador comum, e a adaptação dos meios técnicos para o consumo de massa assume as regras do próprio capitalismo criticado por ele. A obra de arte é agora uma mercadoria que tem o papel de chamar a atenção de uma quantidade de consumidores para sua diversão. Esse entretenimento, segundo Adorno (2006), passa a ser um prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. O proveito do sistema capitalista, o procedimento repetitivo do esquema na linha de produção de trabalho, diminui a livre ação e autonomia e o potencial de criação do indivíduo. O produto da indústria cultural dispõe a maneira do entreter como uma “distração” da opressão que leva com ela uma promessa de salvação e uma percepção ideológica da realidade de que, a qualquer instante, o indivíduo será brindado pelo sistema, espalhando assim modelos de comportamentos e desejos que serão continuamente alimentados pela indústria cultural.

Mas a afinidade original entre os negócios e a diversão mostra-se em seu próprio sentido: a apologia da sociedade. Divertir-se significa estar de acordo. [...]Divertir-se significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É a verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa afirma, uma fuga da realidade ainda deixa subsistir (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 120).

Adorno (2006) assevera que a indústria cultural é a maneira pela qual o capitalismo domina o tempo livre dos indivíduos e sua capacidade de fazer escolhas, tirando a possibilidade de um movimento de revolução, com a maioria tendo a esperança de ser contemplado por essa indústria.

Adorno (1975) revela que a experiência estética do indivíduo, quando a verdade sobre uma obra é revelada, é a sensação de abalo (Erschütterung). O abalo tem também o sentido de estremezimento, de comoção. Esses sentimentos são importantes elementos que diferenciam obras-de-arte de simples mercadorias, pois a sensação do abalo relembra ao indivíduo sua submissão aos efeitos da indústria cultural. O abalo é o momento em que o indivíduo abandona o estado dormente sustentado pela inércia da condição banal de sua vivência cotidiana. Adorno (2008) diz que a experiência da arte como verdade ou inverdade é mais do que uma vivência subjetiva: é a irrupção da objetividade na consciência subjetiva.

O abalo intenso, brutalmente contraposto ao conceitual usual de vivência, não é uma satisfação particular do eu, e é diferente do prazer. E antes um momento de liquidação do eu que, enquanto abalado, percebe os próprios limites e finitude. Esta experiência é contrária ao enfraquecimento do eu, que a indústria cultural promove. (ADORNO, 2008, p. 369).

O abalo exige que o sujeito seja capaz de se colocar no mais alto de si mesmo, como se uma visão espiritual se abrisse e ele conseguisse ver uma verdade oculta aos olhos físicos. Isso explicaria a razão de muitos evitarem o sublime, devido à incapacidade do esforço de grandeza da alma. Neste sentido, a indústria cultural afasta o indivíduo de aprofundar-se no significado da obra de arte, mantendo-o preso ao trivial, ao efêmero e ao comum.

A Estética, o gosto e a qualidade musical para os licenciandos em música

A estética tem íntima aproximação com a filosofia do belo, que está relacionado à qualidade de uma obra artística. Neste sentido, as análises estéticas sofreram mudanças através da história, numa relação entre objetividade e subjetividade (gosto pessoal).

Ao perguntar aos sujeitos sobre como diferenciam uma música “boa” de uma música “ruim”, buscou-se estudar sua compreensão sobre qualidade musical e, também, verificar se para eles a qualidade de uma obra estaria ligada a análises estéticas ou apenas ao gosto pessoal. Nesse sentido, os sujeitos 7, 11 e 6 apontaram o gosto pessoal como embasamento, ou seja, uma visão subjetiva

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): Acho que vai do gosto, o que é ruim para um pode ser bom para outro.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Difícil, hoje uma música pode ser ruim para você porque o seu estado de espírito não está legal para aquela proposta de música e amanhã pode soar diferente. Já teve vários casos de pessoas que escreveram músicas e foram criticadas, falaram que aquilo não faria sucesso e pouco tempo depois ou muitos séculos depois foram considerados gênios. Delimitar um rótulo de bom ou ruim é cruel ainda mais para uma arte.

Segundo os sujeitos 7 e 6, o bom ou ruim em música é uma questão pessoal, temporal, e até um estado espiritual ou emocional. As ancoragens dos sujeitos estão

ligando um suposto conceito de música ruim ou música boa ao gosto de cada um, e uma referência pode ser feita ao dito popular “gosto não se discute”

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Acho que ainda é uma questão pessoal. A questão é a qualidade e não o ser ruim ou bom.

O sujeito 11, além da questão pessoal, diz que música boa ou ruim é diferente de qualidade musical. Nesse sentido, os conceitos ruim, bom e qualidade e não qualidade, de acordo com os relatos dos sujeitos, são diferenciados como consensuais e reificados. Para eles, deveria se debater sobre qualidade, e não sobre gosto.

Bras (1990) diz que muitos autores do século XVIII buscaram inaugurar um sentido interno estético cuja expressão seria dada pelo homem de gosto. A teoria kantiana baseia-se em parte nessas concepções, ao fazer do belo uma categoria do juízo. Kant ocupa-se em fundamentar o juízo que, segundo ele, reconhece o belo em uma categoria subjetiva, ligada ao gosto. A estética artística poderia ser analisada objetivamente, para se fazer diferença entre uma arte de qualidade e uma arte de pouca qualidade. Bourdieu (2012) considera que o que se chama de gosto na verdade é um “senso prático”, esquemas de ação que orientam percepções, escolhas e respostas. Na contemporaneidade, a estética objetiva ligada à qualidade artística está muito mais perto do despertar de sentimentos (bons ou ruins) do que apenas do belo hegeliano.

Após observação e análise desses relatos, perguntou-se aos sujeitos se, na opinião deles, existiria música de qualidade e música sem qualidade. Notou-se que os sujeitos identificam uma suposta qualidade, citando a parte técnica da composição musical e o viés social. O sujeito 6, por exemplo, cita a parte técnica, segundo ele mais racional, e entende essa suposta racionalidade como uma ideia estética.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Esteticamente acredito que se nos dissociarmos do emocional, e pensarmos racionalmente e tecnicamente, podemos delimitar critérios com mais facilidade e analisarmos as estruturas, harmônicas, melódicas e a letra se houver.

O sujeito 12 pensa em um viés mais social:

Sujeito 12 (6º semestre, 21 anos): Eu acho que este conceito de música de qualidade ou sem qualidade vai muito da oportunidade que a pessoa tem. Eu moro em uma cidade muito escassa de cultura, eu escuto todos os tipos de ritmo e não critico nenhum. Até os estilos que falam besteira tem alguma coisa ali dentro. Acho que este negócio de eu gosto disso ou daquilo é ruim, acho que isto tem a ver com o que a pessoa vive culturalmente desde o berço.

O sujeito 11 enfatiza o lado técnico e pessoal:

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Acho que ainda é pessoal, por exemplo, se você busca um cara que toca “limpinho”, comparando com outro, que não é tanto, este vai ser ruim tem gente que acha que Stevie Ray Vaughan⁵ é sujo e é ruim por isso.

Ao observar as afirmações dos sujeitos, percebe-se que eles apresentam “bom” ou “ruim” como adjetivos do senso comum para qualificar uma obra artística. Dessa forma, quando se reportaram a esses adjetivos, seu juízo de análise foi pessoal, ligada ao gosto. Quando a palavra foi qualidade, os sujeitos apresentaram critérios objetivos, representando a palavra qualidade como uma análise reificada, ligada ao conhecimento técnico da obra. O sujeito 6 volta ao conceito ruim, que supostamente seria um conceito do senso comum, mas coloca o fato de que, quando se classifica uma obra como ruim, “você tem que entender muito o assunto”.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Quando você fala isso é ruim, você tem que entender muito daquilo para dizer isso.

Logo após, o próprio sujeito 6 enfatiza a música atual como revestida de interesses financeiros, e afirma que, se a música é um veículo de comunicação, precisa despertar um interesse comum. Isso demonstra que, para ele, na contemporaneidade a música mais consumida é aquela realizada em linguagem simples e cotidiana, sem complexidade estrutural ou técnica, sem uma representatividade mais profunda de qualidade estética. Tal posicionamento mantém atual o pensamento dos filósofos da Escola de Frankfurt, Benjamim e Adorno, sobre a grande massificação da arte na contemporaneidade.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): É a música que representa mais do que um interesse, pois a arte é um interesse em comum, a música não é comunicação, ela é um veículo de comunicação, e para haver

⁵ Guitarrista, [cantor](#) e [compositor](#) de [blues elétrico norte-americano](#).

uma comunicação tem que ter o emissor e o receptor, o interesse hoje é financeiro, e de autopromoção.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Um exemplo é o axé; nos anos 2000, era uma harmonia básica igual a todos os outros, letras que ensina os passinhos, o batuque é exatamente o mesmo, mas em 2017, não é mais uma música básica que, qualquer um toca, os arranjos estão assustadores. Tecnicamente difíceis, um exemplo é Ivete Sangalo. Pode ser que daqui alguns anos o sertanejo que hoje são quatro notinhas, no futuro tenham arranjos como o Axé de hoje. Então nesse sentido de qualidade tecnológica de arranjos e técnica evoluiu muito.

O sujeito 11 relata que existe uma diferença entre qualidade da música e qualidade dos recursos tecnológicos. A priori, ele fala que hoje em dia certos estilos, que eram muito repetitivos em décadas passadas, passam a ter arranjos mais complexos, o que aumenta a qualidade da música. Em sua RS de qualidade, a complexidade se dá pela técnica dos arranjos. Assim, para ele, a simplicidade de uma composição comprometeria sua qualidade.

Para os sujeitos, as análises da qualidade musical estão ligadas a um universo reificado, o que está de acordo com o pensamento de Adorno, pois alguns deles ancoram a qualidade como sofisticação e complexidade, adjetivos objetivos. Já o juízo de gosto, que seria subjetivo e influenciado pelo meio social e pelas mídias, é ancorado no universo do senso comum, ou seja, ao consensual.

Referências midiáticas na formação dos professores de música

A evolução das tecnologias de reprodução técnica do som culminou em um grande viés para a produção musical do século XX. Nas sociedades ocidentais, a música começou a viver uma situação inédita, que se intensificou a partir dos anos 1950. Ao mesmo tempo em que os recursos tecnológicos se multiplicam e o acesso à arte se torna bastante fácil, a música parece esvaziada de seus significados e perde sua expressividade artística.

Se, por um lado, atualmente é possível ter acesso a estilos e gêneros musicais de culturas diferentes, por outro lado essa tecnologia fez surgir uma

indústria que praticamente baliza toda a produção musical mundial, ditando praticamente o que deve ser conhecido do público e o que deve ser deixado de lado. Adorno e Benjamin tinham percebido essa nova tendência cultural e tinham formulado opiniões contrárias quanto ao futuro da arte. No século XX, a transformação da música em bem de consumo, conforme afirma Adorno (1975), criou diferenciações extremas entre o público, elitizou a chamada “música culta” e intensificou a passividade e a massificação dos ouvintes. Tem importante papel a influência exercida pela indústria cultural nos meios de produção e divulgação fonográfica, indústria de comunicação de massa e entretenimento, para a consolidação, transformação e continuidade de variados gêneros da cultura musical brasileira.

A internet, como um novo e eficiente meio de procura, consegue abrir novas oportunidades, pois oferece um rico arquivo de músicas de vários estilos, épocas e gêneros que atraem todas as faixas etárias. Considerando que a internet é um meio livre, no qual o sujeito pode encontrar qualquer tipo de música, compositor, estilo ou artista, pressupõe-se que, para uma busca na rede o sujeito geralmente conhece previamente o que procura. O sujeito 11 cita a televisão como um dos meios de conhecimento musical, e o sujeito 6 fala claramente sobre a mídia influenciando seu conhecimento e sua formação musical.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Conheço por filmes, televisão, shows e também muitas vezes coloco o estilo que quero ouvir e busco pelo estilo.

Sujeito 6 (3º semestre, 23 anos): Busco muito pela influência das mídias. Por exemplo, estou assistindo um programa de televisão comum e passa um comercial, se eu gostar da música, trilha, eu tento achar a música.

Sujeito 12 (6º semestre, 21 anos): Comercial ou alguém ouvindo algo na rua, eu gosto e vou atrás.

O sujeito 12 cita sua busca na internet com base em comerciais de televisão e também em algo casual que o agrada. Quando se coloca a questão de um prévio conhecimento para as buscas na internet, a televisão passa a exercer importante papel na procura de músicas.

Perguntou-se sobre quais parâmetros eles usam para procurar uma música, um músico ou um artista da música, na internet. Para o sujeito 7, o artista consagrado é um parâmetro de sua procura. A influência dos pais e a música do contexto religioso também foram citados.

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): Geralmente são os que já escutamos. Os que já estão consagrados

Sujeito 1 (1º semestres, 22 anos): Acho que tem muita influência dos pais. Ouvimos muito o que eles ouviram. Escuto muito artistas que meu pai escuta.

Sujeito 2 (1º semestre, 28 anos): Procuo pelas músicas que são tocadas na igreja.

Indagados sobre o que seriam artistas consagrados, o sujeito 7 responde que são os referenciados na mídia e que fazem música sofisticada, “uma música com harmonia”:

Sujeito 7 (4º semestre, 34 anos): É aquele que está na mídia, por exemplo, Caetano Veloso. Eu busco muito as músicas também que têm uma harmonia e o Caetano Veloso tem músicas com harmonia.

Sujeito 10 (5º semestre, 50 anos): Busco pela história do artista, o Caetano tem uma grande história musical.

O sujeito 10 procura pela história do compositor, ou por sua importância na história da música. Caetano Veloso é um músico popular bastante divulgado nas mídias, desde a década de 1960 até hoje. A incidência de Caetano Veloso nas mídias há cinco décadas pode ter construído esse significado histórico para o sujeito, quanto a representar Caetano Veloso como um artista e músico consagrado. Essa ancoragem está ligada ao processo histórico da música no século XX, em que os artistas com maior incidência nas mídias são os mais conhecidos e, conseqüentemente, os mais reconhecidos como consagrados.

Sujeito 1 (1º semestre, 22 anos): Acho que tem muita influência dos pais, ouvimos muito o que eles ouviram, escuto muito o que meus pais escutam.

Sujeito 11 (6º semestre, 22 anos): Eu gosto muito de blues é uma música que não está muito na mídia, quando conheci o blues,

conheci com meu professor na aula de guitarra. Ele me falou que era um estilo legal e eu comecei a procurar e gostei.

O sujeito 11 não tinha contato com o *blues*, esse estilo não fazia parte de seu meio social, então sua RS sobre música não incluía essa referência cultural.

A matéria-prima para a construção da representação social é proveniente, em grande parte, da base cultural acumulada pela sociedade ao longo da sua história e que circula entre seus membros sob a forma de crenças amplamente compartilhadas, de valores considerados básicos e de referências históricas e culturais que formam a memória e a própria identidade da sociedade (IBAÑEZ, 1988, p. 30).

Com seus estudos em música, ele passa a buscar estilos musicais que não têm grande incidência na mídia, e assim sua análise de qualidade ou do “consagrado” passa a ter outras referências representativas.

Conclusões

Nas últimas décadas do século XX e nas atuais duas décadas de século XXI, as mídias de massa transformaram a música em um dos objetos de consumo mais lucrativos da indústria cultural. Uma indústria que atualmente se volta quase que totalmente, pelo menos no Brasil, ao capital de lucro, colocando em segundo plano a dimensão da arte como uma linguagem de expressão humana. Dessa forma, para responder ao questionamento foi estabelecido como objetivo deste capítulo, relatar a investigação realizada sobre as referências da música midiática nas RS dos licenciandos em música. Analisando os conceitos criados por Benjamin e Adorno, reprodutibilidade técnica e indústria cultural, Benjamin (1994) assevera que a obra de arte tem outro papel. Ele reflete que a destruição da autenticidade e unicidade da obra de arte leva à perda do valor de culto, porém intensifica seu valor de exposição, tornando-a acessível a todos. Assim, o acesso generalizado torna-se possível e a obra adquire um novo valor: o valor de consumo. Para Benjamin, a reprodução em série da obra artística não descaracteriza a obra de arte, apenas a retira do seu lugar permanente em museus e galerias de artes, para ser mostrada e admirada por todos em um sentido mais globalizado. Benjamin ainda diz que a arte seria tão mais perfeita quanto maiores fossem as possibilidades de reprodutibilidade técnica. No

caso de Adorno, a arte é algo com que se sonha e que se busca, e nesse sentido é um objeto raro e extremamente puro, praticamente sagrado, como se pudesse fugir a qualquer momento.

Adorno é um reflexo crítico do estado da arte naquele período. Depois de ler o ensaio sobre a reprodutibilidade técnica de Benjamin, Adorno fomentou mais sua posição frente à arte estandarizada, que toma a autonomia e o potencial de contemplação e apreciação dos indivíduos. O contraponto entre Benjamin e Adorno sobre a perda da aura verifica-se no fim do que seria a autenticidade e unicidade da obra de arte. Adorno reflete essa realidade negativamente, como fruto da reprodutibilidade técnica e dos processos de democratização e massificação da arte. Com a massificação da obra de arte, ela acaba diluída na realidade banal, perdendo seu sentido original. Sobre os processos de democratização e massificação da arte, Adorno (2006) aponta a separação dos elementos constituintes da obra de arte e, com ela, a perda de sua dimensão crítica, ou seja, o fim de sua representação histórica para as gerações. Adorno é defensor da arte preservada em sua total originalidade e não desfeita em processos de reprodução e serialização. Defende, portanto, que o modo de preservar a existência da consciência crítica da arte deve acontecer na aura artística.

Kothe (1978) assevera que entre Benjamin e Adorno há o fato de que, para Benjamin, as possibilidades abertas pela reprodutibilidade técnica geram a retirada do sagrado da arte e, com isso, surgem causas positivas, ou seja, para ele é uma evolução. Já para Adorno é um dano e um atraso irreparável. Kothe (1978) destaca também que Benjamin é muito mais maleável na busca de novas possibilidades que o desenvolvimento tecnológico abre, enquanto Adorno é extremamente negativista, quando reflete sobre essas possibilidades.

Outro viés analítico sobre a produção dos bens culturais direcionada aos denominados consumidores vem de Certeau (1998). Enquanto as pesquisas tradicionais acerca do consumo de artefatos culturais consideravam os indivíduos apenas como consumidores passivos, Certeau (1998) propôs e investigou os usos que eles fazem dos produtos culturais e o que “fabricam” a partir dessas práticas culturais, que ele considera como “artes de fazer”. Dessa perspectiva, os produtos

culturais usados no cotidiano são apropriados e transformados pelos sujeitos a partir de táticas e astúcias milenares, produzindo novas práticas e novas artes de fazer. Certeau (1998) não vê os sujeitos massificados, passivos, disciplinados pela indústria cultural ou por mecanismos de poder, mas como produtores.

Esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1998, p. 39).

Vem daí sua concepção de cotidiano como uma arte de fazer. E o termo arte, nesse contexto, é muito relevante, porque não está ligado a uma técnica, mas a uma (re)invenção, uma (re)criação com autoria. Não é uma arte contemplativa, mas forjada nas práticas de resistência e sobrevivência diária. Assim, segundo Certeau (1998, p, 39), “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”.

Certeau (1998, p. 39) vê focos de inconformismo dos mais fracos e oprimidos, inclusive diante do poder macroeconômico e seu condicionamento disciplinador, dizendo que “[...] as astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisdisciplina”. Entretanto, a invenção do cotidiano não se dá de forma aleatória, a partir de relações caóticas e casuais. Pode, sim, ser inventado em linhas regulares ou sinuosas, em um movimento caótico próprio de quem se esquivava ou espreita a presa. Entram em cena, então, as estratégias e táticas que permitem melhor situação no campo de batalha. Essas estratégias e táticas vão dizer como os consumidores culturais podem se transformar em produtores a partir de milhares de modos de operações sobre os produtos culturais, apropriando-se e reapropriando-se deles em seus usos mais diversos e em suas mil práticas cotidianas.

A distinção entre estratégias e táticas, sobretudo pela importância metodológica, segundo Certeau (1998) está no fato de que as estratégias estão ligadas ao campo de atuação, ao espaço, meio que vindo de fora, das condições com as quais se depara o sujeito. Já as táticas referem-se mais aos recursos do sujeito diante do jogo que se apresenta; é como um “se virar” diante das condições estratégicas impostas.

Estratégia é o cálculo (ou a manipulação) das relações de força e postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e os objetos da pesquisa etc.) (CERTEAU, 1998, p. 93).

O fato é que, segundo Certeau (1998), a estratégia amplia o campo de visão do observador e permite a fundação de um lugar autônomo, a partir do qual se estabelece uma “vitória do lugar sobre o tempo”, permitindo inclusive ações e planos previsíveis. Por outro lado, as táticas rompem com esse esquema demasiadamente formal, pois se deve jogar em campo alheio, sem um próprio autônomo, “dentro do campo de visão do inimigo” com as condições e improvisações que lhe vierem, operando golpe a golpe, lance a lance. “Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 1998, p. 40). Nesse caso, a tática surge como uma arte, “uma arte do fraco”. As maneiras de fazer dos consumidores diante do poder industrial e econômico são táticas que exigem astuciosas operações, e é isso que o autor procura, com sua pesquisa.

As RS dos sujeitos desta pesquisa demonstram que, atualmente, no que concerne ao conhecimento musical, a sociedade está quase totalmente influenciada pelas mídias de massa. Neste sentido o estudo aqui apresentado atingiu o objetivo de detectar essas referências e entender como surgem e se fixam nas RS dos sujeitos. Atualmente, com a aproximação de contextos sociais extremamente diferentes e com a velocidade das mídias cada vez mais avançadas, o conhecimento significativo é de fácil acesso para a maioria da sociedade. Apesar romperem os valores primordiais da apreciação artística (aura e abalo), as mídias de massa também prestaram um grande serviço de evolução no que consiste ao contato entre artistas, gravações e diminuição do tempo e espaço entre as obras e os apreciadores.

Referências

- ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- ADORNO, T. W. *Introdução à sociologia da música*. São Paulo: Unesp, 2008.
- ADORNO, T.W. *O fetichismo na música e a regressão da audição*. In: *Os Pensadores*, v. XLVIII. São Paulo: abril, 1975
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras Escolhidas*. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.171.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luis Costa. *Teoria da Cultura de Massa*, 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982, p. 206-244.
- BENNET, R. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRAS, G. *Hegel e a Arte: Uma apresentação à Estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- CANCLINI, N. G. *A socialização da arte – teoria e prática na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis – SP: Vozes, 1999
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. *História da música ocidental*. Lisboa: GRADIVA, 2001.
- IBÁÑEZ G. T. Representaciones sociales: teoría y método. In: *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988
- JODELET, D. Représentations Sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993
- KONDER, F.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142011000200020, acesso em 04 de abril de 2018.
- KOTHE, F. R. *Benjamin e Adorno: confrontos*. São Paulo: Ática, 1978.
- LIMA, L. C. *Teoria da cultura de massa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

_____. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

SUBTIL, M. J. D. *Música midiática & o gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

WESTPLTAL M. F., BÓGUS C. M., FARIA M. M. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. *In: Boletim de la Oficina Sanitária Panamericana*. São Paulo v.120, n.6, 1995.

O MOÇAMBIQUE SÃO BENEDITO DE LORENA: MEDIAÇÃO CULTURAL E SIGNIFICAÇÕES SIMBÓLICAS

Douglas Rodrigues da Silva

André Luiz da Silva

Vivian Campos

O Moçambique São Benedito de Lorena: história e devoção

O objeto de estudo foi um grupo de moçambique, importante agente de mediação cultural que se manifesta no espaço social e que tem como características o dançar e o cantar, homenageando o santo protetor e expressando a religiosidade popular. Para o desenvolvimento do estudo que se apresenta neste capítulo, a noção de competência e “indicialidade” (*indexicality*) da etnometodologia sustentou a análise das entrevistas, do caderno de campo e das observações de campo realizadas por um dos autores do capítulo. Buscou-se interpretar os procedimentos, métodos, expressões indiciais e estratégias que permitem ao Moçambique de São Benedito influenciar seu contexto social.

O grupo estudado localiza-se na cidade de Lorena, na região do vale do Paraíba paulista. É conhecido como Grupo Folclórico e Religioso Moçambique São Benedito de Lorena-SP, nome que denota seu caráter devocional a São Benedito. Sabe-se que, em Lorena, São Benedito passou a ser venerado desde o século XIX, a partir da fundação de uma irmandade católica mestiça. Segundo Verdi (2012), existem relatos, da época do Conde de Moreira Lima, de que naquela cidade já se realizavam festas em homenagem a esse santo:

Eram anualmente eleitos festeiro e festeira e mais empregados para tratarem da festa [...] que constava de Missa cantada, procissão e outras solenidades com pequena contribuição dos festeiros, que faziam à sua custa as despesas maiores, inteiramente à vontade, adicionando à festa, diversões de rua, danças e congadas, etc. (VERDI, 2012, p. 7).

A partir das entrevistas realizadas, identificou-se que o moçambique de Lorena-SP deriva de grupos oriundos da vizinha cidade de Cunha-SP. Para chegar ao Grupo Folclórico e Religioso Moçambique de São Benedito, há uma história importante a ser contada. Com base nas informações colhidas junto aos entrevistados, foi possível desenvolver uma sequência histórica que precedeu o grupo aqui pesquisado.

Por volta do ano de 1959, José Viana, residente na cidade de Lorena, no bairro da Cruz, inicia um grupo de congada e moçambique. José Viana integrou ao seu grupo, tempos depois, outros dois sujeitos, advindos das congadas de Cunha: João Roque da Silva e Benedito José Barbosa. O primeiro era o pai de Geraldo Ubirajara da Silva, que hoje é o responsável pelo grupo, e o segundo era o pai de Guiomar Pires, esposa de Geraldo Ubirajara.

Segundo relatos de Mestre Geraldo Ubirajara da Silva, a história do Moçambique São Benedito de Lorena é muito antiga:

A história nossa é muito antiga, que começou com meu pai e o pai dela, era dois senhores que dançava na congada de Cunha [...] ao decorrer do tempo por falta de trabalho meu pai veio pra cá [Lorena]. A história de moçambique mesmo eles carregaram de Cunha, foi indo que tudo isso começou, e tem muita história, era do meu bisavô, meu avô, meu pai e agora passou pra mim, então tá indo pra quatro gerações e agora já está indo para quinta porque meus filhos estão tudo dentro. (MESTRE UBIRAJARA, entrevista, 10/04/2017).

A cidade de Cunha foi onde os fundadores do moçambique de Lorena iniciaram sua trajetória. Pode-se perceber que o grupo de Lorena-SP carrega uma dimensão geracional, pois há décadas vem desenvolvendo o moçambique.

Atualmente, seu representante central é Geraldo Ubirajara da Silva, que nasceu em Lorena em 1961. Iniciou sua caminhada no grupo de congada e moçambique de José Viana por influência de seus pais, João Roque e Luiza Helena.

João Roque mudou-se para Lorena e teve conhecimento de que um “companheiro” dançante da Congada do Marechal (bairro Marechalzinho) de Cunha também viera morar em Lorena, em busca de emprego.

Segundo Mestre Ubirajara, seu pai solicitou-lhe que fosse até esse “companheiro” para pedir sua participação no grupo de responsabilidade de José Viana:

O pai dela [Guiomar, esposa do entrevistado] era dançador de Cunha, aí mudou pra Lorena, meu pai falou assim: “chegou um companheiro meu lá no Bairro da Cruz eu queria que você fosse lá convidar ele pra vir vê nós aqui, almoçar com nós pra discutir se há possibilidade de dançar com nós”, aí fui lá (MESTRE UBIRAJARA, entrevista, 10/04/2017).

Com o falecimento de José Viana, sua esposa passou a tomar conta do grupo, mas um desentendimento com João Roque fez emergir um novo grupo. Geraldo Ubirajara explica as razões desse conflito:

É que meu pai pensava alto, em mostrar o grupo, e minha tia queria só ficar tocando em Lorena, tipo pagando promessa, e meu pai queria mostrar o grupo pro mundo (MESTRE UBIRAJARA, entrevista, 10/04/2017).

A partir desse desentendimento o grupo do bairro da Cruz foi desfeito, e João Roque e seu amigo Benedito José Barbosa, no dia 11 de janeiro de 1981, inauguraram o Grupo Moçambique de São Benedito, que em 2020 completa 39 anos de existência. A parceria de ambos durou até o final da década de noventa e do início do novo milênio, período em que ambos faleceram.

Meu pai [João Roque] morreu em 1999, e o pai dela [Benedito José, pai da esposa do Mestre Ubirajara], em 2000, um atrás do outro. Aí, o que aconteceu? Ela ficou com a parte do pai dela e eu fiquei com a parte do meu pai, e estamos até hoje (MESTRE UBIRAJARA, entrevista, 10/04/2017).

Essa passagem de bastão, ao que parece, não tem sido tão simples, pois ser o sustentáculo de um grupo ao longo da história não é fácil. Isso porque o mestre precisa lidar com uma herança a ele confiada, e tem a esperança de que alguém da família possa assumir o grupo, garantindo a continuidade de sua condução no seu ambiente familiar.

Essa passagem geracional é tecida desde 2000, quando Ubirajara assumiu o grupo. Ele tem procurado seguir, de seu modo, os caminhos construídos por seu pai.

Ela [Guiomar] e eu estamos ainda, **trajetamos** na figura do meu pai e [do pai] dela, hoje pro cê vê, não tem mais eles, então, aqueles que eram crianças e seguiu nós, ainda tá aí, sabe nossa luta, aprendeu com nós, e se **Deus o livre acabar**, se nenhum dos meus filhos, nem sobrinho, nem os filhos dos meus irmãos, assumir isso, morreu,

acabou, vai ficar na lembrança, então, cada apresentação que nós fizemos, que ficou marcada mesmo (MESTRE UBIRAJARA, entrevista, 10/04/2017 – grifos nossos).

A expressão *Deus o livre acabar* é singular, frente ao desejo da sobrevivência do grupo, da cultura, dos valores que ali foram construídos desde os tempos de João Roque, como a solidariedade, o cuidar, o agradar e o distribuir

A função de dançar e cantar para São Benedito em sentido devocional não tem sido sustentada somente pela geração familiar do Mestre Ubirajara, pois o Moçambique São Benedito de Lorena é local de encontro de outras famílias. Existem famílias inteiras que acompanham o grupo, e cada sujeito desempenha um papel. Em uma mesma família foi possível perceber que três membros compõem o corpo da bateria e dois cantam e dançam na linha. Pôde-se constatar, com o Mestre Ubirajara e Guiomar, que o grupo conta com um total de oito famílias, todas pertencentes a bairros diferentes e distantes da casa de Mestre Ubirajara.

O grupo, embora tenha caráter oficial, conforme registro em cartório, está para além de uma organização burocrática, pois procura ser motivo de encontro, reunião de família e expressão da religiosidade popular.

O Moçambique de São Benedito esteve com João Roque e Benedito José de 1981 a 2000, tempo em que duas personalidades opostas agenciavam o grupo. João Roque era de personalidade forte, controlava todos os detalhes do grupo, não aceitava atrasos nem pessoas embriagadas, e sua palavra deveria ser ouvida e acatada. Já Benedito José Barbosa, com sua tranquilidade, procurava acalmar as discussões, trazia de volta membros expulsos do grupo por João Roque. Negociações tensas entre ambos eram presenciadas sempre que uma reunião era marcada ou uma dança acontecia, pois João Roque queria que tudo se realizasse conforme suas vontades, já Benedito, mais benevolente, procurava abrir espaços para as ideias dos demais membros.

Atualmente, sob o domínio de Mestre Geraldo Ubirajara, o grupo situa-se no bairro Cidade Industrial. Não há o hábito de realizar reuniões, e no ano de 2017 não foi presenciado nenhum momento para discutir questões relacionadas ao grupo. Porém, os ensaios são corriqueiros.

Cabe registrar que atualmente o Moçambique São Benedito também se organiza em torno de dois mestres: Mestre Ubirajara, agenciador principal, e Mestre

Ronaldo, que com seu saber-fazer elabora o processo de criação. A realização das danças, o manejo dos bastões, as músicas entoadas, todo esse processo é agenciado por ele.

O grupo apresenta alguns traços do período de João Roque, entretanto tem se distanciado, em outros aspectos. João Roque e Benedito José, no período da quaresma, não aceitavam convites para participar de nenhuma festividade, hábito realizado até os dias atuais. No período quaresmal, nem ensaios são realizados. Segundo Mestre Ubirajara:

Isso é tradição do meu pai [João Roque], na quaresma ele tinha a tradição de não abrir nem o quartinho dos instrumentos, e eu sigo a mesma coisa (MESTRE UBIRAJARA, entrevista, 10/04/2017).

O que o mestre mantém como tradição é a reprodução de um ritual católico que seu pai trouxe para o grupo: param por 40 dias, em recolhimento, no período que culmina com o domingo da Páscoa. Mestre Ubirajara, além de seguir os passos de seu pai, acrescentou um elemento ritual: na segunda-feira após o domingo de Páscoa, retira todos os instrumentos do quarto onde ficam guardados, abre os quatro guarda-roupas onde estão os uniformes do grupo e lança água benta nos bens materiais do grupo. Segundo ele, esse ritual é para abençoar todo o material, purificar e abrir caminho para mais um ano de apresentações.

Os membros do grupo de João Roque e Benedito José apresentavam-se sempre vestidos de branco, com boina, camisa, calça e sapatos brancos e uma faixa preta trançada no peito. Hoje não se utiliza mais essa configuração. Guiomar, esposa do mestre, é a responsável pelas vestimentas do grupo, portanto cuida para que as cores das roupas estejam alinhadas com as do evento de que irão participar. Atualmente, conta com um conjunto de quatro uniformes, nas cores branca, marrom, preta e azul. A fita preta, antes trançada no peito, passou para a cintura e acompanha a cor predominante da vestimenta. Caso recebam um convite para tocar em uma festa de São Benedito, a cor predominante do uniforme e da fita amarrada na cintura será marrom.

Nas danças realizadas pelo grupo de João Roque e Benedito José, utilizavam-se os paiás, tornozeleiras de guizos, objetos que hoje não integram mais os adereços do grupo. Segundo Ubirajara, isso ocorre porque:

A gente tem pouco paiá, não dá pra todo mundo, então, se só alguns usarem, vai dar confusão, outra coisa, ele é difícil, dançar de paiá tem que ser bom, precisa estar no ritmo certo, e **os jovens aqui, também não gostam muito não, sai de uma dança pra ir comprar alguma coisa, ai fica fazendo um barulhão** (MESTRE UBIRAJARA, entrevista, 16/02/2018 -grifos nossos).

Na parte final desse trecho da entrevista destaca-se um movimento de negociação que vem sendo realizado pelo Mestre Ubirajara com os jovens que estão no grupo. Embora não tenha paiás para todos, o importante é ter jovens que participem das apresentações, e a ausência dos paiás, elementos característicos do moçambique, atualmente abre espaço para os jovens. Essa abertura é uma estratégia frente às mudanças do mundo contemporâneo, advinda da necessidade de rejuvenescer o grupo e mediar as relações de trocas em prol de sua continuidade.

Nos ensaios e preparativos para as festas de que participaram em 2017, foi habitual o encontro de todos na casa de Luiza Helena, mãe do Mestre Ubirajara. Na residência, há dois espaços para guardar os pertences do grupo, um quarto para os instrumentos e outro para as vestimentas. Essa estrutura é fundamental para viabilizar a participação nos eventos e para a logística do grupo, entretanto é insuficiente para acolher os instrumentos já não utilizáveis que se encontram aglomerados na laje da casa do Mestre.

Em 2017, o grupo contou com um cronograma de festas e celebrações amplo e variado:

- 1ª) Silveiras-SP, festa de São Benedito, realizada em 17/04/2017;
- 2ª) Aparecida-SP, 108ª festa a São Benedito, cujo tema foi São Benedito e Nossa Senhora nos caminhos de nossa história. O grupo esteve presente no dia 23/04/2017;
- 3ª) Cotia-SP, festa da Abolição da Escravatura. O grupo participou no dia 14/05/2017;
- 4ª) Piquete-SP, festa de São Benedito, realizada no dia 21/05/2017;
- 5ª) São Luiz do Paraitinga-SP, festa do Divino Espírito Santo. O grupo esteve presente no dia 04/06/2017;
- 6ª) Jesuânia-MG, Tradicional Festa das Congadas, com participação do moçambique no dia 09/07/2017.
- 7ª) Lorena-SP, Festa de São Benedito, participação do grupo no dia 08/10/2017;

8ª) Guaratinguetá-SP, Festa de Frei Galvão, com participação do grupo no dia 22/10/2017; e

9ª) São Paulo-SP, Revelando São Paulo, com participação do grupo no dia 03/12/2017.

Não foi possível estar presente junto com o grupo nas últimas três festas. Essas festas expressam a religiosidade popular presente na região do vale do Paraíba paulista e Sul de Minas. O catolicismo popular da região pode ser percebido diante das capelas espalhadas pelos interiores das cidades ou à beira das estradas da zona rural. “É uma marca da região e isso é uma prova da intensa devoção [...]”, afirma Muller (1956, p. 28). A devoção manifesta-se durante o ano todo, sob a forma de festas e peregrinações ou romarias, aspectos que demarcam, em parte, o espaço da cultura popular, aqui expressa pela religiosidade popular.

Perceber as mudanças e manutenções do moçambique esclarecem o caráter singular dessa manifestação. Tendo como objeto comparativo o estudo realizado por Maria de Lourdes Borges Ribeiro, que na década de 1940 estudou a presença do moçambique na região de Aparecida-SP, é possível ampliar o campo de visão sobre o universo da religiosidade e da cultura popular presentes no vale do Paraíba paulista. O intuito é perceber como era o moçambique em décadas passadas e como se configura o grupo de Moçambique São Benedito no século XXI. O comparativo entre grupos diferentes, de contextos sociais antagônicos, justifica-se pela busca de melhor compreensão das mudanças que ocorrem internamente nos grupos, visando a sua permanência.

Segundo Maria de Lourdes Borges Ribeiro (1981, p. 3), o moçambique pode ser classificado em dois tipos, devido aos seus elementos: a) moçambique autônomo, com manejo de bastões, e b) moçambique sem manejo de bastões. Em grau comparativo, ao apontar o moçambique autônomo, devido ao manejo de bastão, Ribeiro (1981) apresenta uma singularidade dos grupos de moçambique, possível de ser percebida em Jesuânia-MG, na tradicional Festa das Congadas, realizada de 28/06 a 10/07/2017. O grupo Moçambique São Benedito participou no dia 09/07/2017 e foi possível anotar o que Mestre Ubirajara entende como grupo de moçambique. Ubirajara traz uma categoria nativa ao seu grupo, ao dizer que:

É moçambique porque tem manejo de bastão, esses grupos que você vê aí sem bastão, só cantoria, isso é congada, moçambique

mesmo tem manejo de bastão, tem que dançar e bater os bastão certinho, conforme o ritmo da música (CADERNO DE CAMPO, Jesuânia-MG, 09/07/2017).

O site Mestres Navegantes apresenta uma pesquisa sobre manifestações populares no Brasil, realizada por intermédio do Ministério da Cultura. Essa pesquisa traz informações sobre o moçambique e outras manifestações populares. A consulta a esse site possibilitou encontrar uma canção que dialoga com a fala do Mestre Ubirajara, entretanto não foi possível descobrir o compositor:

A dança de Moçambique irmão, não é Congada não. Olha o batido da caixa irmão e o manejo do bastão (MESTRE PAZINHO, Site Mestres Navegantes, 2017. Acessado em: 10/09/2017).

A caixa de couro aparece como mais um elemento do moçambique, objeto que propicia um som forte e oco que remete aos tambores. O manejo do bastão é a ação singular para a linha dos dançantes. Enquanto cantam, os participantes realizam o manejo dos bastões, simbolizando batalhas, confrontos entre mouros e cristãos (preservados em alguns grupos com dramatizações, como ocorre na cidade litorânea de São Sebastião, na mesma região metropolitana de Lorena). O discurso do Mestre Ubirajara está ancorado em sua entrada no moçambique, nos tempos de João Roque.

[...] eu dançava com meu pai. Na época *só se usava uniforme branco e outra coisa, o verdadeiro moçambique mesmo é pé no chão*, hoje já modernizamos, é sapatinho de couro branco (MESTRE UBIRAJARA, entrevista, 10/04/2017 - grifos nossos).

No início da década de 40 do século XX, segundo pesquisa de Ribeiro (1981), usava-se o branco como cor predominante e dançava-se de pés no chão, elementos que marcaram também presença no Moçambique São Benedito, na época de João Roque. Hoje, porém, não estão mais presentes.

Atualmente, o grupo possui modelos de vestimentas modernizados. Cada uniforme é composto por: camisa de manga longa, calça (azul, preta, branca ou marrom), boina (azul, preta ou marrom) e uma blusa de frio (azul, preta, branca ou marrom). As roupas são cuidadosamente lavadas e alocadas em quatro guardaroupas, localizados na casa de Luiza Helena. Todos os integrantes, ao final de cada

apresentação, deixam as vestimentas na casa de Luiza Helena. Com isso, nada é levado para casa, tudo fica guardado em locais próprios.

Outro elemento de inovação do grupo está na confecção de camisetas para viagens. Essas camisetas têm, na parte da frente, a expressão “Arte Folclórica”, e atrás, “Grupo Folclórico e Religioso Moçambique São Benedito de Lorena”. O uso dessa camiseta foi observado na viagem realizada para Olímpia-SP nos dias 12 e 13/08/2017. Durante a viagem e nos deslocamentos que o grupo realizava na cidade, os membros utilizavam a camisa feita exclusivamente para esses momentos. Segundo Mestre Ubirajara, o uniforme de viagem foi pensado para:

[...] identificar os membros no meio da multidão, aí você vê um lá, camisa branca e amarela e já sabe que é do nosso (CADERNO DE CAMPO, Cotia-SP, 13/08/2017).

Enquanto o grupo pesquisado por Ribeiro (1981) utiliza vestimentas mais modestas, condizentes com seu tempo, o Moçambique de São Benedito conta com um poderoso vestuário, incluindo roupas específicas para viagens.

Outro elemento do Moçambique de São Benedito de Lorena que sofreu mudanças, como já apontado, foram as fitas trançadas no peito. Atualmente elas são amarradas na cintura, como se fossem cintas. Guiomar Pires, em uma conversa informal, afirmou que:

O moçambique mesmo usa fita, azul e vermelha trançada no peito, a cor azul simboliza os cristãos e o vermelho os mouros. Assim, na linha de dançantes, fica cada um de um lado, como se fosse a batalha dos Cristãos e Mouros (CADERNO DE CAMPO, Lorena-SP, 14/07/2017).

A fala de Guiomar aponta para um elemento que ela considera importante, na caracterização do moçambique. Ela procura encontrar na história um subsídio para fundamentar seu conhecimento sobre elementos que considera característicos de um grupo. Do ponto de vista da tradição, para Mestre Ubirajara “*o verdadeiro moçambique mesmo é pé no chão*”. Entretanto, a utilização de sapatos brancos de couro não altera o que vem a ser o moçambique. No discurso, ambos adotam uma postura voltada para uma possível categoria de moçambique raiz, mas na prática afirmam a necessidade de acompanhar o tempo presente. Assim, distanciam-se dos

discursos por eles adotados e abrem espaço para um grupo com elementos da modernidade que possibilitam acolher os jovens que queiram participar do grupo

Para Mestre Ubirajara, a “modernização” é um ponto singular de seu grupo:

Nóis modernizamos, mudamos, sabe porque, se você vê aí, esses jovens que tão conosco, pra você cativar eles, pra poder dançar, é preciso dar um sapatinho limpinho, uma roupa bonitinha, se não eles não vão mais (CADERNO DE CAMPO, Lorena-SP, 14/07/2017).

Atender ao contexto moderno significa apoiar-se no que este novo tempo tem a oferecer para dar continuidade ao moçambique. Há flexibilidade do grupo em adotar novos elementos que possibilitem a participação de jovens, tornando-se próximo do perfil juvenil dos sujeitos contemporâneos. Essa contemporização presente no Moçambique São Benedito possibilita receber elementos atuais (calçado, faixa, boinas, cores diversas), guardando-se a tradição de cantar e dançar para São Benedito. Busca-se, portanto, dentro de um cenário atual, revigorar os sentidos da manifestação devocional, em suas vestimentas e nos instrumentos, sustentando assim o desejo de permanência.

Segundo Monteiro (2006, p. 51), “[...] as configurações resultantes dos processos de mediação são modos de realocar as diferenças nos sistemas de relações generalizantes”. Embora Guiomar e Ubirajara elaborem um discurso remetendo a um possível moçambique raiz, no campo prático enumeram elementos que possam atender às necessidades de contextos urbanizados e culturas juvenis. Assim, o discurso por eles adotado não está em condições de ser efetivado, devido às contínuas transformações produzidas pela sociedade.

Uma questão de ordem material pode ajudar a pensar o moçambique de Lorena como instituição que está para além do discurso de seu Mestre. Ao olhar para o conjunto de instrumentos que o grupo comporta, constata-se que tentar definir o moçambique partindo de alguns elementos em detrimento de outros constitui um ato suspeito. Na Tabela 1 estão listados os instrumentos do grupo. Atualmente, esses instrumentos estão divididos em: a) utilizados atualmente pelo grupo; b) não utilizados e; c) acessórios.

Tabela 1: Instrumentos do grupo

Instrumento	Quantidade
Surdo Maracanã	7
Surdo de Segunda	8
Surdo de Terceira	4
Tarol: caixa de guerra	7
Caixa de Repique	5
Caixa de couro	1
Malacacheta	5
Timba	5
Chocalho	3
Platinela	6
Pandeiro	44
Agogô	2
Triângulo	1
Acordeom	5
Meia Lua	2
Baqueta	200
Talabarte	22
Baqueta de surdo de Terceira	22

Fonte: Elaborada pelos autores, 2017.

A quantidade de instrumentos é superior à de membros que participam da bateria, portanto opta-se por utilizar nas apresentações instrumentos com potência sonora. Esses instrumentos são escolhidos para utilização conforme a extensão da festa. Exemplos disso ocorreu em Aparecida-SP e em Jesuânia-MG, quando levaram os instrumentos com maior potência sonora, como os surdos maracanãs, o tarol, as caixas de repique, malacacheta, meia lua e acordeom. Para as festas em que o grupo foi o único a se apresentar, como em Piquete-SP e em Silveiras-SP, levaram os surdos de segunda e terceira, uma caixa de repique, malacacheta, meia lua e acordeom, pois não havia necessidade de grande potência sonora. Os instrumentos mais utilizados pelo grupo são: maracanã, surdo (segunda e terceira), tarol, caixa de repique, caixa de couro, malacacheta, platinela, chocalho, acordeom e meia lua. O arsenal de instrumentos, patrimônio material do grupo, é grande, e isso se deve ao fato de Mestre Ubirajara ter participado de escola de samba. Assim, muitos dos instrumentos que são utilizados nas baterias das escolas de samba foram acrescentados ao moçambique de Lorena-SP.

Todas as conquistas do grupo até o momento são o resultado de anos dedicados à cultura e à religiosidade popular, com fé e crença no que é realizado. A partir da caracterização, foi possível perceber um grupo dinâmico que dialoga com o seu contexto e que tem realizado mudanças em suas vestimentas, instrumentos e adereços. Carrega em seu discurso a tradição do moçambique originário, porém efetiva sua prática social a partir de uma linguagem do tempo presente. Estabelece diálogo com o passado para conseguir na contemporaneidade significar sua manifestação cultural, incorporando elementos do mundo moderno e abrindo espaço para jovens criarem uma aproximação com o grupo.

A mediação cultural e as significações simbólicas presentes no moçambique

Discute-se agora a mediação cultural e as significações simbólicas, partindo inicialmente de Raymond Williams (1979) e Paula Montero (2006), que discutem a mediação cultural. Em um segundo momento, a partir do antropólogo Clifford Geertz (2015), discutem-se as significações simbólicas e os fundamentos do simbólico presente no grupo Moçambique São Benedito de Lorena.

Segundo Williams (1979), todas as relações ativas entre diferentes tipos de ser e consciência são antes inevitavelmente mediadas. Esse processo não é uma agência separável - um “meio” - mas está intrínseco nas propriedades dos tipos correlatos. Segundo Williams (1979, p. 98), a consequência habitual da fórmula infraestrutura/superestrutura é conceber a arte e o pensamento como reflexos. A arte seria, pois, reflexo do mundo real ou da realidade por trás das aparências (natureza interior do mundo, ou formas constitutivas), ou, ainda, reflexo do mundo tal como é visto pela mente do artista.

Tal noção pode levar ao conceito de falso reflexo ou reflexo deformado, no qual algo (a metafísica, a ideologia) impede o verdadeiro reflexo. Duas versões desse materialismo tornaram-se dominantes no pensamento marxista: a interpretação da consciência como “reflexos, ecos, fantasmas, sublimações” e como “verdade científica”, alternativa que deixou a arte relativamente negligenciada, embutida numa teoria positivista, para a qual a atividade artística deveria refletir a realidade (realismo ou naturalismo) e, se não o fizesse, seria falsa ou sem

importância. Para essa concepção, a realidade é a produção e a reprodução da vida real, a infraestrutura, sendo a arte parte da “superestrutura”. Tanto naturalismo quanto realismo vinculam-se a uma redução da realização artística a uma doutrina estática, objetivista. O autor, ao trabalhar uma análise social da arte, articula-a com as relações sociais e substitui a noção de reflexo pelo conceito de mediação.

A mediação pode referir-se primordialmente aos processos de composição necessários, em um determinado meio; como tal, indica as relações práticas entre formas sociais e artísticas. Em seus usos mais comuns, porém, refere-se a um modo indireto de relação entre a experiência e sua composição (WILLIAMS, 1979, p. 100).

A concepção de mediação está ligada a um processo ativo, um ato de intercessão, reconciliação ou interpretação entre diferentes setores. O processo de relação entre diferentes sujeitos e/ou setores sociais deve ser compreendido como uma interação substancial, como formas próprias, de modo que não seja um processo neutro de interação de formas separadas, mas um processo ativo, uma agência que ocorre entre partes diferentes.

A mediação, portanto, é substancial, pois apresenta formas próprias. Não é um processo neutro de interação de coisas separadas, mas um processo ativo em que a mediação modifica o que está sendo mediado. A mediação cultural agrupa o conjunto das ações que visam reduzir a distância entre a obra, o objeto de arte ou de cultura, os públicos e as populações. Desse modo, a cultura torna-se visível a partir da mediação. As produções culturais são, portanto, mediadas. A arte e outros produtos culturais não são, nessa perspectiva, meros reflexos sociais; indicariam, não mais realidades refletidas, mas realidades que passam por um processo de mediação, no qual o seu conteúdo original é modificado. Conforme Williams, quando a análise social da arte se estende às relações sociais, a noção de reflexo é substituída pela ideia de mediação.

Já Paula Montero (2006), quando trabalha o encontro entre os índios e os missionários no Brasil, lança mão de uma abordagem antropológica, tornando possível a percepção da dinâmica cultural. O encontro de culturas diferentes tende a possibilitar o compartilhamento de códigos e signos, que passam a demonstrar a cultura como processo contínuo e não isolado. Não há cultura pura que, ao terminar

de ser construída, entre em contato com outra, pois as culturas são sempre construídas por mediações.

Paula Montero (2006) trabalha as missões como processos de mediação cultural, de sujeitos diferentes: de um lado, os índios e, de outro, os missionários. Segundo Montero (2006, p, 43), “[...] a mediação cultural se refere aos nexos materiais e simbólicos entre o local e o global”. A missão possibilita aos índios e missionários a construção de relações conectadas, à medida que o espaço de cada um começa a ser entendido pelo outro, na interação que se estabelece a partir da realidade em que se encontram. A mediação configura-se na iniciativa dos agentes mediadores que procuram adequar conceitos e percepções de mundo possíveis de serem compartilhados. Dessa maneira, a autora advoga a necessidade de se compreender a narrativa dos sujeitos, para que seja possível entender o processo da mediação como dois ou mais pontos de vistas que se interagem para produzir significações compartilhadas. Segundo a autora, “[...] os processos de articulação de sentidos são etnograficamente situados e dependem, pois, da força heurística que os atores envolvidos dão à suas interações particulares” (MONTERO, 2006, p. 46).

A mediação cultural ocorre entre pontos de vistas diferentes, com significados produzidos e compartilhados socialmente, quando “agentes de mediação”, com suas “[...] práticas e competências específicas no domínio dos códigos, propõem conexões de sentido plausíveis e/ou verossímeis para a situação” (MONTEIRO, 2006, p. 50). Os agentes de mediação carregam competências ímpares, traduzidas em conhecimentos que atendem às demandas lançadas onde a mediação precisa acontecer.

A singularidade do “mediador”, presente na fala de Montero (2006), direciona competências específicas e torna possível “[...] compreender como dois (ou mais) pontos de vista interagem para produzir significações compartilhadas em níveis mais generalizantes” (MONTERO, 2006, p. 50).

Nessa direção, pode-se afirmar que a mediação cultural no moçambique de Lorena vai se estabelecendo entre a cultura popular tradicional e o encontro com o mundo juvenil. Tornou-se importante ao grupo abrir espaço para que jovens que se encontram em situações de vulnerabilidade possam realizar uma síntese entre o moçambique e o mundo em que estão vivendo.

Então nós cultivamos essa tradição [moçambique] mais para envolver os jovens, as crianças, fazendo esse trabalho, quantas crianças tira do mundo das drogas, quanto rapaz igual você assim, nós vê tudo perdido, tudo novinho e vem pra cá, tem alcoólatra, usuário, é uma coisa boa? Eu acho que é, pelo menos essa pessoa esquece um pouquinho assim esse mundo, mundo atrapalhado (MESTRE UBIRAJARA, entrevista, 10/04/2017).

Dançar, cantar, conhecer outras cidades e participar de eventos culturais são atividades do moçambique que atraem os jovens, possibilitando-lhes distanciamento da vulnerabilidade social.

Se a mediação é um processo (material e simbólico) de incorporação de relações mais ou menos locais e relações globais, é preciso pensar como ela realiza essas passagens naqueles mesmos planos tão bem descritos por Bruce Albert: no plano das trocas, no das definições de alteridade, no dos meios de resistência, no das reconstruções da memória e do saber (MONTERO, 2006, p. 50).

No plano das trocas culturais, o moçambique realizou mudanças significativas em sua indumentária. Nos tempos de João Roque, usavam-se fitas pretas trançadas no peito e roupas predominantemente brancas. Quando Mestre Ubirajara assumiu o grupo, passou a realizar alterações, como: quatro uniformes com cores diferentes, sapatos de couro e cintas para amarrar na cintura, como adorno. Essas trocas feitas pelo Mestre possibilitam a aproximação de um público juvenil. Neste sentido, o Moçambique São Benedito passa a estabelecer um diálogo entre a cultura popular tradicional e a cultura contemporânea, pois as cores e adereços são significativos e possibilitam uma estética visual ao grupo que os singulariza. Utilizam, desde as boinas até os sapatos, um padrão nas vestimentas que unifica todo o grupo. Alguns elementos são substituídos por outros, devido ao processo de negociação que vem ocorrendo entre a cultura tradicional e a cultura global. A abertura para jovens parece necessária e útil, mesmo que leve o moçambique de Lorena a alterar alguns elementos significativos e simbólicos específicos. Ao observar essa renovação, é necessário registrar que, embora não seja objeto deste trabalho, existe outro grupo de moçambique na cidade de Lorena-SP. Esse grupo reproduz essencialmente todas as falas do Mestre Ubirajara sobre a manutenção da tradição do moçambique: dançar descalço, usar fitas azuis e vermelhas e vestimentas brancas. No entanto, ainda que reproduza as falas do Mestre Ubirajara, constata-se nele um declínio, porque não vem participando de

eventos religiosos e culturais, assim como dificilmente participa de eventos na própria cidade de Lorena-SP. Quando se viu esse grupo em um evento local, foi possível perceber que não há sujeitos suficientes para as apresentações de dança ou canto.

Outro ponto de mediação está ligado ao conceito de resistência. No caderno de campo da festa em Jesuânia-MG (09/07/2017) está anotado um ato do Mestre Ubirajara: antes de partir em direção ao município mineiro, reuniu todos os integrantes da companhia e entregou-lhes uma declaração de compromisso da qual constavam os seguintes itens: a) compromisso com as danças assumidas; b) cumprimento de horário; c) a impossibilidade de ingerir bebida alcoólica e entorpecentes enquanto se estiver com o grupo. Após a leitura do documento, ele convidou os membros a aceitarem a proposta e a assinarem o documento. Aos que não concordassem ficou clara a impossibilidade de participar dos eventos, caso desrespeitassem qualquer uma daquelas normas. Nesse movimento de resguardar ações indevidas, o grupo passa por um processo de mediação cultural, e a cultura popular estabelece diálogo com a cultura burocrática.

Mestre Ubirajara, a partir de “[...] suas competências específicas no domínio dos códigos” (MONTERO, 2006, p. 50), exerce de forma clara seu papel de agenciador, para que as ações tomadas tenham sentidos e conexões para os sujeitos do grupo. Ao passar uma declaração de compromisso, em que ele e sua esposa assinam também, deixa claro que todos são compromissados com o moçambique.

Segundo Montero (2006), é importante saber como os agentes escolhem certos códigos em detrimento de outros.

Trata-se, pois, não tanto de observar o encontro de duas sociedades e/ou culturas distintas e desiguais e os efeitos de uma sobre a outra, mas de compreender como agentes em interação acessam alguns de seus códigos próprios ou se apropriam de alguns dos códigos alheios para significar. *A questão de saber porque certos códigos são privilegiados em detrimento de outros se torna uma das questões-chave desse tipo de abordagem* (MONTERO, 2006, p. 51 - grifos nossos).

Ao observar as festividades de 2017, foi possível perceber que em certas festas os códigos religiosos do candomblé são acionados em detrimento dos códigos

da religião católica. Ao acompanhar as festividades em Jesuânia-MG (09/07/2017), por exemplo, o código da religião Afro possibilita ao Mestre Ubirajara cuidar da saúde dos dançantes, dar força aos instrumentos musicais e ter abundância de comida. A bandeira do Moçambique São Benedito comporta elementos como a cabaça, chave e fitas, para abertura de caminho e afastamento do mal. Esse código privilegiado na religiosidade do Mestre, que atualmente é praticante da religião do candomblé, utilizando sua fé e seus conhecimentos rituais para trazer proteção ao grupo.

Embora haja uma elevação dos códigos do candomblé em certas festividades, não há total supressão dos códigos da religião católica, que se manifestam em momentos festivos organizados pela igreja. Assim, é possível notar que o outro mestre do grupo, Mestre Ronaldo, nas canções entoadas privilegia os códigos católicos, homenageando seus santos, reverenciando o altar dentro da igreja e participando de todos os rituais católicos, como a celebração eucarística.

Conclusão

Mediante a descrição das falas, das pesquisas de campo e das análises, evidenciaram-se as mudanças que o moçambique vem realizando nos últimos anos, entretanto mantendo seu fazer popular. As mudanças que ocorreram nos quatro uniformes exemplificam a mediação cultural entre a cultura popular tradicional e a cultura contemporânea. O grupo condensa religião, cultura e folclore, ao propiciar à sociedade que os prestigia um espetáculo envolvendo dança, cantos, cores e sons.

Diante das transformações que a cultura local vem passando, em decorrência do processo de globalização, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a mediação cultural e as significações simbólicas expressas no moçambique de Lorena. Buscou-se observar como se têm incorporado novos horizontes de sentido em suas performances devocionais e práticas cotidianas.

O Moçambique São Benedito de Lorena mantém grande expressividade popular no vale do Paraíba paulista, pois consegue adaptar-se às necessidades do mundo globalizado, não se fixando no passado, procurando sempre, em seu cotidiano, evitar possíveis ações que o distanciem da sociedade atual.

A atuação do Mestre Ubirajara, principal agente de mediação do grupo, torna possível compreender a importância da formação de grupos populares, sejam eles artísticos ou não, frente à multiplicidade de contextos existentes no cenário contemporâneo. A longa história do Moçambique São Benedito, com suas “entradas” nos espaços de modernização e com suas tensões internas, revela artifícios de existência e resistência. Assim, consegue integrar atores populares e periféricos na sociedade, ao criar territórios de ambiguidade religiosa e de sociabilidade, em que se expressam interesses e identidades populares específicas.

Referências

AGIER, M. Distúrbios identitários em tempos de globalização. *Maná*, v. 7, n. 2, p. 7-33, 2001.

BECKER, H. S. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Sacerdotes de viola: rituais religiosos do catolicismo popular em São Paulo e Minas Gerais*. Petrópolis: Vozes, 1981.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____, A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*: Porto Alegre, Vol. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez 1997.

_____, *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG: Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2009.

_____, *Cultura e Representação*. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

MESTRES NAVEGANTES. Disponível em: <https://www.mestresnavegantes.com.br/>. Acesso em: 10/09/2017.

MONTERO, P. Índios e Missionários no Brasil: para uma teoria da mediação cultural. *In*: MONTERO, P. (Org). *Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural*. São Paulo: Globo, 2006.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura na era global*. Trad. Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

VERDI, Douglas. *Festa de São Benedito: trabalho, fé e devoção*. Lorena-SP: Santuário Basílica de São Benedito, 2012.

DANÇA POPULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Lerrine Marie Tábata Carvalho Schildberg
Rachel Duarte Abdala

Introdução

A cultura é um grande universo que caminha ao lado da educação.

(MESTRE PAIZINHO, 2018)

A dança, manifestação artístico corporal repleta de significados, além de exteriorizar sentimentos e emoções, favorece o desenvolvimento corporal e cognitivo. Esse formato de discurso social foi uma das primeiras relações comunicativas do homem; é, portanto, um fenômeno humano.

Assim, a percepção de que o esporte predomina nas aulas de Educação Física, levou ao desenvolvimento de um estudo relacionado à vida de um Mestre da Cultura popular que efetua um trabalho que associa cultura popular e educação. Mestre Paizinho, mesmo sem formação acadêmica, desenvolve um trabalho educacional pautado no respeito ao princípio da escola laica, bem como aos processos que envolvem as questões desenvolvimentistas. Paradoxalmente, são poucos os professores que se atrevem a desenvolver trabalhos com a temática relacionada à dança popular nos ambientes formais de ensino. Esse fato pôde ser constatado dado por meio das entrevistas, e as bibliografias confirmaram essas informações, também observadas de forma empírica.

Com base nesses argumentos, e observando a linha de pesquisa do Programa de *Desenvolvimento Humano Identidade e Formação*, da Universidade de Taubaté, procedeu-se ao desenvolvimento de uma pesquisa sobre a história de vida de Mestre Paizinho, enfocando sua iniciativa de ensino de dança popular em escolas municipais. Procurou-se observar as minúcias de suas práticas com base nas percepções de especialistas em educação. A pesquisa teve como recurso metodológico conceitos provenientes da história oral (MEIHY; HOLANDA, 2017). Três colaboradores participaram do estudo, apresentando dados orais. Foi realizada

também observação de uma oficina de moçambique, em uma instituição de educação municipal de uma cidade do vale do Paraíba paulista, a fim de apresentar dados consistentes, mediante análise de diversas perspectivas. Com o objetivo de verificar se essa estratégia de introdução da cultura popular na escola qualifica ou não a introdução da dança popular no contexto da Educação Física, buscou-se identificar como as estratégias de inserção de oficinas de danças populares realizadas pelo Mestre da cultura promovem a valorização da cultura popular no contexto da Educação Física. A pesquisa também apresentou as possibilidades de diálogo entre a cultura popular e a educação formal.

Foram propostas também análises sobre a relação entre cultura escolar e popular e suas possibilidades de diálogo, considerando o currículo escolar, por meio de documentos que norteiam o ensino e prática da Educação Física no contexto escolar. Pretendeu-se também compreender a inserção da cultura popular na escola por meio da análise de uma de oficina de dança popular, bem como investigar como devem ocorrer as práticas de inserção da dança popular no contexto educativo, fundamentadas na percepção de indivíduos envolvidos diretamente nessa proposta, no caso: o mestre de cultura popular, o gestor da escola e o professor mediador. A partir dessa concepção da relação entre a cultura popular e o contexto educativo, buscou-se promover reflexões acerca de uma Educação Física democrática e multidimensional.

Cultura popular: tradição e sociedade

Na amplitude do conceito de cultura estão as acepções relativas à cultura popular, que são inúmeras, amplas e dinâmicas, passíveis de controvérsias e desconcertos. No entanto, compreendê-las foi necessário para que se pudesse contextualizar seus conteúdos e premissas, de extrema relevância para o estudo aqui relatado.

O termo cultura popular é cíclico. Assim é vivido em áreas rurais mais antigas, em pequenas cidades marginais e em algumas zonas pobres, mas socialmente estáveis, de cidades maiores. O seu fundamento é o retorno de situações e atos que a memória grupal reforça atribuindo-lhes valor (BOSI, E., 1987, p. 11).

Os contos, costumes e crenças estão em diálogo constante com a sociedade, mesmo frente aos novos padrões impostos. Tais valores fazem parte da modernidade e se mantêm sedimentados e intrínsecos à coletividade. A cultura popular, nesse contexto, tem o papel de perpetuar, ressignificar e manter preceitos relevantes. No entanto, essas raízes munidas de artefatos tradicionais estão se perdendo, como demonstra Bosi (1987, p. 23): “O enraizamento é um direito humano esquecido: todo homem tem uma raiz pela sua participação numa coletividade que conserva vivos alguns tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro”

Canclini (1982) opõe-se a Ecléa Bosi (1987) pois é possível perceber que ele apresenta certa resistência ao idealismo que envolve o conceito de cultura popular, ao promover reflexão acerca da dinâmica exercida por meio das relações sociais, bem como fatores sobre os que envolvem o capital:

Acima de tudo, a cultura popular não pode ser entendida como a “expressão” da personalidade de um povo, à maneira do idealismo, porque tal personalidade não existe como uma entidade *a priori*, metafísica,, e sim como um produto da interação das relações sociais [...] As culturas populares (termo que achamos mais adequado do que a cultura popular) se constituem por um processo de apropriação desigual dos bens econômicos e culturais de uma nação ou etnia por parte dos seus setores subalternos, e pela compreensão, reprodução e transformação, real e simbólica, das condições gerais e específicas do trabalho e da vida (CANCLINI, 1982, p. 43).

Segundo Canclini (1982, p. 12), o conceito de cultura popular está adquirindo concepções ligadas ao capitalismo. O autor afirma:

Uma vez que todas as manifestações da cultura popular ocorrem no interior do sistema capitalista, deve-se encontrar uma maneira de compreendê-los juntos. A redefinição do que é hoje a cultura popular requer uma estratégia de investigação que seja capaz de abranger tanto a produção quanto a circulação e consumo.

O termo cultura popular é acompanhado de um certo distanciamento do erudito, que retrata um estilo acadêmico e sistematizado, pois é fruto do conhecimento de um povo, com raiz na ancestralidade. Dentre as várias vertentes que permeiam o conceito de cultura popular, há a questão política como aponta Chauí (1993, p. 63):

Para aqueles, como nós, que passaram pela experiência histórica do populismo, as expressões *cultura popular* e *cultura do povo* provocam certa desconfiança e vago sentimento de mal-estar. No

entanto, convém admitir que tais reações nascem da lembrança do contexto político em que aquelas expressões foram abundantemente empregadas (grifo da autora).

Estudos apontam que a cultura popular e a erudita apresentam parâmetros diferenciados. Para Ortiz (1985), há um distanciamento entre as camadas sociais, o que implica heterogeneidade dos saberes locais. O autor, no entanto, valoriza sobremaneira a cultura nacional propiciada pela diversidade cultural, pois, para ele, a hibridização é objeto passível de identificação, como defende Silva (2011). É esse aspecto que importou ao estudo aqui apresentado.

O estudo da cultura popular e suas implicações diferenciam-se do estudo da cultura. Nas ciências sociais, um dos paradoxos que acompanham esse entrave são as linhas distintas de pesquisa que distinguem folclore e cultura popular (SILVA, 2011). O labor promovido pelas ciências sociais, em consonância com as diversas áreas de conhecimento, é de extrema relevância para a (des) construção do conceito de cultura popular. Reportar-se à cultura popular significa abarcar inserções aos processos que constituem a modernidade. Assim, não existe uma definição única e centralizada.

Entendemos que a investigação dos conflitos interculturais não pode estar orientada pela preocupação em exaltar a cultura popular, nem pela intenção de se apegar de modo conservador ao aspecto imediato e ao sentido que a própria comunidade atribui aos fatos e nem pelo interesse em adaptá-la à modernização. A questão decisiva consiste na compreensão das culturas populares (CANCLINI, 1982, p. 46).

No estudo realizado, enfatizou-se que o conceito de cultura popular deve dialogar com as esferas educacionais, pois há um grande distanciamento entre eles. Para que se estreitem as fronteiras entre a cultura popular e a educação, faz-se necessário que essa cultura seja valorizada e trabalhada no espaço escolar.

Políticas culturais: dilemas e desafios em território brasileiro

As políticas culturais são proposições promovidas pelas esferas administrativas públicas e privadas, que garantem o desenvolvimento social por meio da cultura. Assim como não há um conceito único para cultura, também não existe um conceito único para política cultural, devido à complexidade que envolvem as concepções dos termos Política e Cultura. Esse assunto é abordado com certa

marginalidade nas esferas políticas administrativas (BOTELHO, 2016), e também não é tratado como prioridade, por parte dos dirigentes. Foram raras as iniciativas e propostas efetivas dos órgãos públicos Federais acerca da relevância da cultura para o desenvolvimento social, com exceção do período em que o Ministério da Cultura foi conduzido por Gilberto Gil. “Esse foi um período único na história de um ministério que foi criado para responder a demandas de um arranjo político no momento da redemocratização do país, após 25 anos de ditadura militar” (BOTELHO, 2016, p. 12).

Após anos de boicotes e entraves em relação ao campo da cultura, tinha-se, como perspectiva, um período de mudanças e transformações. No entanto, esse novo ciclo de valorização e atenção à cultura foi breve, pois, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff e a posse de seu vice, Michel Temer, houve a tentativa da extinção do Ministério da Cultura. Após mobilização de artistas, sociedade civil, gestores culturais, e pressão popular, a decisão teve que ser revertida. Fernando Collor, em 1992, em sua gestão, também teve por meta extinguir o Ministério da cultura (BOTELHO, 2016).

Posteriormente, o presidente Jair Bolsonaro, logo após sua posse, em 2019, comunicou a extinção do Ministério da Cultura. A incumbência do ministério extinto foi designada ao Ministério da cidadania, e essa ação atingiu também os ministérios de desenvolvimento social e de esporte. Meses após essa medida, a então denominada secretaria especial da cultura foi transferida para a pasta do turismo.

O descaso e a indiferença ao *lócus* cultural, por parte do Governo Federal, reflete diretamente nos governos estaduais e municipais, pois essas instâncias devem trabalhar de forma similar. Segundo as reflexões propostas por Duran (2013), esse processo ocorre de forma desarticulada entre os setores. O autor menciona também quatro princípios que permeiam uma política cultural eficiente:

Qualidade, diversidade, preservação de identidades e disseminação de valores [...] os significados disseminados através da cultura exprimam valores reconhecidos como positivos para o ser humano, apesar de todo o risco e de toda dificuldade em se definir o que seja positivo ou negativo no imenso caldeirão de religiões, etnias, nacionalidades, regimes políticos, concepções e estilos de vida que caracteriza o mundo atual (DURAND, 2013, p. 39).

Neste contexto de pluralidade está em jogo a identidade de uma nação que carrega na memória suas raízes histórico-culturais. A cultura, ainda marginalizada,

não é menos importante que a saúde, a educação, dentre outros assuntos tratados com prioridade. A cultura deve ser contemplada e discutida juntamente com a sociedade civil, no intuito de promover reflexões sobre a forma de exercer a cidadania. Assim, para que propostas que traduzam a cultura como forma de ser e estar do indivíduo em uma sociedade sejam contempladas, são importantes o apoio e o respaldo das políticas públicas como meio de promoção e incentivo.

Percurso metodológico, nos caminhos da História Oral

Toda pesquisa científica é embasada em uma diretriz que a conduzirá aos resultados esperados. Essa diretriz está no método que permitirá ao pesquisador alcançar seus objetivos em uma investigação acadêmica. Após a escolha do tema, é necessário que se defina o método e as estratégias mais adequadas. Para realização do estudo aqui relatado, verificou-se que o estudo de caso seria o mais apropriado, devido à necessidade de se apresentar devidamente o colaborador Geraldo de Paula Santana no ensino das danças populares. Segundo Goode e Hatt (1979, p. 421), o estudo de caso “É um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado”. Wimmer (1996) indica as características desse método: descrição, explicação, indução e o particularismo. “O estudo se concentra em uma situação, acontecimento, programa ou fenômeno particular, proporcionando assim uma excelente via de análise prática de problema da vida real” (WIMMER, 1996, p. 161). Desse modo, por meio do estudo de caso, procurou-se compreender e esclarecer, de forma mais profunda, fenômenos peculiares como o de Mestre Paizinho.

A delimitação da metodologia instaurou-se para compreender a história da gênese e objetivo das danças populares difundidas por meio de oficinas culturais aplicadas pelo Mestre Paizinho. Essa experiência apresenta para a comunidade escolar possibilidades reflexivas acerca da desmistificação, bem como a ressignificação das práticas brincantes no contexto educacional.

A utilização do método de *História Oral* justifica-se, pois permite conduzir a história para a comunidade que a ela dá origem. Ela propõe a incitação de uma nova perspectiva social da história, ao enaltecer perspectivas desqualificadas pelos

princípios das fontes documentais e não enaltecer apenas a fonte escrita como objetiva (THOMPSON, 1992).

Mediante as possibilidades viabilizadas por essa metodologia, Meihy (2005, p. 93) pondera que a *História Oral* “[...] combinou duas funções complementares: 1) a de registrar; e 2) a de divulgar experiências relevantes [...] promovendo assim um incentivo para a compreensão e o registro da história local”.

A leitura de Meihy e Holanda (2017), Meihy e Ribeiro (2011), Alberti (2004) e Lozano (2006) possibilitou o esclarecimento de algumas dúvidas e verificar que a *História Oral* de fato era o caminho mais adequado para a proposta de pesquisa em questão. Justifica-se a adoção dessa porque ela apresenta, em sua vertente, a possibilidade interdisciplinar, bem como a consideração de diversos elementos complementares, como fotos, vídeos, fontes oriundas de jornais e revistas que, conjuntamente, compuseram a pesquisa.

Inserida na proposta metodológica da *História Oral*, a *História Oral de Vida* foi a mais condizente com o objeto a ser pesquisado: a experiência de ensino em danças populares por parte de um Mestre da cultura popular brincante. Com relação ao dizeres do diretor e do docente, esse método enquadra-se na perspectiva relacionada à *História Oral Temática*:

Dado seu caráter específico, a história oral temática ressalta detalhes da história pessoal do narrador que interessam por revelarem aspectos úteis à instrução dos assuntos centrais [...] mais do que isso, estes se tornam peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 89).

O método denominado *História Oral* busca desvelar aspectos subjetivos em consonância com outras fontes de dados, propiciando um recorte na coleta dos dados referente aos objetivos propostos pelo estudo e oportunizando coletar aquilo que é de fato relevante para a pesquisa. Meihy e Holanda (2017) ressaltam que a metodologia por narrativas de história oral busca ampliar e valorizar episódios ministrados por pessoas comuns, como é o caso do Mestre Paizinho. Ferreira e Amado (2006, p. XIV) explicam que:

O uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são os depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões

menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da história oral se tenha constituído ligada à história dos excluídos.

Assim, a pesquisa foi justificada, objetivou suscitar aspectos relevantes nas práxis pedagógicas dos conteúdos referentes às danças de cunho popular no ambiente educacional.

A voz do griot⁶ do vale do Paraíba paulista: memória, tradição e missão

Um Mestre sem mestrado define a sua cultura vinda do coração e da alma, a sua faculdade é a sua dificuldade e o aprendizado de cada dia.

(MESTRE PAIZINHO)



Figura: Geraldo de Paulo Santana, Mestre Paizinho.
Fonte: Arquivo pessoal de Mestre Paizinho.

⁶ Os griots são considerados porta-vozes da história, cultura e ancestralidade. São figuras importantes na cultura africana, principalmente na África ocidental. O termo *griot* é de origem francesa e significa criado. Esses propagadores da tradição oral perpetuam saberes e suas práticas, pois preservam e transmitem as histórias, ideias, canções, costumes, danças e lendas de determinados grupos sociais. Por meio dessas práticas, os griots consolidam a missão de preservar a memória e identidade de sociedades específicas. Esse estudo com sidera Mestre Paizinho um griot da contemporaneidade, em virtude de seu engajamento com a divulgação de suas práticas e de compromisso com sua ancestralidade, memória e identidade, ao realizar suas oficinas culturais.

Porque quando a gente é sonhador a gente caminha e os obstáculos se transformam em grandes aprendizados...

O meu nome é Geraldo Santana Filho, eu nasci na cidade de Taubaté, no dia 7 de julho de 1965. Eu tenho o terceiro ano do colegial incompleto, minha profissão é: Mestre da cultura popular. Comecei a trabalhar junto com meu pai, na roça, e depois ele foi trabalhar de pedreiro, eu era ajudante dele. Ele me ensinava muita coisa. Sempre falava pra mim que um dia eu iria compreender cada um dos ensinamentos dele, tanto no trabalho como na cultura. E sobre a cultura que ele estava me ensinando certamente eu iria passar por muitos desafios, mas que não era para desistir, porque quando a gente é sonhador a gente caminha e os obstáculos se transformam em grandes aprendizados... E na dança do moçambique eu participo desde a idade de cinco anos. E tudo o que eu faço é com amor porque eu acredito que um dia, em algum lugar, o meu trabalho vai estar sendo reconhecido!

A cultura popular é uma preciosidade...

A cultura popular é uma preciosidade e, se a gente não unir a cultura e a educação, vai chegar um certo momento da trajetória da vida de um Mestre que ela vai perdendo a sua essência. A cultura em si ela é maravilhosa, mas se a cultura não for levada para a educação, pois as futuras gerações... Elas são os nossos multiplicadores. E se a gente guardar a cultura só para si, ela não vai evoluir, mas quando a gente leva a cultura para a educação, o trabalho de um Mestre ou de qualquer profissional da área cultural, aí, então, a cultura com certeza vai ser mais respeitada e divulgada.



Figura 2: Mestre Paizinho ministrando oficina de Moçambique na escola Municipal Ernesto de Oliveira Filho. Fonte: Acervo pessoal de Mestre Paizinho.

A dança popular é uma riqueza!

Mestre paizinho, além da dança do moçambique, realiza outras danças: folia de reis, folia do divino, dança da fita, catira, congada, bumba meu boi, balaio, e cultura dos caiapós. Dirige, ainda, o grupo de adoração ao presépio. A cultura popular não se fecha só no moçambique, pois é como um leque, um mundo diversificado.

O moçambique ajuda muito, no contexto educacional, porque, ao trabalhar o manejo do bastão, os alunos desenvolvem: ritmo, movimento, disciplina, coordenação, trabalho em equipe, musicalidade. A matemática é trabalhada quando se faz a marcação e a contação do ritmo. Ao falar da origem do moçambique, o Mestre trabalha a geografia e a história. A educação física também é contemplada, pois a dança do moçambique exige a realização de muitos movimentos e há necessidade de se manter muito equilíbrio.

E esse trabalho nas escolas, eu comecei de uma grande teimosia. Porque eu sempre gostei de pesquisar sobre cultura popular, então há um tempo, uns quarenta anos atrás, em Taubaté, chegou a ter quase dezoito grupos de moçambique, hoje, infelizmente não. A cidade tem em torno de três grupos, está se perdendo né? Assim, os mestres faleciam, aí os filhos viam as dificuldades dos pais e eles não queriam abraçar esta causa, aí eu pensei: a melhor forma de fazer que o moçambique ainda exista era ir para as escolas.

Eu comecei no dia onze de onze de dois mil e dois, lá na escola Ernesto de Oliveira Filho. Nós começamos com 36 alunos e, no mesmo ano, o projeto começou na creche da estiva, na creche da vila Santa Fé, na creche do Piratininga 1, e no Piratininga dois. Então, começamos com uma escola municipal e quatro creches. E, depois de uma grande divulgação do jornal Valeparaibano, foi se estendendo.

Hoje, o projeto do Mestre Paizinho consegue atingir 55 escolas municipais regulares, 55 creches, 25 escolas estaduais regulares, 7 faculdades, 3 escolas de educação especial: a escola Madre Cecília, a escola do CEEP, em Tremembé, a escola APAE, e uma fundação, a casa Tamoios.

O projeto do Mestre Paizinho conseguiu atingir seu objetivo, e a tendência é aumentar cada vez mais, porque ele acredita que, quando se encontra o caminho certo, por meio da educação, é possível fazer um amanhã diferente, com preservação da cultura.



Figura 3: Mestre Paizinho, no início de seu trabalho cultural na escola, sendo homenageado pela equipe gestora na Emef Ernesto de Oliveira Filho, em 11 de novembro de 2002.

Fonte: Acervo pessoal de Mestre Paizinho.

A escola professor Ernesto é perto da minha casa, então eu falei assim: vou começar na escola professor Ernesto, porque todo trabalho na vida está no primeiro passo. Eu vou começar na escola professor Ernesto, e se não der certo, aí eu paro. Mas aí pelo menos eu tentei, e já tá perto de casa, não é vergonha a gente tentar e não conseguir, e quando a gente começa com pensamento de que tudo vai dar certo, não importa os obstáculos que tem que passar.

No chão do terreno da pesquisa: a observação sistemática

O trabalho do Mestre Paizinho nas escolas centra-se na realização de oficinas, de acordo com o projeto que ele mesmo elaborou. Pela observação da oficina, complementada pelas entrevistas, foi possível compreender a proposta do mestre, bem como a forma realiza suas oficinas. Foi possível, também, registrar pormenores em relação a diversos fatores, como exemplo, a receptividade da comunidade escolar. Ao adentrar o estabelecimento educacional, Mestre Paizinho foi recebido por todos com alegria e muito respeito.

Ao percorrer os corredores da instituição, diversos alunos acenavam para ele e recordavam antigos eventos que havia ministrado. Foi reconhecido também por diversos docentes do estabelecimento escolar, que o trataram com extremo respeito.

Da oficina, que teve início às 14h20, participaram cerca de 20 alunos de 8 a 10 anos de idade, matriculados nos terceiros e quartos anos do ensino fundamental. O Mestre se iniciou seu trabalho discorrendo acerca do contexto histórico da dança moçambique, frisando a procedência africana e sua relação com a temática de guerras.

Essa circunstância condiz com a proposta de Darido (2003): elucidar, nas aulas de Educação Física, conteúdos relacionados a dimensões conceituais, no intuito de promover uma educação integral.

Na sequência, ele explicou aos alunos as habilidades que podem ser desenvolvidas por meio da prática do moçambique: coordenação motora, visibilidade, trabalho em equipe, coreografia. Explicou também a questão da indumentária e das faixas que se cruzam no tórax, nas cores azul e vermelha. Segundo Mestre Paizinho, a cor vermelha representa o amor, e o azul, a sabedoria. No entanto, no moçambique executado fora do ambiente educacional, as faixas no tórax e suas cores fazem menção a Carlos Magno e à luta de cristãos e mouros, conforme ele mesmo esclarece na entrevista.

A importância da ritmicidade é também vislumbrada por ele, que explica que o ritmo deve ser acompanhado pela musicalidade. Assim, ele apresentou aos alunos os guizos de bronze, salientando que, nos primeiros indícios do moçambique, as pequenas caixinhas eram chamadas de paiais, que eram confeccionadas de forma artesanal com latas e sementes.



Figura 4: Mestre Paizinho aplicando a dimensão conceitual que permeia a oficina para os alunos.
Foto de Lerrine Schildberg, em 26 abr. 2017.

Mestre Paizinho enfatiza para as crianças o seu título de primeiro e único Rei Congo da cidade de Taubaté, concedido a ele em 2004, que o reverencia, colocando sobre ele a coroa, capa e a faixa com a inscrição *Rei Congo 2004*. Ele mostra aos alunos essa faixa, que está em uma caixa onde há diversos materiais, como: bastões de moçambique, pandeiro, violão e as vestes de Rei do Congo. Explica também que que todo Rei Congo apresenta a sabedoria e o conhecimento que, se não compartilhados por ele, perdem seu valor.



Figura 5: Caixa com objetos utilizado na oficina: pandeiro, bastões e guizos.
Foto de Lerrine Schildberg, 26/04/2017.

Posteriormente, ele convida as crianças a iniciarem a oficina de moçambique, solicitando que se organizem em pares, um de frente para o outro, em uma fila na horizontal. Foi possível constatar que as vestes, acompanhada pelos bastões e guizos, concebem uma dimensão lúdica ao ambiente. Esse primeiro contato com as ornamentarias é, para as crianças, momento de brincadeira, fantasia e descoberta, pois, ao manipular os bastões e colocar os paiás⁷ nos calcanhares, eles se divertem. Todo o material utilizado durante a oficina é disponibilizado pelo próprio Mestre Paizinho, que o transporta de modo organizado e em quantidade suficiente, conforme é possível observar na Figura 5. Inclusive, percebe-se a sua preocupação em identificar o material.

⁷ As paiás, gungas ou guizos são pequenos chocalhos usados pelos dançarinos de moçambique.

A dança popular é uma possibilidade de libertação e um meio de diálogo entre o indivíduo e a sociedade. Na sequência da realização das oficinas, as crianças são direcionadas a iniciar as primeiras marcações rítmicas por meio do manuseio dos bastões.

Verificou-se que muitos conteúdos ministrados pelo Mestre fazem alusão a conceitos desenvolvidos por educadores, como as dimensões de conteúdos propostas por Darido (2003), o processo pedagógico, a adaptação, bem como avaliação diagnóstica, enfatizando o respeito ao princípio da escola laica.

Dança popular no contexto da Educação Física: questões e percepções

Nas entrevistas a gestora e a docente manifestaram-se sobre a aplicabilidade das danças populares no contexto educacional:

Eu acho que o mais importante em trazer estas práticas para a escola, é fazer com que os educandos, seja de qual faixa etária que for possam vivenciar essas danças porque as danças populares, a cultura popular de uma maneira geral não são exploradas, muitas vezes pela ligação com a religião, e as credences populares são muito discriminadas por isso, está relacionada a isso, eu acho muito importante, muito importante mesmo! Fazer com que essas danças perdurem (GESTORA).

Eu acredito que é pouco trabalhado, são poucos os professores que optam por este caminho, por falta de conhecimento ou por falta de valorização mesmo, ou até mesmo por não ter tido isso, eu acho que poderia ser mais abrangente, pois daria muito mais sentido e significado para as crianças, pois desenvolveria o indivíduo de forma integral e também a identidade do aluno (DOCENTE).

A narrativa oral da docente inicia-se exteriorizando a pouca aplicabilidade da dança na escola. Confirma, portanto, os estudos de Ferreira (2009), que considera que a dança no contexto da Educação Física resume-se à aplicabilidade de conteúdos relacionados à cultura erudita, por ser ministrada por pessoas com formação apenas em dança, desconhecendo o vasto repertório propiciado pela Educação Física escolar. Além disso, ressalta Marques (2007, p. 22): “Na grande maioria dos casos, professores não sabem exatamente o que, como ou até porque ensinar dança na escola”. Tal fato ocasiona, portanto, uma defasagem nas aulas de

Educação Física, que acabam contemplando conteúdos estritamente esportivistas, o que, de certa forma, ocasionam a resistência por parte da comunidade escolar frente aos conteúdos relacionados à dança popular.

Na narrativa da gestora e da docente verificou-se que há pouca abordagem dessas práticas no ambiente educacional, o que corrobora os resultados das pesquisas de Marques, (2004), Ferreira (2009) e Nanni (2003). A questão da analogia à religiosidade é um outro desafio. Nos relatos orais, disponibilizados pelo colaborador principal, verifica-se essa dificuldade de implantar vivências relacionadas às danças populares:

O primeiro desafio, quando eu comecei lá na escola, o desafio foi a religiosidade. E lá na escola do Ernesto, né, tinham professoras que eram evangélicas, aí elas achavam que não ia dar certo. Aí eu simplesmente falei pra elas assim: então, seria importante que seus alunos participassem, não, mas pelo contexto religiosidade, aí eu falei pra elas, mesmo que seus alunos não participem, eu quero que você leve eles até quadra para que eles assistam a palestra do mestre (MESTRE PAIZINHO).

Apresentar os conteúdos dispostos pelo Mestre é também uma forma de democratizar o acesso à cultura, afastar o preconceito e a intolerância religiosa e racial de forma processual, haja vista que esse trabalho é ministrado por ele desde a educação infantil. Como afirma Canclini (2015, p. XXVII):

O pensamento e as práticas mestiças são recursos para reconhecer o diferente e elaborar as tensões de diferenças. A hibridação, como processo de intersecção e transações, é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade. As políticas de hibridação serviriam para trabalhar democraticamente com as divergências, para que a história não se reduza a guerras entre culturas (p. XXVII).

Para Laraia (2004, p. 17), “Qualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado”. Vê-se, assim, a importância de se introduzir esses conteúdos desde a educação infantil, em ambientes formais de ensino. Assim, é preciso promover reflexões acerca da complexidade e das inúmeras possibilidades proporcionadas pelas danças populares. Dentre elas, o dizer da voz entoada por meio da gestualidade, a possibilidade de libertação de amarras corporais e a manutenção das raízes ancestrais. E nessa trajetória, é a escola, o berço das etnias,

dos biótipos, das histórias e das culturas, o ambiente em que os (des) caminhos da cultura formal e informal devem estabelecer um diálogo harmonioso.

A despedida, considerações finais

Tão importante quanto registrar o percurso acadêmico deste estudo, é enfatizar as questões humanas vivenciadas, que transcendem as esferas acadêmicas. O diálogo propiciado por Mestre Paizinho com as instituições de ensino e a participação das crianças, gestores e educadores fizeram acontecer uma experiência rica e educativa.

Traçando um paralelo com as proposituras que motivaram a efetivação do estudo, concluiu-se que o trabalho educativo efetuado por Mestre Paizinho nas escolas apresenta uma dimensão muito maior do que a pesquisa esperava encontrar e registrar. A proposta do Mestre demonstra como é essencial e urgente que os indivíduos vivenciem esses conteúdos no contexto educativo.

As experiências proporcionadas por meio das oficinas de moçambique na escola promoveram reflexões acerca da multidimensionalidade contida no currículo da Educação Física, bem como sobre sua função social. Percebeu-se, também, o processo interposto pelas possibilidades de se difundir a cultura afro-brasileira. Essas vivências não ocorreram para a pesquisadora quando era aluna da educação básica, e agora, nessa trajetória profissional e acadêmica ela motivou-se a estudar esse tema como forma de proporcionar subsídios para profissionais da área.

Dentre tantas questões a serem abordadas é fundamental que se amplie o diálogo entre a cultura popular e a educação, e também as possibilidades de intervenções educacionais possíveis. É importante considerar a dicotomia que envolve esses dois elementos.

No estudo aqui relatado, observou-se que há falta de incentivos por parte das políticas públicas, bem como de maneiras de inserir essas práticas no lócus prático da educação, mediante a perspectiva da participação efetiva da comunidade escolar. Assim, é preciso refletir acerca da perspectiva de escola democrática por meio de proposituras semelhantes à de Mestre Paizinho.

A iniciativa de um Mestre sem mestrado precisa se tornar visível, pois sua lição, sobretudo de como ser professor, deve inspirar e motivar os docentes a pensarem em movimentos culturais que contribuam para uma educação plural.

Referências

ALBERTI, V. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Edusp, 1987.

BOTELHO, I. *Dimensões da cultura: políticas culturais e seus desafios*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

CANCLINI, N. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

CHAUÍ, M. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1993.

DARIDO, S.C. *A educação física na escola e a formação do cidadão*. Rio Claro: Guanabara Koogan, 2003.

DURAND, J. C. *Política Cultural e Economia da cultura*. São Paulo: Edições Sesc, 2013.

FERREIRA, V. *Dança escolar: um novo ritmo para a Educação Física*. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

GOODE, W. J; HATT.P.K. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional, 1979.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa oral contemporânea. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. *Usos e abusos da História Oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2007.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. J. C. S. B; HOLANDA, F. *História oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. J. C. S. B; RIBEIRO, S. L.S. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

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

NANNI, D. *Ensino da dança*. Rio de Janeiro: Editora Shape, 2003.

WIMMER, R. D.; DOMINICK, J. *La investigación científica de los medios de comunicación: una introducción a sus métodos*. Tradução de J. Luis Dader. Barcelona: Bosch, 1996.

O (RE)CONHECIMENTO DA PAISAGEM SONORA NO CICLO TAUBATEANAS, DE YVES RUDNER SCHMIDT

Daniel Cristiano Santos

Rachel Duarte Abdala

Introdução

O debate sobre a possibilidade de registro e posterior reconhecimento da paisagem sonora de uma localidade é antigo e vem mobilizando compositores e *performers* ao redor do mundo. Em nossa pesquisa original⁸, buscou-se compreender como artistas aposentados (ou em fase de aposentadoria), todos ligados em algum momento a Escola Municipal de Artes da cidade, reconheceriam as paisagens sonoras apresentadas e como se daria a ressignificação dos sons a partir de suas próprias experiências. Para tal, foi escolhido um ciclo de obras para piano solo, intitulado “Taubateanas”, publicadas em 1999, pelo compositor natural de Taubaté-SP, Yves Rudner Schmidt, onde, conforme o próprio compositor sugere, ficaram registradas suas impressões acerca de localidades da cidade, em determinado período. As localidades escolhidas para serem retratadas foram: Cavarucangüera, Quiririm, Cataguá, Quebra-Cangalha e Biquinha do Bugre. Tais locais nomeiam cada uma das cinco peças do ciclo.

Yves Rudner Schmidt, descendente de alemães, nasceu em Taubaté em 9 de junho de 1933.

⁸ Apresentada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano, da Universidade de Taubaté (UNITAU), intitulada: “‘Taubateanas’: memória e identidade com a cidade na produção e na recepção da obra musical de Yves Rudner Schmidt”, em 2018, e disponível em: <https://mestradoh.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>.



Figura 1 - Yves Rudner Schmidt (2019). Foto de: Daniel Cristiano Santos

Iniciou estudos de piano na primeira infância. Teve como primeiros professores Pe. Heinrich Petters (teoria, solfejo e harmonia) e Maria do Carmo Lins do Prado (piano). Completou também estudos nos cursos de humanidade (primário e secundário). Em 1942, aos nove anos, fez sua primeira apresentação pública no salão do Taubaté Country Club. Sua primeira composição, de 1946, foi uma pequena valsa. Em 1949 é aprovado no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Ainda em São Paulo, participa da fundação da Associação Brasileira de Jovens Compositores e realiza inúmeras obras para filmes e peças teatrais.

Yves R. Schmidt é reconhecido também por sua atuação como folclorista. Foi membro da Comissão Paulista de Folclores e do Centro de Pesquisas folclóricas

Mário de Andrade. O compositor foi um dos fundadores da Escola Municipal de Artes Maestro Fêgo Camargo, em Taubaté-SP e membro da Sociedade Brasileira de Música Contemporânea. É membro da Academia Taubateana de Letras, onde ocupa a Cadeira 8H.

Bacharel em Piano e licenciado em música, bacharel em Direito, é formado também em Educação Musical, Pedagogia e Administração Escolar.

Com relação à metodologia abordada, foi realizada entrevista com o compositor, tendo em vista a História Oral⁹, As peças foram apresentadas aos participantes por meio de um Grupo Focal¹⁰, as obras foram tocadas “ao vivo” pelo pesquisador e as impressões registradas em áudio e, posteriormente transcritas e analisadas por meio da Análise do Discurso¹¹.

Com relação ao termo “Paisagem Sonora”, Schafer (2011) explica que o ser humano vive em um mundo de ruídos, que devem ser diminuídos, para que se possa combater a chamada poluição sonora. Para o autor, há necessidade de reconhecer “[...] que sons queremos preservar, encorajar, multiplicar” (SCHAFER, 2011, p. 18), para que assim seja possível tratar a paisagem sonora, que é tão importante quanto a estética dos ambientes, por exemplo. Acerca do termo, o autor expõe:

A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como *paisagens sonoras*. Podemos isolar um ambiente acústico como um campo de estudo, do mesmo modo que podemos estudar as características de uma determinada paisagem. Todavia, formular uma impressão exata de uma paisagem sonora é mais difícil do que a de uma paisagem visual. Não existe nada em sonografia que corresponda à impressão instantânea que a fotografia consegue criar. Com uma câmera, é possível detectar os fatos relevantes de um panorama visual e criar uma impressão

⁹ Orientado por: MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

¹⁰ Referenciado por: GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

¹¹ Orientado por: ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios & Procedimentos. 8. ed. Campinas-SP: Pontes, 2009.

imediatamente evidente. O microfone não opera dessa maneira. Ele faz uma amostragem de pormenores e nos fornece uma impressão semelhante à de um *close*, mas nada que corresponda a uma fotografia aérea (*Idem*, 2011, p. 23, grifos do autor)

Em consonância, Krause (2013, p.30) afirma quem embora presentes em todo e qualquer sinal acústico, independentemente de sua fonte geradora (homens, animais, instrumentos musicais ou máquinas, por exemplo), os elementos sonoros são apenas parte integrante da sonoridade coletiva de uma determinada localidade. Explica que a palavra *soundscape* (paisagem sonora, em analogia à *landscape*) apareceu na língua inglesa no final do séc. XX e se refere à totalidade dos sons que chegam aos nossos ouvidos em determinado momento. O autor informa ainda que Murray Schafer foi o predecessor das teorias que buscavam enquadrar a experiência auditiva em novos contextos, não visuais.

Ainda para o autor:

Schafer e seus colegas da Simon Fraser University, em Vancouver, demonstraram que cada paisagem sonora representa, de forma única, um lugar e um tempo por meio de sua combinação peculiar de vozes, sejam elas urbanas, rurais ou naturais (KRAUSE, 2013, p.30)

Viana (2012) vai além, e afirma que o conhecimento da paisagem sonora de um determinado local em uma determinada época possibilita a identificação de aspectos de sua cultura e até mesmo sua identidade cultural. Consequentemente, o conhecimento da música daquele local e época e, no caso de seu estudo, a identidade da música nacional. O autor explica:

Caminhando nessa perspectiva, podemos também pensar numa alternativa para um problema meio fora de moda, mas que ainda não foi respondido a contento: a busca pela nossa identidade nacional na música. [...] Considerar a paisagem sonora de um determinado local poderia ser a base para se conhecer a sua música e, a partir daí, descobrir a música nacional (ou as músicas nacionais) de um país. [...] Estudando a paisagem sonora, pode-se também interpretar com maior propriedade a música do passado, uma vez que a restituímos ao seu ambiente cultural e sonoro (VIANA, 2012, p. 178)

Para esse autor, o estudo da paisagem sonora é também um indicador histórico, e explica que muitas vezes os contextos de determinada sociedade em determinado período só nos chegam por fatores econômicos, políticos, raciais e etc.

Outros autores tem a compreensão de que o título de uma obra, ou sua descrição, orientam o ouvinte em sua escuta e, sobre isso, Lévi-Strauss (1997, p, 72), relata:

Numa conversa com Wagner, Rossini teria dito, segundo a testemunha que a registrou: “Mas quem, numa orquestra desenfreada, seria capaz de precisar a diferença entre a descrição de uma tempestade, de um motim ou de um incêndio? [...] É tudo convenção!”. É preciso reconhecer que o ouvinte desavisado não poderia dizer que se trata do mar na peça de Debussy ou na abertura de *O navio-fantasma*; é preciso um título. Mas, assim que se conhece o título, vê-se o mar ao escutar *La mer* [O mar] de Debussy, e sente-se o cheiro dele escutando *O navio-fantasma*.

No sentido da utilização da música como referencial de sons da paisagem sonora de uma localidade, Schafer afirma que “[...] a música forma o melhor registro permanente de sons do passado” (2011, p. 151). Esse autor destaca duas espécies de música, a música absoluta e a programática¹², ou como Caznok (2008) as nomearia, estética absolutista e estética referencialista, respectivamente.

Na música absoluta, ou de estética absolutista, os compositores modelam paisagens sonoras ideais da mente, desvinculadas do ambiente externo, e suas mais altas formas (a sonata, o quarteto, a sinfonia, etc.) são concebidas para serem executadas a portas fechadas. Esse formato parece ganhar notoriedade quanto mais o público e executantes se afastam da paisagem e, conseqüentemente, do mundo externo à sala de concerto ou teatro (SCHAFER, 2011).

Já a música programática é imitativa do ambiente e, como o próprio nome indica, pode ser explicada verbalmente no programa de concerto. Para Fonterrada (2004), a chamada música descritiva ou música programática é aquela na qual o compositor imita ou representa alguns elementos existentes em seu ambiente

¹² Evolução da música descritiva no período romântico europeu, a partir do ano de 1815, apresenta temáticas subjetivas, como a descrição de visões internas, imagens oníricas e alucinações.

(riachos, galopar de cavalos, etc.), ou, ainda, pode remeter-se a materiais do inconsciente. Para Schafer (2011), a música pode também referir a ação do vento e água. Sons que remetem a pássaros, sinos, uma locomotiva, entre outros, também podem ser verificados.

Já para Caznok (2008, p. 22), a corrente referencialista ou programática:

[...] acredita que a música tenha seu significado assentado sobre a possibilidade de o mundo sonoro remeter o ouvinte a um outro conteúdo que não o musical: ele se torna meio para atingir algo que está além dele. Expressar, descrever, simbolizar ou imitar essas referências extramusicais – relações cosmológicas ou numerológicas, fenômenos da natureza, conteúdos narrativos e afetivos, entre outras possibilidades – seriam a razão de ser de um discurso musical.

A música programática é assim nomeada por procurar atender a expectativas mais proeminentes do romantismo, por exemplo, a aproximação entre compositor, obra e ouvinte. Essa aproximação se dá por meio da revelação ao público da fonte de inspiração pictórica do autor e ocorre por meio de um cartaz fixado no *hall* da sala ou do programa de concerto.

Nesta pesquisa, a possibilidade de reconhecimento das expectativas do compositor e do material sonoro (paisagem sonora) no qual se pautou e se inspirou é determinante. Tendo em vista não haver um programa escrito ou cartaz que faça indicação às imagens a que o objeto cultural se refere, o título da obra musical - Taubateanas - e o título das peças que a compõem realizam essa função. No entanto, a relação em nível fenomenológico e a experiência e memória prévias do ouvinte são também partes constituintes da construção de significados, portanto são participantes no processo de percepção dos sons.

Elementos da identidade cultural na Paisagem Sonora de Taubateanas

Procurou-se apresentar aqui os resultados obtidos na análise dos dados, unindo as falas do compositor com as de seus ouvintes receptores, contrapostas pelas teorias já citadas. Conforme os elementos culturais e identitários foram sendo

observados, eles foram destacados e discutidos. As falas dos participantes são apresentadas da seguinte maneira: quando relacionadas ao maestro Yves Rudner Schmidt, utilizam-se as iniciais de seu nome completo (YRS); para os participantes do grupo focal, a letra “P” acompanhada do número atribuído a eles no ato do grupo focal, conforme o posicionamento voluntário dos participantes, de 1 a 8.

Cavarucangüera: os sons e a memória afetiva

A primeira das peças do ciclo Taubateanas executada foi também uma das mais profícuas no que se refere ao discurso dos professores artistas participantes. Um dos motivos para essa profusão de discurso pode ser o fato de a antiga Avenida Cavarucangüera ter sido uma importante via com fluxo intenso, onde se localizavam comércios, ou o fato de os participantes terem morado na região durante a infância, e até mesmo atualmente. Esse último aspecto ficou evidente quando se perguntou às participantes se a música e a imagem faziam lhes faziam algum sentido. As respostas foram incisivas:

P1 – Pra mim sim, porque eu moro lá pertinho, né? Sempre morei. Minha vó, o pessoal mais antigo, contava muitas lendas dessa avenida que de noite ninguém saía, porque passavam os cavalos e trotavam, e saía fogo dos pés dos cavalos, e eles morriam de medo dos fantasmas que tinham.

Já no início do estudo observam-se os primeiros elementos que emergiram: a presença do cavalo (e conseqüentemente do cavaleiro) e da condição fantasmagórica do mito.

Para Marcondes (1998, p. 251), eram comuns as viagens a cavalo para Taubaté. Logo que se entrava na Rua Cavarucangüera, os cavaleiros precisavam ter muita atenção, pois “já se estava na cidade e os animais da roça assustavam-se com qualquer coisa diferente”. Sobre a dinâmica do período, a autora explica:

No fim da Rua Cavarucangüera, havia uma ponte sobre o rio do Correa, e logo à esquerda entrava-se por um portão que se abria para o rancho de Nhá Maria Anselmo. Ali havia um pasto de aluguel onde soltavam-se os animais e, guardavam-se os arreios em

quartinhos trancados O preço era duzentos réis por dia cada cavalo (MARCONDES, 1998, p. 252).

Para o compositor da peça, a presença do cavalo é tão marcante ao contexto mitológico da avenida que talvez se justifique até mesmo o significado da tradução de seu nome. Como visto na explicação do compositor, Cavarucangüera é proveniente do léxico tupi-guarani, e mesmo que as traduções tenham divergência, para o compositor a presença dos crânios de cavalo e boi pendurados nas porteiras das residências foi fundamental para a construção das histórias sobre a avenida e para a sua denominação: Cavarucangüera.

Tentativas de se retratar a presença de animais de transporte, como o cavalo, no contexto da música ocidental não são novidade. Essas indicações estão geralmente associadas à utilização dos cavalos no contexto militar. Essa representação se dá por meio do trote ou da corrida do cavalo, apresentados em motivos rítmicos de forma métrica, próximos às características de marchas militares.

Essa tendência à associação ao animal cavalo em Taubateanas pode acontecer pela condição incidental¹³ que Yves Rudner Schmidt, mesmo que não intencionalmente, expõe em suas obras. Essa aproximação com a música programática e incidental se deve à familiaridade do compositor com a música para teatro e cinema (STATERI, 2007), e fica clara em Cavarucangüera, pois ele concorda com a “presença” do galope já no início da peça, indicando a intencionalidade da situação, o que já pode ser visto na indicação da partitura com o termo “trotando”.

Acerca da questão do mito, Lévi-Strauss (1978) toma a direção de explicar a narrativa mítica como contraponto ao desenvolvimento da ciência, nos séculos XVII e XVIII:

Por essa altura, com Bacon, Descartes, Newton e outros, tornou-se necessário à ciência levantar-se a afirmar-se contra as velhas gerações de pensamento místico e mítico, e pensou-se então que a ciência só podia existir se voltasse costas ao mundo dos sentidos, o

¹³ Música feita para um fim, geralmente menos subordinada à inspiração do autor e mais ao propósito de ser o fundo de alguma manifestação dramática. Trilha Sonora (STATERI, 2007).

mundo que vemos, cheiramos, saboreamos e percebemos; o mundo sensorial é um mundo ilusório (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 18)

Nessa perspectiva, mesmo que haja a narrativa do mito, algo atrelado à sua memória individual, a participante logo explica:

P1 – Na verdade, era o quê? É o casco do cavalo que vinha muito rápido, e era noite, batia no chão e soltava faíscas, mas, naquela escuridão, naquela coisa que tinha antigamente justamente pela falta de luz, por falta da cultura, do entendimento, eles achavam que eram fantasmas

Sobre a dicotomia dessa questão, Koellreutter (*apud* FONTERRADA, 2004b), esclarece que a palavra mito, derivada do grego *mythos*, contém a raiz *mu*. Dessa forma, *mythos* quer dizer narrar, contar, falar em voz alta. Para o autor, essa mesma raiz está presente na palavra *mysterius*, que significa “falar para dentro, atingir regiões profundas da psique, calar-se” (*apud* FONTERRADA, 2004b, p. 23). Complementando, Fonterrada (2004b) explica que, neste sentido, calar não é o oposto de falar, mas sim “falar em outra direção” (p. 23).

Na perspectiva de Koellreutter, o uso de uma mesma palavra, ou de palavras com o mesmo radical, possibilita a designação de aspectos opostos da mesma realidade. Ou seja, falar/calar, alto/baixo e som/silêncio não seriam aspectos contraditórios, mas sentidos duplos para a mesma palavra, que se opõem como faces da mesma moeda (FONTERRADA, 2004b).

Dessa forma, está aberta a possibilidade de interpretar-se o “trote” do cavalo, motivo rítmico constante em Cavarucangüera, como a própria presença do mito em torno da avenida, que conta diretamente com a dualidade som/silêncio, alto/baixo, representado pela grafia musical.

Porém, para Caune (2014, p.109), o simples fato de o elemento artístico, aqui representado pelo som musical, ser indicativo de uma situação, uma paisagem, ou um acontecimento não é o suficiente, pois para ele “[...] a arte é uma maneira de formar e registrar algumas lições da experiência”. Corroborando essa afirmação, a participante assim se manifesta:

P1 - Minha vó desde sempre ela fala: Nossa, a gente tinha medo, a gente ia, via. Via fantasma, via isso, era por isso. Então, eu sempre soube desse nome (Cavarucangüera), hoje em dia se você falar pra minha filha ela não sabe nem onde é, nem imagina. Mas eu cresci ouvindo as histórias dessa rua especificamente, é bem interessante. Eu lembro que quando menina eu tinha até medo, aí depois, né?

Fica claro no discurso que a presença da representação do trote do cavalo e o caráter fantasmagórico dessa representação fazem sentido para a participante, mas não para sua filha, que não teve essa experiência, nem essas referências, principalmente na infância, pois veio a conhecer a Avenida Cavarucangüera por seu nome atual: Avenida Brigadeiro José Vicente de Faria Lima. Esse novo nome mudaria por completo a relação das pessoas com a via e promoveria a descaracterização da relação com a cultura identitária do município.

Yves Rudner Schmidt entende que a alteração do nome da via promoveu a descaracterização da identidade do município e que, por mais querido que o homenageado (Faria Lima) tenha sido em outras circunstâncias, o nome Cavarucangüera é muito mais bonito e representa melhor a cultura regional.

As participantes também concordam com a afirmação do compositor acerca do nome da via:

P2: Eu gosto mais do folclórico da coisa

P4: Eu acho que deveria persistir no que era

E complementam que o nome Cavarucangüera e não Brigadeiro José de Faria Lima, é que remete à dimensão da memória:

P6: Quando você falou que o nome da partitura é Cavarucangüera, e você começou a tocar, eu já via os cavalos todos.

Pesquisador: O cavalo ficou bem visível?

P7: O trote

P2: Isso que estou falando, remeteu muito a isso

P6: E charrete! Eu andava muito de charrete

P1: Eu acho que o nome deveria ter sido preservado, não haveria a necessidade dessa mudança do nome

Essa representação da cultura de um determinado tempo e de um determinado local por meio do som, como apresentada em Taubateanas, é entendida por BAUER (2015, p. 367) como uma possível “[...] capacidade da música em espelhar o mundo social, atual ou passado, que a produz e a consome”. Assim, os sons seriam condicionados por seus contextos sociais e, por isso, marcados por eles. O autor defende ainda que é possível considerar os sons como um meio de representação. A representação, agora do contexto da imigração europeia para a região fica marcada na peça apresentada a seguir.

Quiririm: a imagem como suporte da memória e reflexos da imigração

Quiririm, a segunda das peças do ciclo, foi composta com inspiração no distrito conhecido como ponto de intersecção de moradores descendentes de famílias italianas que vieram ao Brasil especialmente para trabalhar no campo. A audição da obra suscitou nos participantes:

P6: A herança italiana! Aquelas danças folclóricas. Quase vejo na minha frente, aquelas roupas

Outra situação que fica clara é a separação que moradores do distrito têm em relação à cidade satélite. Essa exposição fica ainda mais clara na fala do participante que visita o local com mais frequência (P7):

P7: Muito embora eles sempre falam: “lá em Taubaté”, por já terem sido isolados no início, porque aquilo lá foi arranjado um espaço, uma terra de um vereador, um político, que vieram pra substituir a mão de obra escrava por terem abolido a escravidão

Pesquisador: Há uma separação?

P7: Sim, eles não queriam se misturar, eles mesmo se afastavam, tinham que casar entre eles. Ficou um núcleo bem fechado entre eles. Isso foi reconhecido bem depois

Quando questionadas sobre a continuidade da separação, já que a cidade cresceu e ultrapassou os limites do distrito, os participantes se dividem:

P7: Mas esteticamente existe, essa última reforma que teve agora: as ruas, o calçamento de pedra. Retornou aqueles “bloquetes”, as luminárias. Está bonitinho, você não diz que é continuidade de Taubaté

P3: Eu acho que essa separação, eu acho que podia vir a ser mesmo, mesmo porque é totalmente diferente, não tem nada a ver com Taubaté, a arquitetura muda, os costumes. São dois mundos, um divisor de águas

P4: A gente conversa muito com o pessoal de lá e sente também que tem aquela coisa de eles não querem a mistura total. É uma coisa velada, mas existe

Pedroso (2007) defende que as características físicas de um local fazem parte de sua identidade e, conseqüentemente da de seus habitantes. Dessa forma, o fato de Quiririm apresentar características estéticas diferentes de Taubaté reforçam a sensação de distanciamento de seus habitantes.

Na perspectiva de Jacques Le Goff (1998, p.119), “[...] o orgulho urbano é feito da imbricação entre a cidade real e a cidade imaginada, sonhada por seus habitantes e por aqueles que a trazem à luz, detentores de poder e artistas”. A partir dessa afirmativa é possível inferir que as cidades são construídas a partir, não só dos dispositivos governamentais, mas também da representação mental e da prática de seus habitantes. Do ponto de vista da relação identitária, a opção pelo não desmembramento do distrito em relação à cidade se dá pela noção de pertencimento, já explicada anteriormente e disponível em Hall (2015). Essa noção de pertencimento, por sua vez, ocorre também na perspectiva dos moradores do bairro que procuram preservar os elementos da cultura geração após geração. Um exemplo dessa preservação é a festa que ocorre anualmente no bairro e que em 2017 teve sua 28ª edição. Nessa festa apenas famílias cadastradas podem comercializar seus produtos. Sobre esse ponto os participantes explicam:

P7: Na própria festa de Quiririm não pode ninguém de fora montar barraca, só o pessoal de lá e famílias de lá

P4: Mas gente, eu acho que até tá certo, eu sou a favor porque senão vira um boné

A questão da colheita também ficou implícita:

P6: Num momento forte [da música] é a sensação da colheita, a festa da colheita. Eles davam muito valor pra isso

Mesmo que o sentido dessa festa da colheita não seja unanimidade, é possível observar:

P1: Mais tranquilo, não como festa, mas indo pro trabalho ou retornando do trabalho, aquela coisa já cansada conforme os movimentos da música

P2: E aqueles momentos também, mais agitados, da Tarantella, da dança

P7: E interessante são as rodas de conversa deles, falando gesticulando

P5: Eu também, foi a mesma sensação que eu tive com a música

P1: Você sentiu isso?

Para o compositor, o sentido da representação da dança também se faz presente, tanto que a própria partitura traz essa indicação.

Assim, é possível afirmar que a música de Taubateanas nº 2 – Quiririm, auxiliou aos participantes a associação com elementos da cultura italiana, principalmente por conta da imigração da força de trabalho ocorrida após a abolição da escravidão.

Cataguá: ecos do passado e referências da cultura indígena

A terceira das cinco peças do ciclo Taubateanas executadas trata de uma região que fazia parte da zona rural, mas que se encontra urbanizada atualmente, por conta do crescimento da cidade.

Para o compositor de Taubateanas, a escolha pela região se deu principalmente por dois motivos: por sua beleza natural, admirada pelo compositor, e por existir atualmente, no conjunto residencial Morada dos Nobres, uma rua que leva o nome de Professor Dr. Ulysses Carlos Schmidt, pai do compositor.

Já para as participantes do estudo, outras imagens, que não só a beleza da região, foram evocadas:

P3: Acho que a imagem de um trem, eu imaginei um trem numa estrada de ferro porque diziam que existia uma estrada de ferro que cortava o Cataguá, não sei se ainda existe, mas que levava a produção de café para outros lados. Quando ouvi essa música viajei nesse trem, por trás desse casarão, fazendo o transporte, foi o que senti.

A afirmação de que “as pessoas diziam que existia uma estrada de ferro” na região marca como a questão do outro interfere nas memórias individuais, pois a memória coletiva influencia a memória individual e cada indivíduo é detentor de uma determinada parcela do todo. Para Halbwachs (2015), as lembranças podem se organizar de duas maneiras: agrupando-se em torno de uma pessoa ou distribuindo-se em uma sociedade, onde cada um detém imagens parciais. Neste sentido, o autor complementa:

O indivíduo participaria de dois tipos de memória. Não obstante, conforme participa de uma ou de outra, ele adotaria duas atitudes muito diferentes e até opostas. Por um lado, suas lembranças teriam lugar no contexto de sua personalidade ou de sua vida pessoal – as mesmas que lhes são comuns com outras só seriam vistas por ele apenas no aspecto que o interessa enquanto se distingue dos outros. Por outro lado, em certos momentos, ele seria capaz de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo. (HALBWACHS, 2015, p.71)

De fato, não há registro da passagem da linha férrea pela região, já que a Estrada de Ferro Central do Brasil, que liga o Rio de Janeiro a São Paulo passa pelo centro da cidade, onde fica sua estação. Assim, mesmo não tendo a real certeza da existência da estrada férrea na região da antiga fazenda, a participante apoia-se na memória coletiva e no depoimento de outros. Tal fato foi rapidamente reforçado pelo participante número 7, em seguida:

P7: Essa estrada do Itaim fazia parte desse complexo e ia para o porto em Paraty.

Já o compositor faz referência à fazenda e aos seus antigos donos, principalmente dona Cecília Guisard, todavia não faz nenhuma referência a estrada de ferro na região.

Apesar disso, outros elementos também foram citados pelos participantes do grupo focal, entre eles, que a música teria evocado também a questão da presença indígena na região:

P2: Eu já imaginei a coisa do indígena, mais ao longe ainda, parece um índio à espreita na mata, a devastação que houve ali, os índios foram afugentados. Parece mesmo, dá a impressão dessa coisa do índio espreitando, o homem branco entrando na mata, essa coisa da colonização

P7: Porque eles já foram expulsos aqui do centro, era uma aldeia principal, uma aldeia importante dos índios Guaianazes. Talvez eles tenham se afastado e o povo foi invadindo

P1: A sensação melancólica da música traz isso

As falas que seguem reforçam a questão do “sentir” a presença indígena:

P2: foi uma região cafeeira, mas também foi uma região dos índios. Os índios iam se afastando, cada vez mais, e subindo a Serra do Mar e a Serra da Mantiqueira. Iam se afastando porque foram empurrados, a música remete essa coisa do indígena, essa coisa da espreita

P6: A questão da invasão do espaço deles, eles recuando pro meio da mata, cada vez mais, fugindo dos que eram diferentes

P2: A música me dá esse andamento, eu sinto a presença do indígena

Para a participante P6, a questão da presença indígena misturou-se ao próprio desenvolvimento da cidade:

P6: Taubaté cresceu mas você percebe uma essência, no centro, no mercado municipal. Você pode rodar todo o centro, por quê? Ali era o eixo da tribo, era ali onde eles ficavam, observavam a Mantiqueira e diziam: Mantiqueira, a montanha que chora. Eles observavam na parte de cima as cachoeiras que hoje não tem mais. Eu observava da janela da minha casa lá no Alto São Pedro, eu falava: uma! duas! três, quatro e cinco! Meu pai perguntava: O que você estava contando aí? Eu dizia: As cachoeiras lá, o senhor não está vendo? A Mantiqueira ficava muito forte e você conseguia ver. Hoje é muito raro, se você vir é uma que tem aqui embaixo, que eu consegui ver. Era maravilhoso.

Vimos também a primeira menção à serra da Mantiqueira, que mais adiante norteia as evocações relacionadas com outra serra, a de Quebra Cangalha.

Quebra Cangalha: os horizontes da memória

Apesar da música ter sido composta em referência a outro ponto da cidade, a presença da Serra da Mantiqueira, que divide os estados de São Paulo e Minas Gerais é tão marcante aos participantes que tornou-se protagonista da rememoração:

P5: O especial pra mim em relação a serra porque eu não sabia, eu sou forasteira, fui criada aqui, mas sou forasteira. Mas o que eu me identifiquei sempre nessa cidade foi com a serra. Quando você tocou essa música, o que me remete, depois que vocês se referiram a serra, é a beleza. Então, eu estou fazendo essa memória em relação a toda a minha vida de identificação, desde criança, com a serra da Mantiqueira, com a serra e com a região. Depois que eu estudei na Belas Artes, eu voltei e aí que fui desbravar um pouco essa região e conhecer essa serra. Então essa música me remete à beleza, a minha identificação, e a um trabalho que faço há muitos anos, que é a serra da Mantiqueira. Então, uma boa parte do meu trabalho, vivendo aqui como artista plástica, é a serra da Mantiqueira

P7: Inclusive a várzea!

P6: O Justino que dizia: os azuis da Mantiqueira!

Os participantes relembram ainda que autores da região também expressaram seu contato com a serra:

P2: Mas tem muitas coisas que falam da Mantiqueira, os autores regionalistas falam muito sobre a Mantiqueira. Monteiro Lobato também falava muito da serra da Mantiqueira. Tem uma coisa linda que Monteiro Lobato falava de Tremembé. Ele dizia que a cidade de Tremembé “tem mais passarinhos que formigas”, de tanto que é. E ele dizia que da varanda que ele ficava em Tremembé ele via a serra da Mantiqueira e falava muito da cor da serra, as ondulações, as cores que ficavam na tarde. Um texto muito bonito que fala da serra da Mantiqueira

Todavia, como vimos anteriormente, para o compositor de Taubateanas a culinária foi o principal motivo da escolha do local, para a representação:

YRS: Quebra Cangalha? É pela questão do biscoito e pela tradição taubateana ou vale paraibana. Me prendi mais a isso, à culinária do vale do Paraíba

Em posterior ligação telefônica, o compositor afirmou que se lembrou, após a entrevista, de outra origem para o nome Quebra-Cangalha. Essa segunda definição estaria associada à questão da cangalha, peça que prendia o boi ao carro de boi e que se quebrava por conta do terreno acidentado dos caminhos que cortavam a serra.

Bica do Bugre: lugares de memória e itinerários do mito

Após a execução da peça, as falas das participantes referiram-se, tanto ao som musical, quanto à imagem:

P6: Ah menino! Tinha água escorrendo aqui dentro.

P1: No começo é bem água escorrendo mesmo!

P7: Me lembro, quando menina, subindo nessa rampinha.

P1: Me lembro bebendo água, toda vez que vinha pro centro, tinha que parar pra tomar água, a gente não via a hora de chegar, você sabia que você chegou quando parava na bica do bugre.

Na literatura musical são comuns associações diretas ou indiretas ao mar, rios, lagos ou até ao transporte fluvial, por exemplo. Entre as peças mais reconhecidas, *La mer* (o mar), de Claude Debussy, e *Der Fliegende Holländer* (O Holandês Errante, também conhecido como O Holandês Voador ou O Navio-Fantasma), de Richard Wagner. Com relação à Bica do Bugre, Emílio Amadei Beringhs (1978) afirma:

Não soubemos, jamais, ao certo, há quantos anos existe a Bica do Bugre. Talvez, e isso nos parece o mais acertado, ela existe desde os recuados tempos da colonização e mesmo antes, quando os

índios guaianás dela se serviam para seu uso próprio (BERINGHS, 1978, p. 111)

Os participantes mais uma vez citaram a questão da presença indígena e relembrou o mito de que “quem beber da água da Bica do Bugre, voltará sempre a Taubaté. Cedo ou tarde, mas voltará” (BERINGHS, 1978, p.109). Para os participantes:

P6: Isso vem da época já dos índios. Diz a história que um grande chefe, acho que um Tamoios, aí ele falou: Não! Você não vai beber essa água. Aí os outros olharam e perguntaram: Por que não posso beber da água? No linguajar dos índios. Ele respondeu: Porque ele não pode voltar. Se ele beber, ele volta

P7: É a lenda, quem toma a água da bica do bugre nunca mais sai de Taubaté

P4: Me disseram pra tomar, tomei e fiquei!

P2: Essa coisa também me disseram, quando cheguei em Taubaté, me levaram pra tomar a água da bica

P6: Se tomou, pode ir pra China, pra onde for. Vai voltar

P3: Dizem que tem até uma lenda, que tem que tomar a água pra retornar para cidade

P1: Na verdade é pra que não saia daqui!

Para Beringhs (1978), essa lenda apresenta ainda um caráter social, pois seria transmitida entre as gerações, o que a ajudaria a consolidar-se como uma memória coletiva (BOSI, 1979 e HALBWACHS, 2015).

O contato com essas lendas faz parte da concepção de identidade das pessoas com a cidade, pois para os participantes a questão da consciência e da identificação como taubateanos suplanta inclusive suas origens. Como explica Roger Scruton:

A condição de homem [sic] exige que o indivíduo, embora exista e aja como um ser autônomo, faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo – como um membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de algum arranjo, ao qual ele pode até não dar um nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar (SCRUTON, 1986, p.156 *apud* HALL, 2015, p. 29)

Sobre essa identificação como taubateana a partir da metáfora da água da bica, a participante esclarece:

P5: Eu gosto dessa metáfora, eu sempre gostei disso. Você vai beber da água e não vai sair. E seja lá aonde você for, sua história ficou aqui, uma parte da sua história. Você nunca vai sair daqui, faz parte da sua vida aqui e eu sou muito grata pela oportunidade de viver aqui, essa cidade me encanta.

Para o compositor, a escolha da Bica do Bugre como parte do ciclo Taubateanas se deu principalmente pela questão histórica e pelo contato dos chamados civilizados com os índios. O compositor explicou também a relação com a região do entorno da bica, como o Mercado Municipal e a presença de imigrantes árabes e sírio-libaneses no comércio da região. Além disso, o compositor abordou a importância, para ele, da feira que acontece tradicionalmente aos fins de semana na região, a Feira da Barganha, ou “Feira da Breganha”, como é popularmente conhecida.

Para Wisnick (2017, p. 90, grifos do autor):

Alguns sistemas musicais viajaram fundo no *paisagismo*, isto é, na multiplicação de territórios que a variação dos intervalos da escala permite construir. Nesses sistemas modais complexos, o repertório de gamas utilizadas é de uma enorme sutileza, pois trabalha-se com nuances intervalares mínimas, estranhas ao ouvido diatônico e “bem temperado” da música tonal europeia, para a qual formamos o nosso ouvido

Em seu texto, no capítulo intitulado Territórios Modais, Wisnick (2017, p. 90) explica como as culturas árabe e indiana se utilizam das nuances de seu sistema musical para exprimir ideais de paisagismo. O autor complementa:

Muitos dos que escutam, por exemplo, músicas de tradição árabe e iraniana esperando ouvir temas melódicos com acompanhamento de acordes, desdobrando o seu minueto cadencial de tensões e repousos, como na música ocidental, e deparando-se com conjuntos rítmico-timbrísticos e melodias baseadas em escalas assimétricas¹⁴ e

¹⁴ Escalas que apresentam ordem intervalar diferente em seu movimento ascendente e descendente.

nuances minimais de altura¹⁵, pensam que ali existe tudo menos “música”

Independentemente do juízo ao qual o autor se refere, é facilmente percebida em Taubateanas nº 5 – Biquinha do Bugre, a utilização, em praticamente toda a peça, de conjuntos rítmicos (quíalteras¹⁶). Outra característica observável é a construção da linha melódica com poucos saltos intervalares e um acompanhamento utilizando-se arpejos¹⁷, dispostos para que soem como escalas assimétricas. Mesmo que o compositor de Taubateanas não tenha declarado essa intenção, pode ter utilizado esses elementos de forma inconsciente, até mesmo por conta de sua vasta experiência musical.

Fica exposto no estudo também que a memória coletiva, construída a partir de pontos comuns na história, nos mitos e lendas e na gente de determinado local, também auxilia na construção de sentido das obras musicais. Os ouvintes e os produtores fazem parte de um mesmo grupo social ou étnico, como no caso dos artistas, que por muito tempo vivenciaram a arte musical, em virtude de terem “ouvido treinado”. Na perspectiva de Chabanon (*apud* Lévi-Strauss, 1997), “A música puramente instrumental deixa seu espírito em suspense, na inquietude do significado [...] Quanto mais se tem o ouvido treinado, sensível [...], mais facilmente se pode prescindir das palavras, mesmo quando a voz canta” (LÉVI-STRAUSS, 1997, p. 76).

Dessa forma, assim como elementos paralelos à música árabe podem ser incluídos, por conta da ampla experiência do compositor, de maneira não consciente, em uma peça musical que retrata uma bica em determinada cidade do interior do estado de São Paulo (amplamente relacionada à cultura caipira e indígena), as individualidades dos ouvintes lhes trarão determinadas condições de

¹⁵ Diferentes divisões de alturas entre os sons musicais, tendo em vista que na música tipicamente árabe, indiana, entre outras, não se utiliza o sistema de 12 sons próprio da cultura ocidental.

¹⁶ Divisões anormais dos tempos de um compasso. Para Med (1996), são grupos de notas empregados com maior ou menor valor do que normalmente representam, ou, ainda, são grupos de valores que aparecem modificando a proporção estabelecida pela subdivisão de valores.

¹⁷ Para Med (1996), arpejo ou harpejo (do italiano *arpeggio*) é a execução rápida e sucessiva das notas de um acorde, começando geralmente com o baixo (da nota mais grave à mais aguda).

escuta, em virtude de suas próprias experiências, memórias, cultura e identificação com a cidade.

Considerações finais

Acerca das questões propostas ao longo deste texto, verificou-se a eficácia do discurso musical como suporte de memória, mesmo que a literatura apresente divergências sobre a utilização do termo *linguagem*, quando associado à música diretamente. Enquanto alguns autores tratam o discurso musical como um fim em si próprio, despido de qualquer possibilidade de ir além, outros levantam a hipótese de que os sons musicais podem evocar, registrar e transcrever paisagens, sentimentos e ações, ou remeter a elementos não físicos e oníricos.

Acerca da possibilidade de reconhecimento, pelos artistas, da paisagem sonora proposta pelo compositor, ficou claro que elementos icônicos (como o galopar do cavalo, a presença dos mitos, a alusão aos imigrantes, principalmente no que se refere aos italianos e árabes, o curso das águas e das serras, especialmente a serra da Mantiqueira, além da referência à cultura indígena) foram em parte percebidos por eles. Essa percepção é facilitada pela sensibilização dos artistas, por conta de sua vida profissional e vivência artística, e por partilharem do mesmo local de fala, campo de atuação, capital cultural e *habitus* com o compositor da obra.

Dessa forma, percebeu-se também que, para a plena compreensão do discurso de um autor/artista/compositor, é necessária imersão dos ouvintes em seu contexto, pois a proximidade entre eles é elemento facilitador do processo de reconhecimento de intenções.

Dada a análise realizada, é possível perceber que existe a possibilidade de reconhecimento das intenções do autor por parte dos ouvintes de uma peça musical; no entanto, essa possibilidade é facilitada naqueles que estão no mesmo contexto do autor do objeto cultural. Essa afirmação se solidifica por conta de outras intenções de registro do compositor que não puderam ser reconhecidas por conta das memórias e referências individuais dos receptores, que a elas dão significados conforme cada especificidade e à luz de suas próprias experiências.

Assim, a recepção da música, promove a relação identitária com a cidade por meio dos processos de evocação de memórias no contato com a paisagem sonora proposta pelo compositor no ato da produção.

Parte do que esta pesquisa verificou é a possibilidade de significação dos sons ouvidos pelos participantes também pela intenção, não necessariamente consciente, de legitimação do discurso musical do autor. Isso, como forma de valorização e aceitação de seu próprio discurso artístico, como em uma consciência de classe ou de grupo social partindo de um mesmo lugar de fala.

Referências

BERINGHS, E. A. *Lendas e Tradições*. Taubaté-SP: EGETAL, 1978.

BOSI, E. *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

CAUNE, J. *Cultura e comunicação: convergências teóricas e lugares de mediação*. Trad. Laan Mendes de Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CAZNOK, Y. B. *Música: entre o audível e o visível*. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Unesp/Funarte, 2008 (Coleção Arte e Educação).

FONTEERRADA, M. T. de O. *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. *Música e meio ambiente: a ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004b.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. 8ª reimpressão. São Paulo: Centauro, 2015.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva &

KRAUSE, B. *A grande orquestra da natureza: descobrindo as origens da música no mundo selvagem*. Trad. Ivan Weisz Kuck. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LE GOFF, J. *Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun*. Trad: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

LÉVI-STRAUSS, C. *Mito e Significado*. Trad. António Marques Bessa. Lisboa: Edições 70, 1978.

_____. *Olhar escutar ler*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCONDES, M. T. R. *Tempo e Memória: aspectos de uma comunidade e de uma família paulista*. 2. ed. Série Taubateanas nº 5. Taubaté-SP: Imprensa Oficial, 1998.

MED. B. *Teoria da Música*. 4. ed. rev. e ampl. Brasília-DF: Musimed, 1996.

PEDROSO, E. S. R. *A memória do idoso e a identidade da cidade como referências na análise da apropriação formal/espacial do espaço urbano*. Programa de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007 [dissertação de mestrado].

SCHAFER, R. M. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

STATERI, J. J. *Música Câmera Ação: A música incidental de Yves Rudner Schimidt*. São Paulo. Edição do autor, 2007.

VIANA, F. H. *A paisagem sonora de Vila Rica e a música barroca das Minas Gerais (1711-1822)*. Belo Horizonte: C/ Arte, 2012.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

A AGRICULTURA FAMILIAR NO CONTEXTO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ/SP

Paula do Valle

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Renato Almeida de Souza

Alexandra Magna Rodrigues

Introdução

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um dos maiores na área de alimentação escolar (AE) no mundo, e é o único com atendimento universalizado. Atualmente, atende alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas. Contribui para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, e tem como proposta também a formação de hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2009).

O PNAE, que é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visa à transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos, atendendo a 15% de suas necessidades diárias energéticas e proteicas (BRASIL, 2009).

O programa foi criado no início da década de 40, quando o então Instituto de Nutrição defendia a proposta de o governo federal oferecer alimentação ao escolar. Entretanto, não foi possível concretizá-la, por indisponibilidade de recursos financeiros. Em 31 de março de 1955 foi assinado o Decreto nº 37.106, que instituiu a Campanha de Merenda Escolar (CME), subordinada ao Ministério da Educação (BRASIL, 1955). Em 1956, com a edição do Decreto nº 39.007, de 11 de abril de 1956, ela passou a se denominar Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), com a intenção de promover atendimento em âmbito nacional (BRASIL, 1956).

A partir de 1976, embora financiado pelo Ministério da Educação e gerenciado pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar, o programa torna-se parte do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN), e somente em 1979 passou a denominar-se Programa Nacional de Alimentação Escolar (BRASIL, 2012).

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, ficou assegurado o direito à AE a todos os alunos do ensino fundamental, por meio de programa suplementar de AE a ser oferecido pelos governos federal, estaduais e municipais (BRASIL, 1988). Desde sua criação até 1993, a execução do programa ocorreu de forma centralizada, ou seja, o órgão gerenciador planejava os cardápios, adquiria os gêneros por processo licitatório, contratava laboratórios especializados para efetuar o controle de qualidade e ainda se responsabilizava pela distribuição dos alimentos em todo o território nacional. Em 1994 iniciou-se o processo de descentralização, por meio da Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994 (BRASIL, 1994).

A consolidação da descentralização, já sob o gerenciamento do FNDE, veio com a Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998. Além do repasse direto a todos os municípios e secretarias de Educação, a transferência passou a ser feita automaticamente, sem a necessidade de celebração de convênios ou de quaisquer outros instrumentos similares, o que permitiu maior agilidade ao processo (BRASIL, 1998).

O valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo e por aluno é definido de acordo com a etapa de ensino. O repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no censo escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. O programa é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Secretaria Federal de Controle Interno (SFCEI) e pelo Ministério Público (BRASIL, 2012).

Em 2009, a sanção da Lei nº 11.947, de 16 de junho, trouxe novos avanços para o PNAE, como a extensão do programa para toda a rede pública de educação básica e de jovens e adultos, e a garantia de que 30% dos repasses do FNDE fossem investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar, ou do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os

assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas (BRASIL, 2009).

Essa proposta é importante no combate à pobreza, para garantia de segurança alimentar e nutricional, desenvolvimento sustentável e geração de renda para as famílias agricultoras. Atende aos princípios e diretrizes do PNAE: garantir alimentação adequada e saudável aos escolares, respeitando a cultura, tradições e hábitos alimentares regionais; promover a segurança alimentar e nutricional; e, estimular o desenvolvimento sustentável (adquirir alimentos diversificados e produzidos no local) (BRASIL, 2001).

Esse documento da legislação, além de estabelecer um mínimo de aquisição da agricultura familiar, permitiu que a compra dos alimentos desse tipo de produtor fosse feita por meio de chamada públicas, nas quais os produtores do município têm prioridade, em seguida, os produtores regionais, do território e, por fim, do estado. As chamadas públicas foram criadas com vistas a facilitar o acesso dos pequenos produtores, que antes apresentavam dificuldades para atender às exigências das licitações (BRASIL, 2009). As principais dificuldades apontadas por Triches e Schneider (2012) estavam relacionadas com a burocracia, a organização dos produtores e a formalização das agroindústrias. Segundo esses autores, havia dificuldade dos municípios e secretarias estaduais de educação em confiar nos pequenos produtores, pois não era certo se seriam capazes de fornecer os alimentos com a regularidade, diversidade e quantidade necessárias, e superar os desafios logísticos que pudessem se apresentar (TRICHES E SCHNEIDER, 2012).

Dados sobre as cooperativas agrícolas e os agricultores familiares, referentes ao primeiro semestre de 2012, divulgados pelo então Ministério do Desenvolvimento Agrário (hoje Secretaria Especial de Agricultura Especial e do Desenvolvimento Agrário), mostram que na região do vale do Paraíba paulista existem 4 cooperativas de agricultores, representando 115 agricultores familiares com DAP (Declaração de Aptidão ao Pronaf), documento que garante que o agricultor possa fornecer alimentos provenientes da agricultura familiar para a Alimentação Escolar (BRASIL/MDA, 2012).

A agricultura familiar pode ser definida como um setor econômico e social composto por unidades agrícolas operadas por famílias que utilizam majoritariamente seu próprio trabalho (BERDEGUÉ; FUENTEALBA, 2011). No Brasil, para ser considerado parte da agricultura familiar é preciso, o produtor agrícola deve:

Não deter, a qualquer título, área maior do que quatro módulos fiscais; utilizar predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas desenvolvidas em seu estabelecimento ou empreendimento; ter renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; ter percentual mínimo de renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; dirigir seu estabelecimento ou empreendimento com sua família (BRASIL, 2006).

A agricultura familiar é realizada, portanto, pelo pequeno agricultor, dono de seu meio de produção, que atua diretamente na execução do trabalho juntamente com sua família. É atividade econômica importante para desenvolvimento e geração de renda da comunidade local e para fornecimento de alimentos frescos e de qualidade para a alimentação escolar, contribuindo assim para a Segurança Alimentar e Nutricional das famílias agricultoras e dos escolares que recebem tais alimentos por meio da AE.

Para fomentar a discussão da agricultura familiar no contexto da Segurança Alimentar e Nutricional prevista na Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) e no próprio PNAE no município de Taubaté, SP, torna-se necessária a identificação do uso dos recursos financeiros do FNDE destinados ao PNAE para a aquisição de alimentos produzidos pela agricultura familiar no município. Portanto, o objetivo da pesquisa aqui relatada foi identificar o uso dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar para a aquisição de alimentos produzidos pela agricultura familiar, os tipos de alimentos adquiridos e o local de compra dessa produção pela Secretaria Municipal de Educação de Taubaté.

Método

A pesquisa, descritiva, documental e quantitativa, foi realizada após autorização da Secretaria de Educação do município e aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté (parecer nº 1.163.156). Foram analisados bancos de dados e documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação do município de Taubaté referentes aos gastos com a AE em 2013 e 2014, como notas fiscais, pedidos de compra, contratos e relatórios de execução, a fim de definir a proporção do gasto do PNAE em agricultura familiar. Foram utilizadas também informações do banco de dados do FNDE sobre os valores investidos pelo município na aquisição de alimentos diretamente da agricultura familiar para o PNAE no período 2015 - 2017.

Os alimentos adquiridos da agricultura familiar no período 2013 - 2017, bem como o local de compra, foram informados pela equipe de nutricionistas responsável pelo PNAE no município.

Os dados foram tabulados no programa Excel, analisados com o auxílio do programa de estatística SPSS, versão 23.0, e tratados por meio da estatística descritiva.

Resultados e discussão

Verificou-se que 13% dos recursos repassados pelo FNDE ao PNAE em 2013 para o município de Taubaté foram destinados à aquisição de alimentos oriundos da agricultura familiar. Em 2014 essa porcentagem aumentou para 36,2%, em 2015 os recursos repassados pelo FNDE gastos na aquisição de gêneros da agricultura familiar subiu para 65%, em 2016 foi de 99% e, em 2017 foi 1450% (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Total de recursos do FNDE destinados à aquisição de alimentos oriundos da agricultura familiar pelo município de Taubaté – SP no período 2013 - 2017

Ano	Recursos gastos com gêneros da agricultura familiar (R\$)	% em relação ao repasse do FNDE
2013	457.452,60	13%
2014	1.135.834,75	36%

2015	2.478.357,60	65%
2016	2.536.795,16	99%
2017	3.700.148,72	1450%

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados da Secretaria Municipal de Educação de Taubaté (2013-2014) e do FNDE (2015-2017).

Tendo em vista que a legislação exige que o percentual gasto com a aquisição de gêneros da agricultura familiar corresponda a, no mínimo, 30% do repasse do FNDE aos municípios e estados brasileiros, a análise dos dados permite avaliar que nos últimos quatro anos a gestão da AE no município atendeu ao que é preconizado pelo FNDE, não sendo possível afirmar o mesmo sobre o ano de 2013. Além disso, observa-se o aumento progressivo do percentual de recursos destinados à AF, que atingiu, em 2017, um valor superior ao total recebido do governo federal, o que indica que o município está empregando recursos próprios para esse tipo de aquisição.

Segundo Saraiva *et al.* (2013), dados do FNDE mostram que, em 2010, primeiro ano de vigência da Lei nº 11.947, que determina que ao menos 30% dos recursos repassados pelo FNDE para o PNAE aos estados e municípios sejam destinados à aquisição de gêneros diretamente da agricultura familiar, 47,4% dos municípios brasileiros adquiriram gêneros da agricultura familiar com os recursos repassados ao PNAE. A região Sul foi a que apresentou maior percentual de aquisição de gêneros da agricultura familiar (71,3%), e a região Centro-oeste registrou o menor percentual (35,3%) de recursos do PNAE destinados a esse tipo de agricultura. O percentual médio de recursos destinados a esta aquisição foi de 22,7%, abaixo do exigido.

Já em 2015 e em 2017 houve redução no número de municípios que não destinaram recursos do FNDE para aquisição junto à agricultura familiar, assim como houve aumento no número de municípios que destinaram 100% ou mais dos recursos do FNDE à agricultura familiar (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016; BRASIL, 2017). Isso indica que as administrações municipais estão gradualmente se adequando às exigências da legislação, como pode ser verificado na Tabela 2.

Tabela 2 – Total de recursos do FNDE destinados à aquisição de alimentos oriundos da agricultura familiar, de 2015 a 2017.

Ano	2015		2016		2017	
	Total de municípios	%	Total de municípios	%	Total de municípios	%
0%	950	17	799	15	792	14
1 a 29%	2081	37	2135	40	2014	36
30 a 59%	2080	37	2012	38	2202	40
60 a 99%	391	7	352	7	472	8
> 100%	74	1	62	1	86	2
Total	5576	100	5360	100	5566	100

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados do FNDE (2015-2017).

É possível verificar, de acordo com a Tabela 2, que metade dos municípios brasileiros atingiram o mínimo de 30% da verba oriunda do FNDE a ser empregada na compra de produtos da agricultura familiar, conforme preconizado pela Lei. Observa-se também que, nos anos estudados, entre 1 a 2% dos municípios estava empregando 100% ou mais do recurso do FNDE para a compra de alimentos para a AE provenientes da agricultura familiar (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016; BRASIL, 2017).

Em relação ao percentual de recursos repassados pelo Ministério da Educação aos municípios, verificou-se que em média 20% foram destinados a alimentos produzidos pela agricultura familiar, de 2015 a 2017, percentagem esta que persistiu abaixo do mínimo exigido pela legislação (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016; BRASIL, 2017).

O município de Taubaté foi o terceiro do país a destinar maior percentual de recursos do FNDE à compra de produtos da agricultura familiar em 2017, totalizando 3,7 milhões (BRASIL, 2017), conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Cinco municípios brasileiros que destinaram maior percentual de recursos do FNDE à aquisição de alimentos oriundos da agricultura familiar, em 2017

Município	Valor (R\$)	Percentual (%)
Macaé (RJ)	1.818.420,02	947094%
Abaré (BA)	55.745,94	1558%

Taubaté (SP)	3.700.148,72	1450%
São José dos Pinhais (PR)	1.481.402,07	1358%
São Martinho da Serra (RS)	7.390,13	1045%

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados do FNDE (2017).

Observa-se que o município estudado tem avançado em relação à aquisição de produtos da agricultura familiar, uma vez que o percentual a ela destinado demonstrou aumento progressivo e de forma expressiva no período de realização do estudo. O município de Taubaté estava, em 2017, entre os municípios que gastavam 100% ou mais do recurso do PNAE para a compra de alimentos da agricultura familiar. Esse resultado se deve ao repasse substancial de recursos municipais para a AE, permitindo assim que os recursos oriundos do FNDE sejam destinados à aquisição de produtos da agricultura familiar. Saraiva *et al.* (2013) afirmam que as principais justificativas fornecidas pelos municípios, para o não atendimento da legislação, foram impossibilidade de emissão de nota fiscal (3,64%), inviabilidade de fornecimento regular e constante de gêneros (21,10%) e condições higiênico-sanitárias inadequadas (2,47%).

Estudo desenvolvido por Silva *et al.* (2015) mostrou que os produtores agrícolas podem, a princípio, não atender aos critérios do PNAE para fornecimento de alimentos para a AE pública, como sugere o levantamento de Saraiva *et al.* (2013), porém, com o crescimento dessa demanda, podem vir a se adequar aos padrões exigidos. Esses pesquisadores investigaram as mudanças organizacionais que ocorreram em empreendimentos de agricultura familiar devido às exigências do PNAE, para fornecimento de alimentos à AE, e constataram que ao longo do tempo os produtores se adequaram aos padrões técnicos exigidos quanto às formas de armazenamento e transporte dos gêneros alimentícios. Observaram também que os agricultores familiares aumentaram a diversidade de alimentos cultivados, em oposição a se especializarem em um ou poucos cultivos, a fim de se adequarem à demanda dos municípios. Os agricultores que participaram do estudo pertenciam a uma cooperativa que comercializava produtos da agricultura familiar de quatro municípios de Minas Gerais. Os autores afirmam que essa adesão facilita o acesso dos agricultores a mercados consumidores e que o número de cooperados

associados ao Programa de Aquisição de alimentos (PAA) e ao PNAE sofreu aumento de 45%, de 2009 até 2011, logo após a sanção da Lei 11.947. Isso indica que o fornecimento de gêneros para a AE é interessante para o agricultor e comprova a pertinência dessa proposta, ao valorizar e reconhecer a importância do pequeno produtor agrícola familiar para o desenvolvimento do país.

Ferigollo *et al.* (2017) identificaram que, em 2013, 71% dos municípios do Rio Grande do Sul destinaram ao menos 30% à compra de alimentos da agricultura familiar, percentual superior ao percentual da média atual.

Souza-Esquerdo e Bergamasco (2014) discutem que a dificuldade do pequeno agricultor para se adequar às normas exigidas para atendimento aos programas de incentivo à agricultura familiar não é vivenciada apenas quando tenta atender à proposta do PNAE lançada na última década. Esses autores afirmam que, até 1994, quando foi criado o Programa de Valorização da Pequena Produção Rural (PROVAP), os agricultores familiares eram considerados miniprodutores, para que pudessem ter acesso ao crédito rural, o que os levava a competir com grandes produtores agrícolas e submeter-se às mesmas regras impostas a eles pelas instituições financeiras. Desta forma, observa-se que, mesmo quando o acesso do agricultor familiar ao mercado é facilitado, ele não é adequado à sua realidade.

O estudo desenvolvido por Assis *et al.* (2019) identificou que no município de Lavras (MG), entre os produtores familiares que não aderiram ao PNAE as dificuldades relatadas eram reunir um grupo de produtores que acreditasse no programa e saber se poderiam fornecer a quantidade de alimentos necessária. Por isso, os autores destacam a importância da mobilização desses produtores. Nos municípios por eles estudados, essa mobilização tem acontecido por meio da iniciativa de associações de produtores rurais, que, além de divulgar as chamadas públicas, fornecem suporte aos agricultores quando eles apresentam dificuldades para adequação às normas estabelecidas pela legislação.

Os alimentos adquiridos pelo município no período da realização do estudo incluíram alimentos, alimentos *in natura* e minimamente processados ou processados fornecidos por cooperativas ou associações de agricultores especialmente do Estado de São Paulo, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Alimentos oriundos da agricultura familiar adquiridos pelo município de Taubaté com recursos do FNDE, de 2013 a 2017

Ano	Gêneros adquiridos	Local de compra
2013	Suco de laranja integral	Itapópolis/SP
	Banana nanica	Juquiá/SP
	Mel	Bebedouro/SP
2014	Suco de laranja integral	Itapópolis/SP
	Banana	Juquiá/SP
	Mel	Bebedouro/SP
	Arroz	Querência do Norte/PR Nova Palma/RS
2015	Suco de laranja	Itapópolis/SP
	Mel	São Luiz do Paraitinga/SP
	Suco de uva	Garibaldi/RS
2016	Suco de manga integral	Itapópolis/SP
	Suco de goiaba integral	Itapópolis/SP
	logurte	São José do Rio Preto/SP Patrocínio Paulista/SP
	Banana	Sete Barras/SP São Luiz do Paraitinga/SP
2017	Mel	Taubaté/SP
	Suco de laranja integral	Itapópolis/SP
	Suco de uva integral	Garibaldi/RS
	Banana	Sete Barras/SP São Luiz do Paraitinga/SP

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados da Secretaria Municipal de Educação de Taubaté.

Além de atender à Lei nº 11.947, os municípios devem observar também a regulamentação da AE em relação à qualidade do que é ofertado nas escolas. Nesse sentido, destaca-se que, em Taubaté, os gêneros adquiridos com os recursos do FNDE são alimentos considerados saudáveis e atendem às determinações da Resolução FNDE CD nº 38 (BRASIL, 2008), segundo a qual os recursos do programa devem ser empregados na aquisição de produtos básicos, de acordo com

os hábitos alimentares do público atendido e dando preferência a alimentos *in natura*, sendo vedada a aquisição de alimentos que não componham uma alimentação saudável. Dessa forma, a AE desempenha função social na medida em que promove hábitos alimentares saudáveis por meio da oferta de alimentação saudável e adequada na escola e que incentiva a economia gerada aos agricultores familiares.

Embora o município tenha avançado quanto ao investimento dos recursos provenientes do FNDE para a AE, e assim valorizando a agricultura familiar, a variedade dos alimentos oferecidos na AE precisa ser ampliada, para que os alunos beneficiados pelo PNAE tenham acesso a diferentes alimentos, principalmente aqueles *in natura* provenientes de cultivo orgânico, conforme preconizado pelo próprio programa, bem como pelo Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014). Além disso, o município deve priorizar compras de alimentos provenientes de produtores, cooperativas ou associações de produtores locais e regionais, a fim de estimular geração de renda para as famílias agricultoras e a economia do vale do Paraíba paulista, contribuindo assim para a segurança alimentar e nutricional das famílias que residem na área rural da região.

Costa *et al.* (2015) consideram que a proposta de inclusão de alimentos oriundos da agricultura familiar na AE ainda apresenta entraves que devem ser discutidos e minimizados. Como exemplo, os autores afirmam que os padrões higiênico-sanitários exigidos pelo PNAE, embora não compatíveis com a realidade dos empreendimentos de agricultura familiar, são padrões adequados às grandes indústrias alimentícias, especialmente àquelas que comercializam produtos com maior valor agregado. Os autores inferem que tais padrões, por serem adequados ao grupo dominante, o da agroindústria, são tomados como referência para todos os produtores e dificultam o acesso dos pequenos produtores ao mercado.

O estudo de caso realizado por Marques *et al.* (2014) identificou que uma das principais dificuldades enfrentadas para a efetivação da proposta do PNAE estava relacionada à manutenção de seu vínculo com o agricultor, pois ambos afirmaram que existe demora na efetivação do pagamento dos gêneros adquiridos pelos municípios. No entanto, os autores afirmaram que os recursos necessários para o pagamento dos fornecedores eram disponibilizados mensalmente aos municípios e

que as prefeituras deveriam conhecer com mais profundidade a realidade agrícola dos produtores locais, a fim de garantir o acesso dos alunos a uma alimentação variada e o pagamento correto aos agricultores.

Observa-se que, nas últimas décadas, a legislação brasileira estabeleceu diretrizes que buscam melhorar a qualidade da alimentação oferecida nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que valorizou o pequeno produtor agrícola. A obrigatoriedade de adquirir alimentos da agricultura familiar foi um avanço importante nesse sentido, e os dados levantados no estudo aqui relatado mostram que as entidades executoras vêm aumentando progressivamente o emprego de alimentos locais na alimentação escolar. Isso representa um fortalecimento das comunidades, na medida em que essa prática promove uma aproximação entre o consumidor e o produtor e aumenta a qualidade da alimentação dos alunos da rede pública. No entanto, persistem determinados entraves para que essa política pública seja mais eficaz, dentre eles a burocracia, que dificulta o acesso dos agricultores individuais, que não pertencem a uma cooperativa ou associação. É necessário aumentar a adesão desses produtores, pois é por meio da ação dessas entidades que os agricultores familiares terão possibilidade de aderir ao PNAE.

Diante desse cenário, é necessário reforçar que as políticas públicas voltadas para o produtor agrícola familiar precisam ser adequadas a partir da realidade desse público, não bastando inseri-los no mercado. Devem ser propostas normativas que garantam seu acesso aos programas e que permitam que se mantenham e prosperem a partir de sua participação no PNAE. Assim, mais crianças poderão receber alimentação escolar preparada com alimentos oriundos da agricultura familiar, preferencialmente aqueles que são produzidos na própria região e de maneira sustentável, por meio da agricultura orgânica e/ou agroecológica.

Conclusão

O estudo mostrou que o município de Taubaté, no ano de 2013, não atingiu o mínimo de recursos repassados pelo PNAE estabelecido pela legislação para aquisição de alimentos oriundos da agricultura familiar. Entretanto, nos anos

subsequentes o município utilizou cada vez mais o recurso do PNAE para a compra de alimentos da agricultura familiar, atendendo ao que é preconizado pelo programa. No último ano analisado, 2017, Taubaté estava entre os municípios que gastavam 100% ou mais do recurso do PNAE, e foi o terceiro do país a destinar maior percentual de recursos do FNDE à compra de alimentos provenientes da agricultura familiar, promovendo assim alimentação saudável para o escolar, bem como valorizando e estimulando a agricultura familiar.

O estudo também apontou que há avanços a serem realizados no município. Um deles seria a compra de alimentos de agricultores locais e regionais, a fim de estimular a economia regional. Outro avanço seria a compra de alimentos orgânicos como forma de contribuir para a sustentabilidade e promoção da saúde, tanto do agricultor quanto dos escolares.

Estudos posteriores podem contribuir para aprofundar a questão do impacto que o PNAE tem para os agricultores familiares que fornecem produtos aos municípios para a alimentação escolar. Podem ser também investigadas as realidades de outros municípios da região, a fim de melhor compreender o cenário da produção agrícola familiar no vale do Paraíba paulista.

Referências

ASSIS, T. R. P.; FRANÇA, A. G. M.; COELHO, A. M. Agricultura familiar e alimentação escolar: desafios para o acesso aos mercados institucionais em três municípios mineiros. *Sociologia e Economia Rural*, v. 57, n. 4, p. 577-593, 2019.

BERDEGUÉ, J. A.; FUENTEALBA, R. *Latin America: the state of smallholders in agriculture*. In: IFAD CONFERENCE ON NEW DIRECTIONS FOR SMALLHOLDER AGRICULTURE, 2011.

BRASIL. Decreto n. 40.052, de 01 de outubro de 1956. Altera a redação do art. 4.o do Decreto 37.106, de 31 de março de 1955, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 04 de out.1956.

_____. Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994. Dispõe sobre a descentralização da merenda escolar. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 7 de set. 1994 (republicação).

_____. Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, n.240, 15 de dez. 1998.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 25.ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. Medida Provisória Nº 2.178-36, de 24 de Agosto de 2001. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei no 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa de garantia de renda mínima, institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios, voltadas para o atendimento educacional, e dá outras providências. Brasília, 24 de agosto de 2001.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.326 de 24 de Julho de 2006. Estabelece os conceitos, princípios e instrumentos destinados à formulação das políticas públicas direcionadas à Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jul. 2006.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 38 de 19 de Agosto de 2008. Estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros, à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, previstos na Medida Provisória Nº 2.178- 36, de 24 de agosto de 2001, para o atendimento dos alunos do ensino fundamental matriculados em escolas de Educação Integral, participantes do Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 ago. 2008.

_____. Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida

Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.

_____. Ministério Do Desenvolvimento Agrário. DAPs jurídicas atualizadas em 06/07/12. Disponível em: www.territoriosdacidadania.gov.br

_____. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de atenção Básica. *Guia alimentar para a população brasileira / ministério da saúde, secretaria de atenção à saúde, departamento de atenção Básica*. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 156 p.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Ações Educacionais. Coordenação Geral do Programa de Alimentação Escolar. Valores investidos na aquisição de alimentos diretamente da agricultura familiar para o PNAE em 2015. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/206-dados-da-agricultura-familiar?download=10708:dados-agricultura-familiar-2015>>. Acesso em 21 abr 2020.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Ações Educacionais. Coordenação Geral do Programa de Alimentação Escolar. Valores investidos na aquisição de alimentos diretamente da agricultura familiar para o PNAE em 2016. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/206-dados-da-agricultura-familiar?download=11917:aquisi%C3%A7%C3%B5es-agricultura-familiar-2016>>. Acesso em 21 abr 2020.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Ações Educacionais. Coordenação Geral do Programa de Alimentação Escolar. Valores investidos na aquisição de alimentos diretamente da agricultura familiar para o PNAE em 2017. Disponível em http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/206-dados-da-agricultura-familiar?download=13223:planilha_af2017_060519>. Acesso em 21 abr 2020.

COSTA, B. A. L.; AMORIM JUNIOR, P. C. G.; SILVA, M. G. As cooperativas de agricultura familiar e o mercado de compras governamentais em Minas Gerais. *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Piracicaba, Vol. 53, Nº 01, p. 109-126, Jan/Mar 2015.

FERIGOLLO, D.; et al. Aquisição de produtos da agricultura familiar para alimentação escolar em municípios do Rio Grande do Sul. *Rev Saúde Pública*, v. 51, n. 6, p. 1-10, 2017.

MARQUES, A. A.; FERNANDES, M. G. M.; LEITE, I. N.; VIANA, R. T.; GONÇALVES, M. C. R.; CARVALHO, A. T. Reflexões de agricultores familiares sobre a dinâmica de fornecimento de seus produtos para a alimentação escolar: o caso de Araripe, Ceará. *Saúde Soc. São Paulo*, v. 23, n. 4, p. 1329-1341, 2014.

SARAIVA, E. B., et al. Panorama da compra de alimentos da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Cien Saúde Colet*, v.18, n.4, p. 927-936, 2013.

SILVA, M. G.; DIAS, M. M.; AMORIM JUNIOR, P. C. G. Mudanças organizacionais em empreendimentos de agricultura familiar a partir do acesso ao Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Piracicaba, v.53 n.2, p. 289-304, abr./jun. 2015.

SOUZA-ESQUERDO, V. F.; BERGAMASCO, S. M. P. P. Análise sobre o acesso aos programas de políticas públicas da agricultura familiar nos municípios do circuito das frutas (SP). *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Piracicaba, v.52, supl.1, p. 205-222, fev., 2014.

TRICHES, R. M.; SCHNEIDER, S. Desestruturar para construir: interfaces para agricultura familiar acessar o Programa de Alimentação Escolar. *Revista Estudos, Sociedade e Agricultura*, v.20, n. 1, p. 66-105, abril de 2012.

SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Roberta Calcanhoto

Elisa Maria de Andrade Brisola

Alexandra Magna Rodrigues

Introdução

A expressão *direitos humanos* refere-se aos direitos inerentes a todos, independentemente da cor da pele, etnia, gênero, religião, condição socioeconômica, cultural, educacional e/ou profissional. Os direitos humanos pressupõem ações específicas para que sejam assegurados a todos, e o direito à Alimentação Adequada é um deles, e cabe ao Estado garanti-lo (BRASIL, 2014).

O direito à alimentação consta do parágrafo 1º do artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 3): “Todos têm o direito a um padrão de vida adequado à saúde e ao bem-estar próprio e de sua família, incluindo alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e serviços sociais necessários”.

No Brasil, pela Constituição de 1988, a alimentação é tratada como um direito social no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, 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.”

Em 1993, foi criado o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA¹⁸), para assessorar o país na formulação, monitoramento e

¹⁸ “Importante conquista da sociedade civil após a redemocratização do Brasil e exemplo para diversos países, o CONSEA foi um espaço de diálogo, de articulação, de aprendizado mútuo e de concertação entre governo e sociedade. Além de atuar junto ao Executivo na esfera federal, também estabeleceu diálogo com os poderes Legislativo e o Judiciário e, ainda, com as Unidades da Federação, por meio dos CONSEAs estaduais e municipais. O CONSEA atuou em agendas estratégicas como: inclusão do direito à alimentação na Constituição Federal; defesa dos direitos

avaliação de políticas públicas que garantam o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Em 1994, foi realizada a I Conferência de Segurança Alimentar, cuja discussão baseou-se na concentração de terra que estava diretamente relacionada à fome e à insegurança alimentar no Brasil. Em 1995, o CONSEA foi substituído pelo Conselho da Comunidade Solidária, que priorizava a promoção da cidadania e inclusão social, deixando a questão alimentar para segundo plano. Em 2003, o CONSEA foi recriado para auxiliar no Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, a partir das diretrizes trazidas pela Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2017).

Em 2004, durante a II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional foram definidas ações para fomentar a agricultura familiar e a reforma agrária como estratégias para a garantia da Segurança Alimentar (SA). A premissa para existência de uma Política Nacional de SAN e do Direito Humano a Alimentação traçadas na Conferência voltou-se ao desenvolvimento de políticas de redistribuição de terra para que houvesse geração de emprego e renda, propiciando melhorias na saúde e na educação.

Os compromissos assumidos pelo Governo de então, com objetivo de combater a fome e a miséria, culminaram na aprovação da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), de 15/09/2006, que define SAN.

A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006).

A LOSAN abarca os princípios da soberania alimentar para alcance do direito humano à alimentação adequada, criando a Câmara Interministerial de Segurança

constitucionais dos povos indígenas e comunidades quilombolas; fortalecimento das culturas alimentares em consonância com os biomas e ecossistemas brasileiros; fortalecimento da agricultura familiar e agroecológica; redução do uso de agrotóxicos; avanço da agenda regulatória, por exemplo, no âmbito da rotulagem de alimentos (transgênicos, ultraprocessados) e da tributação de alimentos e insumos; avanço do código sanitário de forma a torná-lo mais incluyente e adequado à produção em pequena escala e à comercialização em circuitos curtos, entre tantas outras” (CASTRO, 2019, p.1-2).

Alimentar (CAISAN) e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN).

Em 2010, a partir da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 047/2003, houve alteração do artigo 6º da Constituição Federal, sob o nome de “Emenda Constitucional 64 de 2010”, na qual a alimentação passa a ser um direito humano fundamental, o que representa um avanço no combate à fome e à insegurança alimentar e nutricional.

Segundo Pereira e Santos (2008), existem cinco métodos para mensurar SA: a disponibilidade alimentar *per capita*, preconizada pela *Food and Agriculture Organization of the United Nations* (FAO); as Pesquisas de Orçamentos Domésticos; as Pesquisas de Ingestão Individual de Alimentos, que avaliam o acesso aos alimentos; as Pesquisas Antropométricas, que medem a utilização dos alimentos por meio do estado nutricional dos indivíduos; e, as Pesquisas de Percepção de Insegurança Alimentar e Fome, que estudam a estabilidade de acesso ou vulnerabilidade à insegurança alimentar (FAO, 2003).

No Brasil, indicadores de SA avaliam a disponibilidade e o consumo de alimentos no país e como isso reflete na segurança alimentar, acesso ou estabilidade da comida no contexto familiar, como é o caso da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF). Já a Avaliação do Consumo Dietético Individual avalia a situação individual, considerando a renda familiar e seu impacto na disponibilidade de alimentos (SEGAL-CORREA, 2008).

Em nível domiciliar, a SA vem sendo medida por meio de uma escala, inicialmente desenvolvida nos Estados Unidos, adaptada e validada no Brasil (SEGALL; MARIN, 2009). A Escala Brasileira de Insegurança (EBIA) mede diretamente a percepção das pessoas frente à insegurança alimentar (IA) e fome no domicílio. A medida expressa o acesso aos alimentos, além de proporcionar confiabilidade, por trazer a experiência pessoal e/ou domiciliar da insegurança alimentar e da fome (KEPPLE; SEGALL, 2011, p. 186). Segundo as autoras:

A escala adaptada e validada para a realidade brasileira, aplicada isoladamente, não é adequada para medir a complexidade de um fenômeno multidimensional e interdisciplinar com a SA. Entretanto, é útil para as estimativas de prevalência dos diversos níveis de IA para identificar os grupos populacionais de risco em nível local e para estudos das consequências da IA (KEPPLE; SEGALL, 2011, p. 143-154).

Teoricamente, quanto maior o número de indicadores utilizados na avaliação, mais completa será a análise, retratando a Segurança Alimentar e Nutricional de forma mais fidedigna (PESSANHA, 2004).

O monitoramento da SAN vem sendo realizado na última década em diversas comunidades no Brasil, especialmente nas reconhecidas com maior grau de vulnerabilidade social e alimentar. A vulnerabilidade social diz respeito àquelas pessoas que estão perdendo seu lugar na sociedade ou nunca tiveram lugar e, devido às baixas condições econômicas, em geral dependem de terceiros para sua sobrevivência. A vulnerabilidade alimentar, por sua vez, refere-se ao risco de pessoas, famílias e comunidades não terem acesso e/ou disponibilidade de alimentos, em período longo ou curto de tempo. Assim, estar em vulnerabilidade alimentar e/ou social normalmente está associado à pobreza (BRASIL, 2014). Segundo Silva (2010, p. 79):

O entendimento é de que o sistema de produção capitalista, centrado na expropriação e na exploração para garantir a mais-valia, e a repartição injusta e desigual da renda nacional entre as classes sociais são responsáveis pela instituição de um processo excludente, gerador e reprodutor da pobreza, entendida enquanto fenômeno estrutural, complexo, de natureza multidimensional, relativo, não podendo ser considerado como mera insuficiência de renda é também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não a participação social e política.

Desse modo, pobreza torna-se expressão das relações sociais e “não se reduz às privações materiais” (YAZBEK, 2009, p. 73). Não se define apenas pelo “[...] não acesso a bens, mas sim pela carência de direitos, de oportunidades, de informações, de possibilidades e de esperanças” (MARTINS, 1991, p.15).

Cabe destacar que se concorda com Yazbek (2012), que compreende a pobreza como uma das manifestações da questão social¹⁹, e nesse sentido é diretamente relacionada ao padrão das relações constituídas no capitalismo, o qual é, em sua essência, gerador de desigualdade.

A pobreza no Brasil é consequência da extrema desigualdade marcada pela concentração de renda (SILVA, 2010), e os efeitos do capitalismo impactam a

¹⁹ Conforme Yamamoto (2004, p. 10, grifos da autora) a questão social é “[...] *parte constitutiva das relações sociais capitalistas*, é apreendida como expressão ampliada das desigualdades sociais: o anverso do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social”.

população empobrecida, que sofre com más condições de trabalho e/ou desemprego, desassistência à saúde, moradias precárias e/ou insalubres, alimentação insuficiente e/ou fome (YAZBEK, 2009).

A partir dessa compreensão sobre a pobreza, considera-se que os assentamentos rurais são vistos como um dos agentes de superação da pobreza, pelo simples fato de que assentar os sujeitos possibilita melhora na qualidade de vida de indivíduos historicamente excluídos e/ou expropriados (PEREIRA, 2013).

A partir da análise dos indicadores de SAN são observados avanços importantes na realização do direito humano à alimentação, destacando o combate à fome e a promoção da segurança alimentar e nutricional como prioridades do Estado. Contudo, eles também apontam como desafios o fato de o país ser grande comprador de defensivos agrícolas - considerados um símbolo do progresso por garantir aumento da produtividade com o argumento de que são necessários no combate à fome, mas que, de fato, comprometem a qualidade dos produtos e, em consequência, a saúde da população. Outras dificuldades para promoção da SAN são a existência de latifúndios²⁰, as discrepâncias entre renda e classes sociais, bem como a elevada oferta de alimentos ultraprocessados e o consumo de refeições prontas, que estão relacionadas ao excesso de peso da população brasileira. Nesse sentido, o Ministério da Saúde tem investido na ampliação e atualização de propostas para promover a alimentação saudável e prevenir a obesidade por meio de políticas públicas, como o Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014), a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) (BRASIL, 2012), o Plano Nacional de Alimentação (BRASIL, 2015), o Sistema de Vigilância Alimentar e

²⁰ No que se refere ao latifúndio, desde os anos 1990 ele está associado ao agronegócio, setor que tem alcançado expressiva produtividade, com ganhos de *commodities*, ao expandir as áreas de cultivo de soja e cana de açúcar, e de pastos para a criação de gado. Tal cenário explicita: a) a acomodação da velha estrutura fundiária aos interesses da grande indústria em detrimento da agricultura familiar; b) processos de “reprimarização” da economia, que coloca o Brasil em condição neocolonial; c) involução dos minifúndios; e, d) avanço do agronegócio sobre áreas de floresta, além de reversas indígenas. Esses elementos associados contribuem decisivamente para o aumento da desigualdade social e da pobreza, e, em última instância, contribuem para a Insegurança Alimentar de amplos setores da população (NAKATANI; FALEIROS; VARGAS, 2012).

Nutricional (SISVAN) (BRASIL, 1990) e o Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PLANSAN) (BRASIL, 2012).

Promover a SAN deve ser um compromisso do Estado, por meio de estratégias, programas e políticas públicas de Assistência Social, Transferência de Renda, Saúde, Educação, Direitos Humanos, Agricultura e Meio Ambiente e de proteção ao Direito Humano à Alimentação. Ao Estado cabe proteger, regular e promover a saúde dos indivíduos; para tanto são necessárias práticas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) unindo os saberes populares aos benefícios sociais, para, dessa forma, desenvolver habilidades para escolhas alimentares das famílias. “Recomendações sobre alimentação devem considerar o impacto das formas de produção e distribuição dos alimentos sobre a justiça social e a integridade do ambiente” (BRASIL, 2015, p. 19).

Apesar dos avanços da SAN ao longo das últimas duas décadas, o ano de 2019 foi cenário de retrocesso. A extinção do CONSEA (Medida provisória 870) desarticulou a coordenação das políticas públicas nacionais voltadas para o combate à fome e insegurança alimentar. A intenção era a proposição de políticas de SAN, além de monitorá-las, bem como a realização de uma nova diretriz para guiar as políticas de SAN para os próximos anos (2020-2023). Essa diretriz seria elaborada na Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional de 2019, a qual não aconteceu, por ausência de vontade política do governo em chamar a sociedade para discutir a questão.

Portanto, neste capítulo o objetivo é apresentar uma revisão bibliográfica dos conceitos de SAN e DHAA, e uma reflexão sobre as políticas públicas de enfrentamento à insegurança alimentar no Brasil.

Desenvolvimento

1. Segurança Alimentar e Nutricional e Desenvolvimento Humano

O tema Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) é discutido no Brasil e no mundo, e seu conceito é desenvolvido na medida em que história da humanidade progride, alterando a configuração social e as relações de poder. O conceito

contemporâneo de SAN contempla e afirma o direito de todos os cidadãos ao acesso a alimentos de qualidade continuamente e em quantidade suficiente, sem que esse acesso comprometa a aquisição dos demais bens essenciais à vida, como moradia, saúde, lazer e educação. Além disso, enfatiza as práticas alimentares de promoção à saúde que consideram a diversidade cultural e que seja sustentáveis do ponto de vista ambiental, cultural, econômico e social (BRASIL, 2006).

Na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o conceito estava associado à capacidade do país para produzir sua alimentação e não ficar vulnerável. A partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), passou-se a entender o acesso ao alimento de qualidade como um direito humano. Já para o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, a segurança alimentar garantiria mecanismos de mercado. Esse cenário era reflexo da rivalidade política em busca da hegemonia (MACEDO *et al.*, 2009), pois naquele momento havia a compreensão de que a causa principal da insegurança alimentar era a produção insuficiente de alimentos nos países pobres. Nessa circunstância, foi lançado um experimento denominado Revolução Verde, cujo objetivo era aumentar a produção de alimentos. Apesar dessa iniciativa, verificou-se que a fome persistia em diversas regiões do planeta, determinada pela ausência do acesso à terra para produção de alimentos ou pela falta de renda para comprar alimentos, ou seja, era resultado da injustiça social vigente, e não da falta de produção de alimentos (ABRANDH, 2010).

Nas décadas de 1980 e 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) integrou o aspecto nutricional e sanitário ao conceito, que passou a ser denominado Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) (VALENTE, 2002). Assim, Valente (2002, p. 40) define esse aspecto como “[...] acesso a alimentos seguros (não contaminados biológica ou quimicamente), de qualidade (nutricional, biológica, sanitária e tecnológica), produzidos de forma sustentável, equilibrada e culturalmente aceitáveis”.

No Brasil, a SAN vem sendo discutida desde 1986, quando aconteceu a 1ª Conferência Nacional de Alimentação. Em 1994, definiu-se a SAN como “[...] a garantia, a todos, de condições de acesso a alimentos básicos de qualidade, em quantidade suficiente”, mantendo as duas dimensões definidas pela OMS, como já citado, a alimentar, referindo-se às técnicas de produção, comercialização e acesso

ao alimento, e a nutricional, que diz respeito a como escolher, preparar e consumir alimentos e sua relação com a saúde, além do aproveitamento biológico do alimento.

Em setembro de 2006 foi publicada a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), que tem como princípios o direito humano a alimentação e a soberania alimentar. Em agosto de 2010 foi aprovado o decreto que regulamenta o monitoramento da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) e estabelece parâmetros para elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2010).

Desde a criação da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), em 2006, que estabelece o Sistema de Segurança Alimentar, o Brasil passou a lutar contra a fome criando estratégias de desenvolvimento. A LOSAN garante a participação da sociedade na formulação das recomendações passadas ao governo, aprimora o gerenciamento de vários programas definidos sob o plano “Fome Zero”, amplia o compromisso dos departamentos responsáveis por implementar esses programas e determina a promoção de uma Política Nacional e de um Plano de Segurança Alimentar e Nutricional.

O IBGE (2004, 2009) diagnosticou considerável diferença na compra de alimentos nos domicílios, em relação às décadas anteriores. Houve melhoria no acesso aos alimentos, embora pareça que o padrão alimentar das famílias tenha piorado, devido ao consumo de alimentos ricos em gorduras e açúcares, à diminuição da ingestão de hortaliças e frutas, e à redução do consumo de arroz e feijão - alimentos tradicionais do brasileiro - e ao aumento do consumo de carnes, produtos lácteos e alimentos processados e ultraprocessados.

Em 2014, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), que avaliou a segurança alimentar no país, demonstrou uma tendência de redução do quadro de insegurança alimentar e nutricional e reafirmou que os princípios fundamentais que contribuíram para isso foram a renda domiciliar *per capita* (RDPC), escolaridade, presença de água encanada, luz elétrica e emprego formal (BEZZERA; OLINDA; PEDRAZA; 2017).

Discutir segurança alimentar e nutricional no Brasil e no mundo expande as perspectivas do acesso aos alimentos como direito humano e seus impactos no bem-estar de pessoas e comunidades (SEGAL-CORRÊA, 2008). Nesse sentido, tal

conceito alinha-se com o conceito de Desenvolvimento Humano (DH), previsto pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), visto como um processo que possibilita escolhas e oportunidades às pessoas. Para que haja avanço na qualidade de vida de uma população, há que se considerar fatores econômicos, culturais, sociais e políticos (CASTRO, 2019). Assim, o DH é focado nas pessoas e na ampliação de bem-estar. Não é entendido como o acúmulo de riqueza ou aumento da renda. Sob tal abordagem, a renda torna-se o meio para que as pessoas possam viver a vida que desejam.

O IDH traz que, para a ampliação da liberdade, as pessoas devem observar os aspectos previstos no conceito contemporâneo de segurança alimentar e nutricional, dentre eles a possibilidade de levar uma vida longa e saudável, essencial para uma vida plena. Assim, a promoção do DH necessita que as oportunidades sejam ampliadas, para evitar a morte prematura. Para isso, é preciso ter acesso à saúde, viver em ambiente saudável e ter acesso à educação, que possibilita liberdade, autonomia, autoestima, que confere dignidade e amplia os horizontes. Para que isso ocorra, a renda é essencial, para garantia do acesso a bens de necessidades básicas, como água, comida e abrigo (BRASIL, 2002).

A ampliação e o fomento às políticas sociais aconteceram no governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), do Partido dos Trabalhadores (PT), como o incentivo à agricultura familiar, estimulando o agricultor a permanecer no campo. Os programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, contribuíram para melhor situação de segurança alimentar da população brasileira. A Organização das Nações Unidas para Alimentação e a Agricultura (FAO) associa a diminuição da fome no Brasil a esses programas que colocaram a SAN no centro da agenda do governo, atrelando políticas econômicas e sociais à agricultura familiar.

De julho de 2017 a julho de 2018 foi realizada pelo IBGE a sexta Pesquisa de Orçamento Familiar (POF), cujo objetivo foi analisar e divulgar o orçamento familiar e a percepção sobre qualidade de vida, assim como gerar dados para estudos do perfil nutricional da população. A POF utilizou sete questionários que avaliaram os índices de preços, condições de vida, estudos sobre pobreza e desigualdade e SAN, na qual utilizou a EBIA, permitindo o levantamento de indicadores presentes nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) proposto pela ONU, e ressalta a

importância da erradicação da pobreza em todas as suas formas. Os dados de segurança alimentar dos domicílios brasileiros obtidos a partir da EBIA estão em análise e constituirão tema de futuras publicações do IBGE (BRASIL, 2019).

2. Segurança Alimentar e Nutricional no contexto das Políticas Públicas

As Políticas Públicas, em geral, são entendidas como “instrumento ou conjunto de ação dos Governos” (SOUZA, 2003, p. 26) para atender às demandas sociais públicas. A área de políticas públicas fortaleceu-se a partir da última metade do século XX, como ferramenta para discussão e reflexão sobre fenômenos de natureza político-administrativa (RODRIGUES, 2011). Os conhecimentos gerados na área das políticas públicas vêm sendo amplamente utilizados por pesquisadores, políticos e administradores, para compreensão dos problemas públicos em várias áreas, como as das ciências sociais e econômicas, da administração pública e do direito, dentre outras.

O denominador mais comum de todas as análises de redes de políticas públicas é que a formulação de políticas públicas não é mais atribuída somente à ação do Estado enquanto ator singular e monolítico, mas resulta da interação de muitos atores distintos. A própria esfera estatal é entendida como um sistema de múltiplos atores (SCHNEIDER, 2005, p. 38).

Em 2004 foi criado o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), com o objetivo de integrar três áreas do governo: o Ministério da Assistência Social e a Secretaria Executiva do Programa Bolsa Família, o Ministério da Assistência Social e o Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome (MESA). O MDS é o órgão responsável pela efetivação da Política Nacional de Assistência Social e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no âmbito federal e em todo o território nacional, em articulação com os conselhos de Assistência Social e as demais políticas públicas.

O SUAS, por sua vez, oferta serviços, programas, projetos e benefícios, a exemplo de outros benefícios, como: Benefício de Prestação Continuada (BPC), o Programa Bolsa Família (PBF), Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Política de Segurança Alimentar e Nutricional, por meio do Sistema Nacional

de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) e de Programas de Inclusão Produtiva

Estima-se que, dentre 190,8 milhões de pessoas, 67 milhões são beneficiadas por programas sociais do Governo Federal. As políticas sociais de combate à fome e à pobreza possibilitaram que 28 milhões de pessoas saíssem do estado de pobreza extrema e que a desnutrição infantil fosse reduzida em 62%.

O Programa Bolsa Família, é a principal política social no Brasil, engloba o Plano Brasil Sem Miséria, voltado para famílias extremamente pobres ou com renda *per capita* mensal de até R\$ 85 e para famílias pobres, com renda *per capita* mensal entre R\$ 85 e R\$ 170. O programa beneficia cerca de 13,5 milhões de famílias, destinando-lhes cerca de R\$ 2,4 bilhões por mês (BRASIL, 2016).

Os programas do MDS criaram ações para atender as famílias atendidas pelo município. Assim, indivíduos e famílias vulneráveis formam o campo de ação da rede de proteção social e surgem como os personagens da intervenção estatal no território. Para assegurar a SAN, foram criados alguns programas relacionados direta ou indiretamente à alimentação.

O MDS propôs, em 2003, o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA), que objetiva a aquisição de alimentos da agricultura familiar (que podem também ser agricultores de assentamentos rurais), com dispensa de licitação, por preços praticados nos mercados regionais. Os alimentos comprados pelo PAA são direcionados à alimentação escolar e outras instituições com pessoas em situação de insegurança alimentar: o Programa Restaurantes Populares que, por meio da venda de refeições de qualidade por R\$ 1,00, preconiza o enfrentamento à extrema pobreza e promove segurança alimentar e nutricional à população vulnerável urbana; os Bancos de Alimentos, que promovem a arrecadação de alimentos que não têm mais valor comercial, selecionados, para distribuí-los a entidades assistenciais e pessoas em situação de insegurança alimentar; as Feiras e Mercados Populares, nos quais o produtor vende sua produção diretamente aos consumidores a preços mais acessíveis (BRASIL, 2003).

Mesmo avançando, a política social de segurança alimentar e nutricional no Brasil ainda está ameaçada, frente às propostas de cortes de investimentos na assistência e nos programas sociais ocorridos nos últimos anos. A redução de investimentos em programas sociais que contribuem com a SAN desde 2018, fez

com que o MDS perdesse sua autonomia como ministério, passando a se constituir como secretaria do Ministério da Cidadania. Outro exemplo dessa situação de retrocessos é a redução de recursos ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Criado em 2003, como parte do Programa Fome zero e com um investimento inicial de 80 milhões de reais, chegou ao ápice de investimento no ano de 2012, com aproximadamente 600 milhões de reais. Em 2018, o recurso foi o mais baixo de todos os anos de existência do programa, com investimento de aproximadamente 63 milhões de reais (CONAB, 2019).

Como se observa, as políticas que deveriam ser de Estado assumem caráter de políticas de governo e sofrem descontinuidades que impactam diretamente a vida dos usuários, em um evidente retrocesso anterior à Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS).

As primeiras ações criadas para amenizar essa questão social eram as organizações religiosas/filantrópicas; porém, com o desenvolvimento do capitalismo e o desenvolvimento industrial e econômico, a questão social tornou-se ainda mais evidente, por conta da exclusão dos menos favorecidos. A pobreza no Brasil tem caráter histórico, devido à concentração de terra, concentração de poder e renda e do modelo de gestão excludente (FRANÇA, 2012). A herança escravocrata tornou os trabalhadores responsáveis por sua própria sobrevivência. Somente em 1930 o Estado adotou políticas de proteção ao trabalhador e a previdência social, conjuntamente, com a tentativa de desmobilizar a classe operária e diminuir as tensões entre classes sociais, pois só era considerado cidadão aquele que possuísse carteira assinada e fosse sindicalizado.

Em 1930 implantou-se o Ministério do trabalho, e em 1933 foi criado o Instituto de aposentadoria. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial ocorreu em 1942, e a do Serviço Nacional de Educação Comercial, em 1946. A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) deu-se em primeiro de maio de 1943. Percebe-se, portanto, que as ações de destaque foram aquelas de assistência ao trabalhador, porém as pessoas sem trabalho formal continuaram a receber auxílio de instituições filantrópicas, que passaram a ter um pequeno investimento do Estado.

O pobre, trabalhador eventual e destituído, é usuário dessas políticas pelas quais é visto como indivíduo necessitado e, muitas vezes como

pessoa acomodada, passiva em relação a sua própria condição, dependente de ajuda, enfim, não cidadão (YAZBEK, 2012, p. 298-299)

A desigualdade social ganha ainda mais destaque na década de 1960 à década de 1980, período do regime militar. Segundo Pereira (2000):

Essa expansão e modernização foram configuradas por um novo processo nas políticas sociais: o que era apenas um complemento ou extensão da economia se consolida como um meio de acumulação de riqueza, isto é, os programas que embora integravam a ação do estado, passam a atender aos interesses específicos de empresas privadas (PEREIRA, 2000, p. 137)

Nesse período foi criado o Banco Nacional de Habitação, o Instituto de Previdência Social (INPS), o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), com o intuito de prestar assistência à pobreza, porém não houve diminuição do quadro de desigualdades nesse período da ditadura militar. Nesse contexto, surgiram organizações da sociedade civil para enfrentar o Estado, que se tornava ausente e incapaz de processar as demandas do sistema capitalista fechado e competitivo (FRANÇA, 2012). Os movimentos sociais buscaram a redemocratização do país e a construção de uma sociedade com menos desigualdades. Almejaram a visibilidade da assistência social, para que, ao lado das políticas públicas desse condições para o enfrentamento das questões sociais, promovendo assim a diminuição das desigualdades. Assim, assistência social deixou de apresentar características filantrópicas e passou a fazer parte da relação social de produção.

A Constituição de 1988 revoga a Constituição de 1967, criada durante o regime militar (1964-1985), e representou a mudança para a democracia no Brasil. As ações de assistência social passaram a integrar o tripé da Seguridade Social em conjunto com a saúde e a Previdência Social. A Assistência Social passou, então, a ser considerada como direito do cidadão e dever do Estado. Em 1991, os Programas de Transferência de Renda (PTR) foram incluídos na agenda pública brasileira a partir da aprovação, no Senado Federal, do Projeto de Lei do Programa de Garantia de Renda Mínima, e teve início uma trajetória marcada por uma série de especificidades de programas municipais, estaduais e federais, até a implementação do programa Bolsa Família, em 2003.

Cinco momentos importantes aconteceram na ampliação dos PTR: a instituição, em 1991, do Programa de Renda Mínima para os brasileiros a partir dos 25 anos; a transferência de renda para as famílias com crianças e adolescentes de 5 a 16 anos que estivessem matriculadas em escolas públicas; a intensificação dos debates frente às experiências dos PTR; a criação, no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, dos programas Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Bolsa Renda, Vale Gás, Benefício de Prestação Continuada, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; e, a instituição do Programa Fome Zero, no governo Lula, unificando, ampliando e aperfeiçoando os PTR do governo anterior.

A implementação dos PTR inscreve-se em um contexto mais amplo do desenvolvimento capitalista, ou seja, a crise de acumulação contemporânea, e pode ser analisada sob diferentes perspectivas ideopolíticas. Isso porque apresenta, de forma contraditória, conteúdo compensatório, assistencial, distributivo/redistributivo, com sustentação de três vertentes teórico-ideológicas, conforme análise de Silva (1997): a) perspectiva liberal/neoliberal, que percebe os Programas de Transferência de Renda como mecanismo compensatório e eficiente no combate à pobreza e ao desemprego, situando-o como uma política substitutiva dos programas e serviços sociais e como mecanismo simplificador dos Sistemas de Proteção Social, voltado para o mercado; b) perspectiva progressista/distributivista, para a qual os Programas de Transferência de Renda são percebidos como mecanismo de redistribuição da riqueza socialmente produzida e como uma política de complementação aos serviços sociais básicos já existentes, e são orientados pela perspectiva da Cidadania Universal; e, c) na perspectiva de inserção que situa os Programas de Transferência de Renda como mecanismo voltado para a inserção social e profissional dos cidadãos, numa conjuntura de pobreza e de desemprego. (SILVA, 2007).

No caso brasileiro, assim como de toda a América Latina, tanto a pobreza como o baixo crescimento econômico motivaram a indicação de tais políticas. No Brasil, segundo França (2013), a pobreza é engendrada na tradição política, socioeconômica e cultural, baseada na acumulação da terra e na concentração do poder político, do caráter patrimonialista do gerenciamento público e do modelo econômico excludente.

Os PTR foram criados com o intuito de enfrentar a fome e a pobreza conjuntamente com uma política econômica que favorecesse o crescimento, a distribuição de renda e elevação dos níveis de emprego (SILVA, 2006). Em 2003, foram unificados no programa denominado Bolsa Família – programa de transferência direta de renda direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País.

No ano de sua implantação, o Bolsa Família atendeu a 3,6 milhões de famílias. Em 2017, teve aumento de 12,5%, sendo pago para famílias com renda mensal que não ultrapassasse a média de R\$ 170,00 por pessoa, incluindo todas as pessoas do grupo familiar, e para familiares com renda mensal que não ultrapassasse R\$ 85,00 ao mês, auxílio mensal de R\$ 85,00, para ajudar a superar a situação de pobreza severa. Já para as famílias com crianças cadastradas, R\$ 39,00 por criança entre 0 e 15 anos de idade, sendo possível cadastrar até 5 crianças. Para famílias com jovens entre 16 e 17 anos de idade, o auxílio é de R\$ 46,00 por jovem cadastrado, sendo possível cadastrar até 2 adolescentes. No caso de gestantes, o benefício é de R\$ 39,00. Em contrapartida, o programa requer que crianças e adolescentes com idade limite de até 15 anos tenham frequência escolar de pelo menos 85%, e que adolescentes entre 16 e 17 tenham frequência escolar mínima de 75%. Além disso, suas carteiras de vacinação devem estar em dia e, até os sete anos de idade, as crianças devem ter acompanhamento médico, para observação de seu crescimento e desenvolvimento. As gestantes de 14 a 44 anos devem realizar o pré-natal, e as que amamentam devem passar por acompanhamento médico (BRASIL, 2017).

Segundo a PNAD, em 2012 o PBF atendeu 15,9% de domicílios. Em 2018 esse percentual caiu para 13,7%, e em 2019 o valor repassado para as famílias foi de R\$ 89,00 por pessoa. Para famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza, em que havia gestantes e/ou crianças e adolescentes de 0 a 15 anos, o valor foi de R\$41,00 mensais para cada beneficiário, lembrando-se que o domicílio podia acumular até cinco benefícios, o que gera uma renda de R\$ R\$205,00. Já para as famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza em que havia jovens de 16 a 17 anos o benefício foi de R\$ 48,00 por mês, podendo acumular dois benefícios. Em 2020, o atual governo sugere mudanças no Programa, além da

redução dos recursos, que em 2019 foram de 32 bilhões e, em 2020, de R\$ 29,5 bilhões.

A ONU reconhece que houve uma redução da pobreza no país e, para muitas famílias, o PBF representa a única garantia de renda, mas ainda é insatisfatório e não supera as condições de pobreza, simplesmente as ameniza (BRASIL, 2015). Os avanços da SAN no contexto das políticas sociais são inquestionáveis, pois foram desenvolvidos programas de incentivo à produção agropecuária principalmente voltados à agricultura familiar, combate à pobreza, acesso aos alimentos nas escolas, pela população vulnerável, e de educação alimentar. Houve avanços das políticas públicas, além do reconhecimento do Direito Humano à Alimentação Adequada, que muda a perspectiva sobre os direitos em geral.

No Brasil, o que era tratado como combate à pobreza e à fome transformou-se em garantia de SAN, hoje ameaçada pela extinção do CONSEA. Após golpe perpetrado ao governo de Dilma Rousseff (2016), tem-se constatado cortes orçamentários nas políticas de redução da fome, da miséria, da pobreza e da promoção da SAN, o que causou aumento da extrema pobreza no país em cerca de 11%, de 2016 para 2017. Há, portanto, a necessidade de ações de promoção à DHAA (BRASIL, 2016; VASCONCELOS *et al.*, 2019).

O país iniciou 2020 sem diretrizes claras para as políticas de SAN, após anos de ações bem-sucedidas. Segundo Rugani Ribeiro de Castro (2019, p. 3):

Compreendendo que a alimentação é determinante decisivo das condições de saúde e que o DHAA e o direito à saúde são indissociáveis, cabe à comunidade da saúde coletiva se engajar não somente nos debates e análises sobre este contexto, mas também na incidência política para que esse erro histórico seja superado.

Ações de combate à fome e à SAN abarcam dimensões econômicas (acesso à renda), alimentar (produção e disponibilidade de alimentos) e biológica (saúde e estado nutricional). A alimentação constrói a humanidade e promove a dignidade de homens e mulheres, e a comida pode ser o “prato” que possibilita estudar as lutas, relações sociais, econômicas e culturais que regem a vida da população (SEN, 2000; VALENTE, 2002). O ato de se alimentar é uma ação que reflete a enorme riqueza e diversidade ligados à identidade cultural de cada povo, portanto há

necessidade de fortalecer e fazer valer as políticas públicas de segurança alimentar e nutricional já existentes e garantir ao povo brasileiro o DHAA.

Conclusão

A SAN é garantia de acesso regular e permanente à alimentação, que por si só é um direito humano. Negar o direito à alimentação significa negar o direito à cidadania. A SAN reforça um conjunto de necessidades individuais com base em práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam sociais, econômica e ambientalmente sustentáveis. Por ser multifatorial, demanda políticas públicas articuladas e convergentes.

No Brasil ocorreram progressos relacionados às políticas públicas que tiveram reconhecimento internacional na garantia da segurança alimentar e nutricional. Esses progressos retiraram o país do Mapa da Fome, em 2014, mas nos últimos anos, e em especial em 2019, tais avanços foram reduzidos, em decorrência da desarticulação das políticas públicas até então vigentes que eram articuladas pelo CONSEA.

A trajetória da SAN foi marcada por conquistas que podem sofrer involução por ausência de vontade política e devido a projetos políticos e econômicos distantes dos interesses da população pobre.

O debate sobre esse tema é fundamental para o desenvolvimento humano e para o cumprimento do DHAA, e precisa ser realizado pelos sujeitos da política e cidadãos. Há que se manter a articulação das políticas públicas em prol de que todas as pessoas, em todos os lugares, por todo o tempo, tenham acesso a alimentos.

Referências

BEZZERA, T. A.; OLINDA, R. A.; PEDRAZZA, D.F.; Insegurança alimentar no Brasil segundo diferentes cenários sociodemográficos. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol.22, n.2, p.637-651.2017.

BRASIL. Presidência da República. Constituição Federal. Dispõe sobre a Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05. out. 1988.*

_____. Presidência da República. Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19. set. 1990.

_____. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*, 2004. Relatório. IBGE, 2005.

_____. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Vigilância em Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde*. Brasília: MS; 2006.

_____. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Vigilância em Saúde. *O Direito Humano à Alimentação Adequada e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional*. Brasília: MS; 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15. set. 2006.

_____. Presidência da República. Secretária Geral. *Medida Provisória nº 870, de 1 de janeiro de 2019*. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm

_____. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*, 2009. Relatório. IBGE, 210.

_____. IBGE. *Pesquisa de Orçamentos Familiares, 2017-2018*. Relatório Primeiros Resultados. IBGE, 2019

_____. Ministério do desenvolvimento social e combate e fome. Brasília: 2013. Disponível em <<http://mds.gov.br/>>. Acesso em 20 abr 2020.

_____. [LIVRO_PLANO_NACIONAL_CAISAN_revisado%20SEM%20ISBN.pdf](#).

Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. Secretaria de avaliação e gestão da informação. *Escala Brasileira de Insegurança Alimentar – EBIA*. 2014.

_____. Ministério do desenvolvimento agrário. Instituto nacional de colonização e reforma agrária. *Criação de assentamentos*. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/assentamentoscriacao>>. Acesso em: 03 set 2016.

_____. Ministério do desenvolvimento agrário. Instituto nacional de colonização e reforma agrária. *Incra/SP recebe posse de mais um imóvel para a reforma agrária no Vale do Paraíba*. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/noticias/incrasp-recebe>>

posse-de-mais-um-im%C3%B3vel-para-reforma-agr%C3%A1ria-no-vale-do-para%C3%ADba>. Acesso em: 23 mai 2016.

_____. 2017 *Ministério do desenvolvimento social e combate à fome sistema-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional*. Disponível <http://www4.planalto.gov.br/Consea/acesso-a-informacao/institucional/conceitos/sistema-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional>. Acesso em: 23 mai 2017.

_____. Casa Civil. *Emenda Constitucional número 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 26 set. 2018.

_____. Conselho Nacional de Segurança Alimentar. Relatório Final. Carta Política, Manifesto, Proposições e Moções. 5ª Conferência Nacional de SAN. Brasília, DF, 2015. 145p.

CONAB. Companhia Nacional de Abastecimento. Agricultura Familiar. *Programa de Aquisição de Alimentos - PAA: Resultados das Ações da Conab em 2018*. Compêndio de Estudos Conab/ Companhia Nacional de Abastecimento. v. 20. Brasília: Conab, 2019.

FAO. Food and Agriculture Organization of the United Nations. International Scientific Symposium on Measurement and Assessment of Food Deprivation and Undernutrition – Summary of Proceedings. Rome, 2003. Disponível em <<http://www.fao.org/home/en/>>. Acesso em 3 jan 2018.

FRANÇA, F. C. *et al.* Mudanças dos hábitos alimentares provocados pela industrialização e o impacto sobre a saúde do brasileiro. *Anais do I Seminário Alimentação e Cultura na Bahia*. 2012.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. *Revista Temporalis* Brasília: Abepss, n. 3, p. 09-32, jan.-jul./ 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Agropecuário 2006*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/agri_familiar>. Acesso em 3 dez 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA IPEA. *A produção para autoconsumo no brasil: uma análise a partir do censo agropecuário 2006*. Relatório de pesquisa Brasília, 2013.

- KEPPLE, A.W.; SEGALL-CORRÊA, A. M. Conceituando e medindo segurança alimentar e nutricional. *Ciência & Saúde Coletiva*. v.16, n.1, p.187-199, 2011.
- MACEDO, D. C. *et al.* A construção da política de segurança alimentar e nutricional no Brasil. *Rev. Simbio-Logias*, v.2, n.1, p. 31-46, mai. 2009.
- MARTINS, J. S. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- PEREIRA, P. A. Utopias desenvolvimentistas e políticas sociais no Brasil. *Serviço Social e Sociedade*, s/ v., n. 112, p.729-753, dez., 2012.
- PEREIRA, R. A.; SANTOS, L. M. P. A dimensão da insegurança alimentar. *Revista de Nutrição*, v. 21, s/ n, p. 7-10, 2008.
- PESSANHA L.D.R. A experiência brasileira em políticas públicas para a garantia do direito ao alimento – breve histórico. *Cadernos de Debate*, Campinas, SP, v. 11, p.1-37, 2004.
- RODRIGUES, M. M. *Políticas Públicas*. São Paulo: Ed. Publifolha, 2011.
- SCHENEIDER, V. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, v. 5. n. 1, p. 38, jan.-jun., 2005.
- SEGALL-CORRÊA, A. M. Insegurança alimentar das famílias residentes em municípios do interior do estado da Paraíba, Brasil. *Rev. Nutr.* [online]. 2008, vol.21, suppl, p.111-122
- SEGALL-CORRÊA A, M.; MARIN-LEON, L. A Segurança Alimentar no Brasil: Proposição e Usos da Escala Brasileira de Medida de Insegurança Alimentar (EBIA) de 2003 a 2009. *Segur. aliment. nutr.* v.16, n.2, p. 1-19, 2009.
- SILVA, M. O. Pobreza, desigualdade e política pública: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. *Revista Katálysis*, v. 13, n. 2, p. 155- 163, jul/dez. 2010.
- SILVA, M. O. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(6):1429-1439, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/630/63013517006.pdf>. Acesso em jun. 2020.
- SILVA, M. O. *Renda mínima e reestruturação produtiva*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev., 2003.
- VALENTE, F.L.S. *Do combate à fome à Segurança Alimentar e Nutricional: o Direito Humano à Alimentação Adequada*. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELOS, F.A. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. *Rev. Nutr.*, 2005; 18(4):439-457.

VASCONCELOS, F. A. *et al.* Políticas públicas de alimentação e nutrição do Brasil: de Lula a Temer. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 32, e180161, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO); FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS (FAO). *Preparation and use of food based dietary guidelines: report of a joint FAO/WHO consultation*, Nicosia, Cyprus. Geneva, 1996. Disponível em: www.fao.org/docrep/X0243E/X0243E00.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

YAZBEK, M. C. Pobreza no Brasil contemporâneo: formas de seu enfrentamento. *Serviço Social e Sociedade*, n.110, abr-jun. São Paulo, Cortez, 2012.

YAZBEK, M. C. *Classes subalternas e assistência social*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE, NA ESCOLA E A PROPOSTA DE MILITARIZAÇÃO

Jefferson Fernando Ribeiro Cabral
Elisa Maria Andrade Brisola

Introdução

Com a generalização da violência e a banalização da vida espraiando-se dentro e fora da escola, o que, aliás, ultrapassa em muito a recorrente indisciplina infanto-juvenil, tem-se frequentes eventos de violência envolvendo alunos, professores, diretores e pais.

A violência na escola ocorre, tanto no Brasil, como fora dele, pois se trata de fenômeno de amplo espectro e com formatos particulares, na contemporaneidade.

Esse fenômeno tem se constituído em desafio para gestores e pesquisadores, no sentido de encontrar respostas à demanda complexa que contribui, dentre outros aspectos, para problemas de aprendizagem, questões de ordem física ou psicológica, tanto para alunos como para professores, como também em relação à evasão escolar.

Contudo, responder à violência na escola implica compreendê-la como “[...] expressão das relações sociais e fenômeno presente no cotidiano” (FRAGA, 2006, p. 89-90).

A sociabilidade contemporânea convive com índices alarmantes de violência, pois, ainda que na história humana esse fenômeno seja recorrente, as formas de violência ganham destaque atualmente, dada a complexidade das relações sociais produzidas na ordem social, com o agravamento da chamada questão social²¹.

Neste capítulo, aborda-se o fenômeno da violência na escola, entendendo que esse fenômeno se articula com o contexto social mais amplo, e busca-se debater sobre uma das respostas dadas à violência na escola: a militarização.

²¹Conforme Yamamoto (2004, p. 10), a questão social é “[...] parte constitutiva das relações sociais capitalistas, é apreendida como expressão ampliada das desigualdades sociais: o anverso do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social”.

Desenvolvimento

A violência é, sobretudo, uma ação humana que é definida como relação social, uma forma de ligação entre indivíduos. De acordo com a Organização Mundial de Saúde,

[...] o uso intencional da força física ou do poder, de fato ou como uma ameaça, contra si mesmo, outra pessoa ou um grupo ou comunidade que resulte ou tenha susceptíveis de causar lesões, morte, dano psicológico, transtornos do desenvolvimento ou privações (WHO GLOBAL CONSULTATION ON VIOLENCE AND HEALTH, 1996, p. 4).

Oliveira e Martins (2007, p. 90, *grifos nossos*) recorrem a Russ (1994) e afirmam que a palavra “violência” vem do latim ‘*violentia*’ e significa força violenta; ou, ainda, recurso à força, para submeter alguém (contra sua vontade); exercício da força, praticado contra o direito”.

Segundo Sposito (2012, p. 3, *grifos da autora*):

Em uma de suas definições mais amplamente aceitas, embora seja extremamente difícil exprimi-la a partir de uma única categoria explicativa, a violência é todo ato que implica na ruptura de um nexo social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Mas a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas.

A violência vem acontecendo por vários séculos e, na medida em que vai passando o tempo, segundo Ianni (2002, p. 9), surgem “[...] novas e renovadas formas e as técnicas de violências que entram direta e indiretamente no jogo das forças sociais e na dinâmica das formas de sociabilidade que se desenvolvem com o capitalismo, visto como modo de produção e processo civilizatório”.

Na ótica de Ianni (2002, p. 8), a violência é um fenômeno complexo que se manifesta, tanto individual como coletivamente; é histórica, assume formas objetivas e subjetivas, “[...] é um acontecimento excepcional que transborda das várias ciências sociais; revela dimensões insuspeitadas da realidade social, ou da história, em suas implicações político-econômicas, socioculturais, objetivas e subjetivas”.

Ainda segundo Ianni (2002, p. 9), no curso do mundo moderno as formas e as técnicas de violência adquirem, não só outros alcances e características, como também novas manifestações e modulações, profundamente marcadas pelas “[...]”

relações, processos e estruturas de dominação política, e apropriação econômica próprios do Capitalismo, visto como modo de produção e processo civilizatório”.

Oliveira e Martins (2007,p. 91), com base nos estudos de Candau (2001) e Martín-Baró (1983), explicam que

[...] a violência contra o ser humano faz parte de uma trama antiga e complexa: antiga, porque data de séculos as várias formas de violência perpetradas pelo homem e no próprio homem; complexa por tratar-se de um fenômeno intrincado, multifacetado. A análise do fenômeno violência deve partir do reconhecimento da sua complexidade, abrangendo tanto a existência de múltiplas formas de violência com suas diferenças qualitativas, como também os diferentes níveis de significação e os seus diversos efeitos históricos.

Chauí (2006), por sua vez, entende que o modo de produção capitalista dá ênfase ao indivíduo, ao particular, participando como sócios em uma divisão interna, ficando, em segundo plano, o sentido de comunidade (comum unidade).

Com a instituição da divisão social do trabalho, da propriedade privada e a divisão de classes, manifestam-se a cultura opressora, a cultura de elite e a cultura de violência.

Chauí (2000) explica que a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierarquizada a qual determina uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos, com manifestação de autoritarismo e violência nas relações sociais. Assim, pode-se entender que a análise da estrutura social é uma das perspectivas importantes, quando se pretende entender a violência na sociedade brasileira.

Na mesma direção, pode-se afirmar que, na contemporaneidade, sob os auspícios da crise do capital²² e seus derivados, a globalização, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, a violência afeta toda a sociedade.

Sposito (2012), por sua vez, aponta que a violência pode ser compreendida em grandes campos: “violência microssocial” e “violência macrossocial”.

A violência microssocial obedece a estratégias pessoais de pequenos grupos que agem mediante as situações espontâneas e não obedecem a planos ou à ação

²²Trata-se do conjunto de eventos sociais que se colocam a partir da segunda metade da década de 1970, atingindo seu ápice durante os anos 1980 e 1990, quando o capital entre em crise de acumulação e passa a construir estratégias para a superação e retomada das taxas de lucro. A respeito da crise e dos processos aqui indicados ver Harvey (2011) e Mandel (1990).

de organizações estruturadas, ou seja, são grupos semiorganizados, como o caso de violência na família ou na comunidade.

Já a violência macrosocial, mais expressiva, vem de grupos que têm estruturas complexas e organizada, e que são de natureza global. Não atuam em grandes processos econômicos e políticos e sociais, mas buscam praticar violência organizada com um propósito particular.

Há que se observar também que:

Muitas vezes, as causas da violência direta estão relacionadas com situações de violência estrutural e/ou justificadas para a violência cultural: muitas situações resultam em um abuso de poder que cai sobre um grupo oprimido, ou uma situação de injustiça social (de uma distribuição desigual de insuficiência de recursos, uma grande desigualdade de renda pessoas, a dificuldade de acesso aos serviços sociais e a rede de saúde, ou depreciação pela força) (SÁNCHEZ; BARÓN, 2012, p. 196, *Tradução nossa*).

Oliveira e Martins (2007) afirmam que a díade dominação-exploração é um dos fatores da complexa rede de violência social, por constituir relações de desigualdades apoiadas no conceito de patriarcado– capitalismo-racismo, em que a dominação e a exploração visam pautar todas essas relações distintas.

Acrescenta Ianni (2002, p.8):

A fúria do tirano, o terrorismo de Estado, a guerra, o massacre, o escravismo, o racismo, o fundamentalismo, o tribalismo, o nazismo, sempre envolvem alegações racionais, humanitárias, ideais, ao mesmo tempo em que se exercem em formas e técnicas brutais, irracionais, enlouquecidas. Em geral, a fúria da violência tem algo a ver com a destruição do "outro", "diferente", "estranho", com o que busca a purificação da sociedade, o exorcismo de dilemas difíceis, a sublimação do absurdo embutido nas formas da sociabilidade e nos jogos das forças sociais.

A violência social tem a mulher e a criança como inferiores ao homem, o pobre inferior ao rico e o negro inferior ao branco. Assim, a sociedade está longe de ser igualitária, ao contrário, é sexista, adultocêntrica, etnocêntrica e classista, e o poder de dominar e explorar define o caráter hierárquico das relações sociais e interpessoais (OLIVEIRA; MARTINS 2007).

Ianni (2002) compreende a violência como intrínseca ao modo como se organiza e se desenvolve a sociedade moderna, seja ela nacional ou mundial, afirmando que os processos, estruturas e hierarquias que a constituem fomentam a violência.

A violência parece um componente insólito e irracional, mas simultaneamente necessário e pragmático, sempre presente, no cotidiano das pessoas. Seus agentes, vítimas, espectadores e indiferentes, reais e potenciais, passados e presentes, podem mostrar-se convencidos, alheios, assustados ou enlouquecidos. Uns podem julgar a violência necessária, indispensável, pragmática e inevitável, para que se assegure a lei e a ordem, a ordem e o progresso, a propriedade e a liberdade, o lucro e a moralidade. Ao passo que outros podem julgar a violência insólita, absurda, irracional e imoral, tendo em conta as condições e as possibilidades da democracia e da cidadania, da justiça e da equidade, da razão e da emancipação. Mas todos estão desafiados a reconhecer que as mais diversas formas, técnicas e práticas de violência permeiam cotidianamente a vida das gentes. Esse é um dos fermentes socioculturais, objetivos e subjetivos, que povoam o cotidiano de uns e outros, em todas as partes do mundo (IANNI, 2002, p. 26).

Scherer, Nunes e Santos (2017) destacam que valores e normas são necessários ao desenvolvimento capitalista. Sustentados pela desigualdade social e pela pobreza, esses valores e normas contribuem para relações de violência vinculada às relações da produção e da reprodução do capital. Desse modo, o fenômeno violência é alavancado na produção capitalista na dinâmica da atual ordem societária.

Nesse contexto, há que se concordar com Mattos (2013), para quem o recrudescimento da questão social e o aumento da pobreza trazem repercussões significativas para o conjunto da sociedade. Contudo, “[...] o crescimento da violência urbana há muito ultrapassou as barreiras fictícias das favelas tornando-se um sintoma agudo de ameaça à integridade física, à coesão social e ao poder estatal” (FLEURY, 2012, p. 197).

Na sociedade brasileira contemporânea a violência urbana atinge de forma acentuada os jovens, que são alvos da violência policial, de traficantes e milicianos, conforme apontam o Mapa da Violência (2016) e outros estudos (BRISOLA, 2012). Também as mulheres e idosos são alvos preferenciais da violência.

No que se refere à violência perpetrada contra as mulheres, por exemplo, tem-se no Brasil, no período 2011-2013, 17.581 óbitos por agressões registrados no Sistema de Informações sobre Mortalidade(SIM), o que equivale a uma taxa bruta de mortalidade de 5,87 óbitos por 100 mil mulheres, em média, 5.860 mortes de mulheres por agressões a cada ano, 488 a cada mês, dezesseis a cada dia, ou uma a cada uma hora e trinta minutos (GARCIA; SILVA, 2016).

O que se constata é que, no país, ainda que este seja signatário de convenções internacionais para os direitos humanos, ocorrem violações graves, especialmente dos direitos das mulheres, crianças e adolescentes e idosos.

Violência na escola

Segundo documento produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (2004) sobre a educação inclusiva, a escola é definida como,

[..] o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (BRASIL, 2004, p.7).

O termo escola deriva do latim *schola* e refere-se ao estabelecimento onde se dá qualquer gênero de instrução. O dicionário Aurélio Online (2017) define escola como “[...] estabelecimento de ensino; um conjunto formado pelo professor e pelos discípulos; os professores; os discípulos; doutrina, sistema; seita; aprendizagem, ensino, tirocínio; método e estilo de um autor, de um artista; processos seguidos pelos grandes mestres”.

É complexo e quase impossível um conceito fechado acerca do sentido de escola, bem como não é possível separar educação e sociedade. De acordo com Rosa (2010), a escola é lugar de socialização, ou seja, espaço que proporciona a indivíduos isolados a capacidade de participar de uma determinada sociedade. No que se refere à violência na escola, a autora entende tratar-se de um fenômeno multicausal que já faz parte dos problemas sócio-políticos do país. Aponta ainda que fatores como ausência do Estado, miséria, desemprego, desigualdades sociais e falta de oportunidades para os jovens fazem aumentar as manifestações de violência. Entretanto não considera os elementos estruturais como únicos determinantes da violência.

A violência na escola, segundo Scheinvar e Sávio (2015),

[...] emerge da própria ideia de ideal universal, trazida com a racionalidade burguesa. Uma racionalidade imposta, porque subjetivada como totalizante, que tem como ênfase a formação de peças para máquinas que fazem crescer o capital – sempre privado (SCHEINVAR; SÁVIO, 2015, p.55)

Os autores apontam que os modos de vida da contemporaneidade se expressam também na escola. As ideias propostas pelas mídias (internet, música, TV, cinema), bem como a vivência em família, vizinhança e cultura de bairros e da cidade, estão ligadas à produção e ao consumo, “[...] o que faz o nosso mundo circular sob certas lógicas úteis à ampliação do capitalismo” (SCHEINVAR; SÁVIO, 2015).

As agressões têm se tornado cada vez mais frequentes nas escolas brasileiras e, além dos danos físicos, podem ter consequências negativas sobre os resultados escolares e sobre a formação social dos alunos (BECKER; KASSOUF, 2016).

De acordo com Souza (2012, p. 72), existem três formas de violência: “[...] na escola (entre alunos, de aluno contra a escola, da escola contra o aluno), da escola (violência simbólica) e a violência contra a escola (a desvalorização social e o empobrecimento do professor”.

Vejam-se alguns dos tipos de violência citados por Souza (2012, p, 74):

- a) entre alunos pode ser expressa através de xingamentos, brigas com violência física (uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades, ameaça, furto de material), brigas sem violência física ou violência psicológica (agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar e humilhar);
- b) violência interpessoal (caracterizada pela violência de uma pessoa contra outra);
- c) de aluno contra a escola, mais conhecida como vandalismo e depredação escolar, envolve furto de materiais e equipamentos, quebra de instalações ou equipamentos e pichações;
- d) entre professor e aluno ou vice e versa, ameaças entre alunos e professores.

Estudos realizados nos Estados Unidos, na *High School Graduation*, apontam que a violência diminui a probabilidade de o aluno concluir o Ensino Médio em 5,1% e diminui em 6,9% a probabilidade de o educando ingressar na faculdade (Becker; Kassouf, 2016). Esses autores apontam também que

Além disso, em alguns casos, jovens com problemas de comportamento tornam-se criminosos, o que não quer dizer necessariamente que um jovem com comportamento violento na escola se tornará um delinquente; porém, é de se esperar que um delinquente manifeste comportamento violento na escola (BECKER; KASSOUF, 2016, p.654).

A escola tem papel fundamental na identificação do indivíduo com tendência a apresentar comportamento violento, pois é nesse ambiente que a criança provavelmente manifesta tal comportamento.

Becker e Kassouf (2016, p. 654-645) ao discutirem sobre prevenção da agressividade, apoiados nos estudos de Jacob e Lefgren (2003) afirmam que a escola pode prevenir a agressividade dos alunos por meio do ensino e do monitoramento:

Essa relação é chamada de “efeito capacitação” e sugere que manter os jovens ocupados e fora das ruas pode diminuir o engajamento em atividades violentas. Todavia, os autores acrescentam que, se o ambiente escolar for caracterizado pela presença da violência, a concentração dos estudantes aumenta a probabilidade dos conflitos agressivos, uma vez que a escola proporciona a concentração geográfica dos alunos e aumenta a interação entre eles. Tal relação é denominada de “efeito concentração”.

Os autores, com base nos estudos de Sposito (2012), apontam que as ponderações sobre a violência nas escolas no Brasil:

Seguem duas vertentes de interpretação – abordagem e análise. A primeira vertente busca entender o comportamento do aluno como uma forma de sociabilidade, de modo que a violência caracteriza uma falha no processo civilizatório, refletindo um conjunto de práticas escolares inadequadas, marcadas por agressões e pequenos delitos.

Os pesquisadores explicam que a “[...] segunda vertente analisa a violência na escola como uma extensão da violência da sociedade contemporânea, visto que muitas escolas estão inseridas em áreas sob a influência do tráfico de drogas e do crime organizado” (BECKER; KASSOUF, 2016, p.654).

A partir do diálogo com estudiosos da violência na escola, pode-se depreender que se trata de um fenômeno multifacetado e multicausal com forte determinação da estrutura social desigual, como no caso brasileiro; contudo, seus efeitos são deletérios para a formação de crianças e adolescentes, tanto do ponto de vista intelectual, como do ponto de vista físico e psicológico.

Becker (2012, p. 59) ao estudar a Justiça Restaurativa como resposta à violência escolar, afirma que “[...] não se pode olhar a violência escolar apenas pelo viés do indivíduo, que ao mesmo tempo é vítima e ofensor”. Para a autora, há que se considerar fatores como competitividade, individualismo e consumismo, próprios da sociabilidade contemporânea, os quais alteram parâmetros éticos, políticos e

sociais. Nesse sentido, é preciso compreender o fenômeno da violência escolar em uma perspectiva de totalidade. Por outro lado, em tempos de crise preponderam às situações de violência no ambiente escolar, e sobretudo fora dele.

Diante do contexto no qual a violência na escola se torna um desafio para professores e gestores públicos, surgem muitas propostas de enfrentamento, dentre elas a de militarização da escola, que se inscreve no conjunto de estratégias neoliberais, as quais privilegiam a desresponsabilização do Estado e o aumento do controle sobre a sociedade.

A militarização da escola

A violência cresce a cada dia, e nas escolas manifesta-se de diversas formas. Isso não deveria acontecer, pois escola é espaço de formação dos sujeitos que a frequentam: alunos, professores ou demais funcionários.

No contexto de violência na escola, muitas são as tentativas de enfrentamento, e uma delas é a mediação de conflitos (BECKER, 2012).

Pode-se destacar como exemplo de estratégia de enfrentamento no âmbito escolar a Justiça Restaurativa, que é

[...] é uma proposta de diálogo horizontal, que segue um roteiro de perguntas que norteia a conversa, buscando refletir sobre as ações e danos causados ao outro, com o intuito de restaurar a relação entre as partes e a comunidade afetada, a fim de que se satisfaçam e responsabilizem-se pelo processo” (BECKER, 2012, p. 16).

Ainda na perspectiva de Becker (2012, p.16), ao se considerar tal realidade faz-se necessário enfatizar que, no contexto de crise vivenciada no âmbito educacional, “[...] a escola é afetada pela agudização da questão social, a qual aprofunda as desigualdades sociais, acirra a violência, torna-se um fator de risco e afeta diretamente indivíduos e famílias”.

Becker (2012) afirma que falar de Justiça Restaurativa alude ao entendimento dos geradores de conflitos e de injustiça no ambiente escolar. Ceccon *et al.* (2009, p. 29) explicam que

[...] os conflitos se originam da competição por recursos percebidos como limitados, tais como: água, ar, terra, alimento, tempo, riqueza, poder, ou seja, situações nas quais os indivíduos interdependentes satisfazem suas

necessidades e interesses de diferentes formas, experimentando as interferências do outro.

A autora conclui que a Justiça Restaurativa esbarra em limites estruturais da sociedade que, se não superados, a técnica de medição não logrará êxito. Isso porque se trata de uma técnica insuficiente para resolução da violência, visto que é necessária uma mudança cultural,

[...] com a participação de sujeitos ativos e a consciência crítica da realidade, como também uma mudança estrutural do sistema econômico, o qual aprofunda a desigualdade social, geradora de conflitos (BECKER, 2012, p. 9).

Outra resposta tem sido a militarização das escolas, que se constitui em gestão, direção e ensino pautados na lógica militar. A propósito, cabe lembrar que a militarização tem sido estratégia por excelência utilizada no Brasil para a contenção das classes “ditas perigosas”, com o controle social (WACQUANT, 2007).

No que se refere à militarização, tem-se exemplos de 93 escolas, em 18 Estados da Federação, constituindo essa prática de gestão escolar uma das respostas dadas, sobretudo à questão da violência. É também indicador de melhoria de desempenho, visto que em nove estados as escolas obtiveram o primeiro lugar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre as escolas estaduais.

A exigente e rígida disciplina militar vem ganhando adeptos entre os pais, os profissionais da educação e outros responsáveis pela formação de crianças e adolescentes, que acreditam, em sua maioria, que a militarização da escola é uma política “ideal” para o combate da violência. Entendem que ela traz consciência aos alunos, mantendo-os longe das condições adversas de riscos e vulnerabilidades ocasionados pela violência.

Para Rosa (2010), a violência no ambiente escolar pode estar relacionada aos comportamentos dos docentes, ao relacionamento com os alunos e às dificuldades em lidar com as diferentes camadas sociais. Despreocupação em referência ao problema, ou falta de conhecimento e preparo para transmitir a utilidade do que se está ensinando são aspectos diretamente relacionados à indisciplina do aluno.

Cabe lembrar que a proposta transferência da gestão das escolas da rede pública estadual para a administração de Organizações Sociais - OS²³ se inscreve na tendência da reforma do Estado ou da contrarreforma, no contexto de “[...] redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p.12).

De acordo com Behring (2003), esse processo, comumente denominado de “reforma” do Estado, configura-se como uma verdadeira contrarreforma, tendo em vista que apresenta um conteúdo conservador e regressivo em relação aos direitos conquistados na Constituição de 1988.

A escola pública expandiu-se sem um correspondente investimento, culminando com a banalização da educação, ocasionando um “apagão educacional” e deixando espaço para o crescimento da violência no ambiente escolar. Como resposta a essas questões, em diversos estados brasileiros, a proposta pedagógica da militarização prioriza princípios e práticas de um ensino moderno e atual, embora tenha como base valores tradicionais (GUIMARÃES, 2017).

Conforme Silva e Barreto (2012) e Guimarães (2017), a escola exerce papel fundamental na formação dos seres humanos, contribuindo na socialização, no aprendizado e na construção de pensamentos e ideias.

Devido ao contexto de precarização e violência vivenciado pelas escolas e também pelos poucos resultados que grande parte delas apresenta, quanto à aprendizagem de seus alunos, a proposta de entregar a gestão das escolas públicas estaduais para a Polícia Militar tem adquirido cada vez mais adeptos. Primeiramente, em razão do medo e da violência, e em segundo plano, em razão da visão negativa e preconceituosa de que adolescentes em geral, pobres e negros, são ameaçadores e perigosos.

Os pais, por sua vez, veem as escolas militarizadas como locais em que seus filhos estarão seguros, protegidos da marginalidade e das drogas, local em que

²³ O Projeto das Organizações Sociais tem como objetivo permitir a descentralização de atividades no setor de prestação de serviços não exclusivos, nos quais não existe o exercício do poder de Estado, a partir do pressuposto de que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor público não-estatal (BRASIL, 1995).

aprenderão, não somente aquilo que é próprio de as escolas ensinarem, mas também, ou principalmente, a disciplina, a obediência, o respeito à hierarquia. Esses valores, eles não estão conseguindo desenvolvê-los junto a seus filhos, porque estão cada vez mais assoberbados no trabalho ou porque faltam condições socioeconômicas e político-educacionais para entender o que é a vivência em sociedade e os valores que a envolvem.

Conforme Gonçalves e Sposito (2005), durante os últimos vinte anos muitas políticas públicas para a redução da violência no meio escolar foram implementadas, principalmente nas esferas estadual e municipal. Tais experiências demandaram estudos sistemáticos para avaliar sua eficácia e proporcionar elementos para a formulação de novas ideias e representações, “[...] no reconhecimento dos aspectos históricos, culturais e políticos que imprimiram suas marcas na constituição de sociedades colonizadas como o Brasil” (SPOSITO, 2012, p. 4).

Nos dias atuais tem-se verificado entrega da gestão de escolas públicas à Polícia Militar em vários estados brasileiros, o que tem despertado a atenção de estudiosos e pesquisadores da área de Educação. Alunos, bem como, professores e servidores que atuam em instituições escolares da rede pública espalhadas pelo Brasil, têm sido vítimas de violência todos os dias. A problemática sobre violência na área da educação é tão grave que o assunto tem sido visto como problema de segurança pública.

Além do problema da violência, como já apontava Fernandes (2007), a questão do acesso ao ensino demonstrava estar resolvida, uma vez que quase a totalidade das crianças em idade escolar estão alocadas no sistema educacional. Entretanto, o problema ainda reside na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica.

Entretanto, a violência escolar assume proporções alarmantes, o que pode suscitar respostas extremadas à questão, com forte apoio da sociedade.

Nessa direção, a gestão de escolas em alguns municípios tem sido transferida para Organizações Sociais ou para a Polícia Militar. Caetano e Viegas (2016, p.13) ressaltam que o “repasso das escolas”, além da administração pela polícia militar, visa[...] “remodelar [a escola] na imagem e semelhança de um quartel militar, com todas as imposições, doutrinas e abusos que tal regime implica”.

O Governo de Goiás, por exemplo, tem apontado a militarização como saída viável para:

I. A melhoria da qualidade (do ensino; II) a melhoria da noção disciplinar de alunos e; III) também – em alguns colégios onde o convívio com a sensação de insegurança é mais alarmante – para a maior segurança de alunos em colégios de regiões mais “inseguras” e também, para a maior segurança do bairro/região que abriga a escola, uma vez que a região agora contaria com um “quartel” dentro de si. Porém, como temos visto, a coisa não corresponde, na realidade, ao discurso oficial (CAETANO; VIEGAS, 2016, p. 13).

É com o discurso da melhoria da qualidade do ensino que se apresentam as mais fortes defesas a favor da militarização das escolas públicas, diante da expansão que vem ocorrendo. “Por trás desta expansão sem precedentes estão o inquestionável bom desempenho dos estudantes junto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a rígida disciplina e respeito à hierarquia, típicos da metodologia militar” (BENEVIDES; SOARES, 2015, p. 2).

De acordo com dados disponibilizados pelo jornal Folha de São Paulo, sobre a classificação no ENEM em 2013, pode-se observar que, no Estado da Bahia, as seis primeiras colocações foram ocupadas pelas escolas administradas pela Polícia Militar. Já as duas escolas militarizadas do Estado do Ceará colocaram-se, em primeiro lugar, a escola administrada pela Polícia Militar, e em quarto, a escola administrada pelo Corpo de Bombeiros Militar. A escola pública do Distrito Federal que mais pontuou no mesmo ano também é administrada pela Polícia Militar. O mesmo ocorreu com escolas administradas pela Polícia Militar Estadual do Estado de Goiás e do Estado de Minas Gerais, que obtiveram as cinco e as quatro melhores pontuações:

Quadro 1– Classificação do ENEM/2013 das escolas administradas pela Polícia Militar Estadual por estado

ESTADO	QUANT	POSIÇÃO / ESCOLA
Bahia	6	1º Lugar – EE – Colégio da PM – COM. Eraldo Tinoco 2º Lugar – EE – Colégio da PM – Unid. II – COM. Lobato 3º Lugar – EE – Colégio da PM – COM. Antônio Carlos Magalhães 4º Lugar – EE – Colégio da PM – COM Alfredo Vianna 5º Lugar – EE – Colégio da PM – COM Rômulo Galvão 6º Lugar – EE – Colégio da PM – COM Anísio Teixeira
Ceará	2	1º Lugar – Colégio da Polícia Militar do Ceará 4º Lugar – Colégio Militar do Corpo de Bombeiros
Distrito Federal	1	1º Lugar – Colégio Militar Dom Pedro II
Goiás	5	1º Lugar – Colégio da PM de Goiás – Unid. Polivalente Modelo Vasco Reis 2º Lugar – Colégio da PM de Goiás – Unid. Dr. Cezar Toledo 3º Lugar – Colégio da PM de Goiás – Unid. Dignaria Rocha 4º Lugar – Colégio da PM de Goiás – Unid. Cunha Filho 5º Lugar – Colégio da PM de Goiás – Unid. Hugo de Carvalho Ramos
Minas Gerais	4	1º Lugar – Colégio Tiradentes – PM-MG – (Passos) 2º Lugar – Colégio Tiradentes – PM-MG – Gameleira (Belo Horizonte) 3º Lugar – Colégio Tiradentes – PM-MG – (Patos de Minas) 4º Lugar – Colégio Tiradentes – PM-MG – (Lavras)
Tocantins	1	3º Lugar – Colégio da Polícia Militar do Estado de Tocantins

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Folha de São Paulo, 2014

Para Mesmo (1994); Paro (2007) e Souza (2015), uma educação de qualidade é um serviço dotado de propriedades que devem estar consoantes à missão definida pela organização educacional que o oferece, considerando-se, não só o que se refere à busca dos conhecimentos, mas também uma concepção integral do indivíduo, inclusive com o pleno atendimento das necessidades de sua comunidade escolar.

Segundo Mezomo (1994); Paro (2007); Garcia (2009); Coutinho (2014) e Souza (2015), qualidade da educação está relacionada a uma perspectiva socialmente construída em princípios, orientações e atribuições, uma teia de ações empreendidas na escola, nos enfrentamentos dos problemas de indisciplina e violência. A ausência dessa teia, por sua vez, pode fragilizar projetos de transformação, multiplicando divergências e descontinuidades, abrindo espaços para o esvaziamento de iniciativas.

Para os autores, ainda se faz necessária a construção de práticas preventivas, que devem assumir um papel de predominância nas escolas. Nessa perspectiva, delineiam os projetos de formação continuada para seus educadores,

pois o lidar com a indisciplina e a violência na atualidade requer um trabalho baseado em novas competências profissionais. Há que se aprender novas formas de relacionamento e liderança no ambiente escolar, para uma atuação segundo um senso pedagógico coletivo, contextualizado pelo projeto pedagógico da instituição.

Através da formação torna-se mais viável pensar no deslocamento das práticas pedagógicas tradicionalmente de base interventiva, e repressivas, em direção a práticas proativas. Em outros termos, os trajetos de formação precisam voltar-se ao desenvolvimento de competências profissionais que permitam aos educadores atuar, sobretudo segundo linhas de ação proativa, através das quais possam trabalhar o engajamento dos estudantes aos processos de ensino-aprendizagem, avançar a qualidade do currículo e, portanto, no desenho de experiências formativas atentas a necessidades de investir no desenvolvimento de recursos internos, que se reflitam na habilidade para resolver conflitos ou em atitudes que sustentem uma cultura de paz nas escolas (GARCIA, 2009, p. 520).

Assim, entende-se que, não somente as escolas militarizadas deveriam prestar serviços de qualidade na educação, mas todas as escolas do País, em um único sistema, com manutenção de desenvolvimento do ensino, pois, como questionam Libâneo, Oliveira e Toshio (2006, p. 227):

O Brasil tem ou não um sistema de ensino? Quando se faz referência a um sistema de ensino, a tendência é considerá-lo o conjunto das escolas das redes; nesse caso, fala-se de sistema de ensino estadual, municipal e federal. Sistema, então, seria o conjunto de escolas sob a responsabilidade do município ou do estado, por exemplo. O significado de sistema extrapola, porém, o conjunto de escolas e o órgão administrador que as comanda.

Souza (2014) afirma que, quanto à qualidade da educação, ainda há muito a ser feito, e ressalta que a presença de professores sem a necessária qualificação está diminuindo, graças à oferta de cursos de especialização de docentes. Mesmo assim, diz que há vários obstáculos a serem superados para que o sistema de educação básica se torne realmente eficiente. O ensino fundamental atingiu uma cobertura de quase 100% da faixa etária de 7 a 14 anos, o ensino médio apresentou, de 1996 a 2012, um crescimento no número de matrículas, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁴ vem revelando, ainda que a passos lentos, algum progresso. Esses dados indicam que o Estado tem o dever de prover

²⁴Ainda que se questione o sentido desse modelo de avaliação que instaura a competitividade entre as escolas, alunos e professores.

meios e desenvolver todos os esforços para recuperar o tempo que foi perdido no campo da educação, ao longo da história do País.

Muitos fatores têm sido apontados como responsáveis por este quadro, falta de valorização dos docentes, escolas mal equipadas, carência de material didático e/ou recursos instrucionais entre outros, além da omissão ou da incapacidade das famílias em apoiar, nas atividades pedagógicas, suas crianças e jovens, fator este que merece um estudo à parte já que a família também faz parte da comunidade escolar e nela exerce papel importante (SOUZA, 2008, p. 12).

Pesquisadores como *Lunenburg et al.*(1999), Lipman (2003), Hajjar (2005), Price (2008), Galaviz *et al.*(2011) e Benevides e Soares (2015) ressaltam que as escolas militarizadas seguem uma linha pedagógica que preza a disciplina, cria respeito às hierarquias, desenvolve o trabalho em equipe e aumenta o cuidado com a higiene corporal, qualidades essas não-cognitivas dos alunos. Por outro lado, esse tipo de escola forma uma massa acrítica, pautada mais pelo medo do que pelo respeito, o que acarreta prejuízo social e psicológico.

Segundo Santos (2016), com o aumento dos Colégios da Polícia Militar de Goiás - SPMG houve melhora no desempenho dos alunos em exames como o IDEB e o ENEM. Entretanto, questiona-se se esse modelo é compatível com a democracia e a cidadania.

Santos (2016) afirma que, no modelo militarizado, a autoridade de professores em relação a seus alunos é respeitada. Os alunos são incentivados a buscar o melhor desempenho pedagógico, no intuito de alcançar as honrarias conferidas pela escola aos melhores, Os pais são comunicados e convocados a comparecer na instituição escolar todas as vezes que os alunos cometem as mínimas transgressões ao regimento escolar e são cobrados quanto à postura e à compostura das crianças. Tudo isso para que as atividades escolares tenham o melhor desempenho possível.

Santos (2016, p 28) aponta que “[...] o argumento mais difundido pela opinião pública para criação das escolas militares diz respeito ao pouco rendimento escolar, à disciplina, à violência e ao uso de drogas, presentes nas escolas públicas geridas por civis”.

A privatização ou a descentralização da educação sob a égide administrativa do poder público, ao que tudo indica, é uma tendência. As medidas que favorecem a

transferência de controle, quer para as mãos de Organizações Sociais Civil de Interesse Público – OSCIP quer para Organizações Não Governamentais (ONG), como foi visto antes, quer para a Polícia Militar do Estado, podem ser consideradas como forma de economizar recursos. Ao que tudo indica, com objetivo que deveria ser visto como investimento social, e não como gastos bem ao gosto da agenda neoliberal.

Para esses agentes e parte da população, a militarização de escolas é garantia de eficiência, ou seja, a transferência para outros agentes do Estado é entendida como forma rentável de ampliar a cobertura educativa, como fonte de melhora do rendimento escolar.

Contudo, segmentos da academia e da sociedade civil apresentam veementes questionamentos e consideram que as políticas favoráveis à militarização educativa são, ao contrário, fonte de desigualdade educativa e de segregação escolar, sobretudo porque as referências à militarização da educação denotam que se tem em mente um processo complexo.

Abramovay (2002; 2012; 2015), aponta que “[...] uma das grandes preocupações das escolas, principalmente as da rede pública, é a deficiência/carência de pessoal encarregado da segurança” (ABRAMOVAY, 2002, p. 105), pois “No universo escolar, as várias manifestações de violência igualmente se fazem presentes, cada vez de forma mais acentuada” (ABRAMOVAY, 2012, p. 45).

A escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que se refletem no dia a dia. Assim, recusa-se a tese de que a instituição não reflete somente um estado de violência generalizado que teria origem fora dela. Se fosse dessa maneira se retira do sistema de ensino sua responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência (ABRAMOVAY, 2015, p. 9).

Nessa perspectiva, a autora considera que a transferência da responsabilidade à Polícia Militar estaria ligada a um controle da violência por meio de repressão, condições estruturais e financeiras privilegiadas, além de não abordar as causas reais da situação, pois “[...] é consensual na sociedade que a segurança escolar se constitui um valor em si mesma. “(ABRAMOVAY, 2015, p. 18), e complementa:

Ademais, a violência ou a ameaça de violência – em suas diversas modalidades – tem um impacto direto na qualidade da educação, no

modo como os professores e estudantes desenvolvem seu trabalho em sala de aula, no ambiente escolar, no rendimento dos alunos e na qualidade de vida de suas famílias (ABRAMOVAY, 2015, p. 45).

Oliveira (2016, p. 43) comenta que uma das razões que favorece a defesa da militarização das escolas está no discurso do medo e da violência, que ocorre em cenários nos quais a violência efetivamente cresce, e também onde se observa queda nos índices de criminalidade, “Todavia, o que deve prevalecer, ao final, é a cultura do medo, e é isso que tem ocorrido”.

O discurso do medo não tem compromisso com a verdade, mas apenas com o medo e com todos os mecanismos que supostamente serão necessários para que possamos enfrentá-lo. Uma observação mais atenta evidencia que o discurso do medo sobrevive mais por meio de falácias do que por meio dos fatos. Quando acompanhamos os noticiários da grande mídia podemos extrair um repertório significativo que tem sido utilizado por muitos governantes que desejam ampliar o controle social e, para além disso, desejam ampliar a submissão dos cidadãos (OLIVEIRA, 2016, p. 43-44).

Segundo Oliveira (2016), a cultura do medo e a prática militarista tendem a vender a ideia de que a militarização é uma solução para ampliar a segurança, além de servir de combate à violência. Assim, o tema segurança pública torna-se um instrumento importante para muitos governantes, pois

“[...] por meio dele tem sido possível criar mecanismos que permitem um maior controle dos movimentos sociais, a ampliação da capacidade de monitoramento dos grupos de oposição, assim como de acompanhamento de setores apontados como socialmente incômodos” (OLIVEIRA, 2016, p. 43).

A transformação das escolas públicas de educação básica em colégios militares e a defesa da gestão educacional militarizada conduzida pela Polícia Militar como solução dos problemas da educação pública expressam um retrocesso social:

Embora de natureza política distinta, encontra-se em curso outras medidas questionáveis no corpo das políticas de terceirização da gestão da escola pública. Uma das mais preocupantes é tocante à PM, que assumiram, em vários estados brasileiros, a administração de escolas públicas, principalmente daquelas em áreas de grande risco social. É o que está ocorrendo, por exemplo, mesmo sob os protestos de educadores e entidades de educação e, em alguns casos, da população local, em Goiás, Sergipe, Bahia, Ceará, Piauí, Amazonas, Tocantins, Minas Gerais, Distrito Federal e Rio de Janeiro, onde o Colégio Dom Pedro II está sob o comando e a responsabilidade do Corpo de Bombeiros Militar. Estima-se que, no total, haveria hoje mais de 100 escolas sob gestão militar no Brasil (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, EDITORIAL, 2016, p. 5).

Caetano e Viegas (2016) criticam o posicionamento do Governador do Estado de Goiás:

Em meio a intervenção de alguns professores protestando por melhorias de suas condições de trabalho, o governador afirmou que onde houver baderneiros ele implantará militarização. É curioso ouvir um governador chamar de baderneiros não pessoas que estivessem a cometer qualquer tipo de delito, mas que estavam ali explicitando legitimamente sua indignação com a patente calamidade que é a atual situação da educação em Goiás (CAETANO; VIEGAS, 2016, p.14).

Mas, levantando a questão “qual o sentido da presença das escolas militares na educação? Oliveira (2016, p.41) destaca que, para uns, trata-se de um investimento na qualidade da educação, mas, para outros, trata-se de mais uma ação nos moldes da agenda conservadora em busca de consolidar sua hegemonia política.

Na ótica da reação social sobre o processo de implementação das escolas militares, é possível verificar que se trata de uma “moeda eleitoral” que emerge:

[...] como objeto de desejo para prefeitos que têm muito pouco para oferecer no campo da educação (ou talvez não saibam ou ainda, não desejam), mas, ao mesmo tempo as escolas militares se tornaram uma concessão do Governo em benefício de aliados, apoiadores (é também como uma forma de acomodação do excesso de oficiais militares e de política de fortalecimento de uma instituição desacreditada como a Polícia Militar, todavia, ainda vista como uma forte aliada no jogo político) e, por fim, como o Governador deixou público, uma política de contra-ataque aos movimentos sociais (OLIVEIRA, 2016, p. 41).

Trata-se, pois de uma prática denunciada por Michel Foucault, em relação ao processo de controle da sociedade. Na perspectiva *foucaultiana*, a escola militarizada seria mais uma ferramenta de controle do Estado sobre a sociedade.

Finalizando, Oliveira (2016, p. 49) ressalta que:

[...] o modelo das escolas militares se torna um ideal para uma parcela da comunidade também pela ausência de um modelo consistente de escola que se contraponha aos modelos atuais e, ao mesmo tempo, sejam acessíveis a todos.

Assim, entende-se ser imprescindível amplo debate acerca das consequências do processo de militarização das escolas, visto que, por trás do

discurso da qualidade encontra-se a ideologia da segurança pública e do controle social exercido pelo Estado sobre a sociedade, reforçando o conservadorismo.

Considerações finais

A violência é um fenômeno contemporâneo que gera inúmeros debates, suscitando respostas por parte dos poderes públicos, ainda que no Brasil ela seja fenômeno historicamente recorrente. Como um fenômeno produzido na e pela sociedade, é exacerbado no contexto de crise do capital e aprofunda a chamada questão social.

Dentre as respostas construídas para eliminação da violência na escola encontra-se a militarização, de cunho conservador, bem ao sabor dos ventos que sopram no Brasil atualmente. Tem como principal apelo o combate à violência, o ensino da ordem e da disciplina, bem como a melhoria na qualidade de ensino. Entretanto, constata-se que a proposta visa ao controle e à pacificação das mentes e corações, sobretudo das crianças e dos adolescentes, coibindo a livre expressão e a criatividade.

A militarização da escola é uma proposta antidemocrática na medida em que se baseia em valores tradicionais caros às forças armadas e que se inscreve na lógica neoliberal. Assim, entende-se que o tema da violência e sua relação com a sociedade, bem como as respostas a essas questões, deve ser ampla e criticamente debatido por pais, professores e gestores escolares, de forma que as estratégias de enfrentamento não sejam contrárias à liberdade e a democracia.

Referências

ABRAMOVAY, M. (Coord.). *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2012. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publications/1449252746513.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.

ABRAMOVAY, M. *Programa de prevenção à violência nas escolas: Violências nas escolas*. Rio de Janeiro: Flacso - Brasil, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério

da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2017.

ANDRÉ, T. C.; BUFREM, L. S. *A escola segundo a sociologia da experiência*. Cidade Universidade do Paraná. 2010. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Sociologia_da_Educacao/Trabalho/08_20_54_A_ESCOLA_SEGUNDO_A_SOCIOLOGIA_DA_EXPERIENCIA_ESCOLAR.PDF >. Acesso em: 4 jul. 2017

BECKER, K. L.; KASSOUF, A. L. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. *Revista Nova Economia*, v. 26, n. 2, p. 653-677, 2016.

BECKER, V. A. P. *Justiça restaurativa na resolução de conflitos: a vez e a voz dos adolescentes*. 152 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté, 2012.

BEHRING, E. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo, Cortez, 2003.

BENEVIDES, A. A.; SOARES, R. B. *Diferencial de desempenho das escolas militares: Bons alunos ou boa escola?* 2015. Disponível em: https://www.bnb.gov.br/documents/160445/960917/DIFERENCIAL_DE_DESEMPENHO_DA_S_ESCOLAS_MILITARES.pdf/7ae9ef81-9687-46cb-b501-766ccef1cba2. Acesso em: 25 out 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.3, 2004.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

CAETANO, I.; VIEGAS, V. (ORGS). *Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas*. In: Caetano de Oliveira, Victor Hugo Viegas de Freitas Silva. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016. (Coleção Piquete). Disponível em: https://www.academia.edu/21570641/As_escolas_militares_-_o_controle_a_cultura_do_medo. Acesso em: 23 out. 2017.

CHAUÍ, M. S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 11. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAUÍ, M. S. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000

COUTINHO, J. P. *As ideias conservadoras explicadas a revolucionários e reacionários*. São Paulo: Três Estrelas, 2014. Disponível em: <http://circuloliberal.org/livros/ideias-conservadoras.pdf>. Acesso em: 11 nov 2017.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. EDITORIAL. Privatização e militarização: ameaças renovadas à Gestão democrática da escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134,

p.1-7, jan-mar, 2016. Disponível em:

<http://www.bivirloc.com/ejournals/EDUCACAO%20E%20SOCIEDADE/2016/educacao%20y%20sociedade%20Vol%2037%20Num%20134%20Enero%202016.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

FERNANDES, A. T. Sociedade, família e escola. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Cidade do Porto, Portugal. v. 17, 2007. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2352>. Acesso em 17 jul. 2017

FLEURY, S. Militarização do social como estratégia de integração: o caso da UPP do Santa Marta. Dossiê. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 14, n. 30, p. 194-222, mai/ago 2012

FRAGA, P. C. P. Política, isolamento e solidão: práticas sociais na produção de violência contra jovens. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C.; LEAL, M. C. (Orgs.). *Política social, família e juventude*: Uma questão de direitos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. (p. 81-104).

GALAVIZ, B.; PALAFOX, J.; MEINERS, E. R.; QUINN, T. The militarization and the privatization of public schools. *Berkeley Review of Education*, v. 2, n. 1, p. 27-45, 2011

GARCIA, J. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, n. 28, v. 9, p. 511-523, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2830&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 15 nov. 2017.

GONÇALVES, L. A. O; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, 2 mar. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100004>. Acesso em 27 jun. 2016.

HAJJAR, R. M. The public military high school: a powerful educational possibility. *Armed forces & Society*, v. 32, n. 1, p. 44-62, 2005.

HARVEY, D. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. Trad. João Alexandre Perchanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. *Revista Temporalis*. Brasília: Abepss, n. 3, p. 09-32, jan.-jul./ 2004.

IANNI, O. A Violência na sociedade contemporânea. *Revista Estudos de Sociologia*. Araraquara, v. 7, n. 12, p. 7-30, 2002. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/644>. Acesso em: 27 jun. 2016.

JACOB, B. A. LEFGREN, L. Are idle hands the devil's workshop? Incapacitation, Concentration, and JuvenilCrime. *American Economic Review*, Pittsburgh, v. 93, n. 5, p. 1560-1577, Dec. 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHIO, M. S. *Educação Escolar*: políticas, estrutura e organização. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIPMAN, P. Chicago school policy: regulating black and latino youth in the global city. *Race Ethnicity and Education*, v. 6, n. 4, p. 331-355, 2003.

LUNENBURG, F.; SARTORI, M. A.; BAUSKE, T. Classroom climate, teacher control behavior, and student self-control: urban public and military high schools. *In: Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration*. Wyoming: agosto, 1999

MANDEL, E. *A crise do capital*. Campinas: Unicamp/Ensaio, 1990.

OLIVEIRA, D. D. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. In: CAETANO, I.; VIEGAS, V. (ORGS.). *Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas*. Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. (Coleção Piquete - p. 41-49). Disponível em: Disponível em: https://www.academia.edu/21570641/As_escolas_militares_o_controle_a_cultura_do_medo. Acesso em: 23 out 2017.

OLIVEIRA, É. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 90-98, Apr.2007 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov 2017.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**.p.5, cap. 1, 2003.

PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PRICE, H. B. About Face: Quasi-military public high schools offer a safe environment, academic excellence—and a surprising focus on the whole child. *Reshaping High Schools. Educational Leadership*, v. 65, p. 28-34, maio, 2008. Disponível em: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/may08/vol65/num08/About-Face!.aspx. Acesso em: 04 jul 2017.

ROSA, M. J. A. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o Processo Ensino Aprendizagem. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8, jul-dez 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1785>. Acesso em: 04 jul 2017.

SÁNCHEZ, B. Y. G.; BARÓN, J. G. Violencia, crisis Del capitalismo global y juventud. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62. Primer semestre de 2012, p. 191-219, Bogotá, Colômbia. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a11.pdf>. Acesso em: jul. 2017

SANTOS, R. J.C. *A militarização da escola pública em Goiás*. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia: PUCGO, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3515>. Acesso em: 4 jul 2017.

SCHEINVAR, E; SÁVIO, L. Violência escolar: efeitos da normalização e da prática penal. *Revista EPOS*. Rio de Janeiro - RJ, v.6, n.2, jul/dez., 2015.

SCHERER, G. A; NUNES, C. F; SANTOS, C. B. *Violência estrutural e seletividade homicida das juventudes brasileiras na atual crise do capital*. Encontro Internacional e Nacional de Política Social. Anais...Vitória, ES, 5-8 jun. 2017

SILVA, J. P.; BARRETO, N. S. Violência escolar: Problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana: Gepiadde, ano VI, v. 12, n. 12, p. 8-

22, jul/dez 2012. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1883>. Acesso em: 04 jul 2017.

SOUZA, G. M. *Gestão pedagógica na educação básica: o estudo de caso de uma escola pública federal com resultado de sucesso*. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Pós-graduação *Stricto Sensu* de Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília: UCB, 2008. Disponível em:

<https://btd.uceb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/922/1/Texto%20completo%20Gabriela%20Menezes%20-%202008.pdf>. Acesso em: 06 dez 2017

SOUZA, K. O. J. Violência em escolas públicas e a promoção da saúde: Relatos e diálogos com alunos e professores. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde*, Fortaleza, v.25, n. 1, p. 71-79, jan./mar., 2012

SOUZA, L. A. F. Dispositivo militarizado da segurança pública: tendências recentes e problemas no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*, v. 30, n. 1, jan/abr 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922015000100207. Acesso em: 21set 2016.

SPOSITO, M. P. *A instituição escolar e a violência*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em:

http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file. Acesso em 19 jan. 2017.

WACQUANT, L. *Punir os pobres: A Nova Gestão da Miséria nos EUA [A onda punitiva]*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007. (Coleção Pensamento Criminológico nº6)

WASELFISZ, J. J. Dados do Mapa da Violência 2012 e Mapa da Violência 2012 - Atualização: Homicídios de mulheres no Brasil, Mapa da Violência 2012, Cebela/FLACSO. Disponível em: <http://mapadaviolenca.org.br/>. Acesso em 19 jan. 2017.

World Health Organization. WHO GLOBAL CONSULTATION ON VIOLENCE AND HEALTH. 1996. Disponível em https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/introduction.pdf

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: O OLHAR DOS EDUCADORES EM UM INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Rachel Duarte Abdala

Eridan Pires Conde Rocha

Para o exercício profissional, pressupõe-se uma formação: o saber provido de conhecimento específico caracteriza-se como um profissional do conhecimento; portanto a qualidade de sua ação exige um longo período de formação em conhecimento especializado, conhecimento das ciências (história, geografia, matemática etc.) e pedagógico.

(Joana Paulin Romanowski)

Introdução

Na contemporaneidade, devido às rápidas transformações que envolvem todos os campos, sociais, políticos e econômicos, percebe-se que as instituições de ensino são estimuladas a implantar ações internas que proporcionem aos seus docentes a formação em serviço. Isso porque as diversas mudanças que ocorrem nos diferentes espaços têm reflexo nas demandas educacionais, o que exige novos saberes para a profissão docente. No entanto, é necessário que essa formação em serviço, não aconteça somente como forma de cumprir uma exigência legal ou de se adequar a mais um modismo educacional, ou até mesmo como um treinamento. O essencial é que seja pensada a partir da necessidade dos professores, para que eles se sintam integrantes e protagonistas em todo o processo, e tenham acesso a conhecimentos que lhes são essenciais.

Falar em formação continuada docente em serviço significa enveredar por uma constante reflexão que deve ser, sobretudo, crítica. Deve-se considerar que, atualmente, o profissional docente, além de ter domínio de conhecimentos específicos, e técnicos, também precisa responder às diversas exigências decorrentes das modificações que acompanham sua atividade. Hoje, a informação chega com grande rapidez a todos em qualquer localidade do planeta, logo, o professor deve se apropriar dessa informação para aplicá-la com eficácia em sala de

aula. Essa é uma das necessidades atuais do ofício docente, dentre as muitas outras exigências que recaem sobre a atuação desse profissional.

Para atender às demandas descritas, como também, para desenvolver as tantas outras competências e habilidades exigidas ao educador, aplicação em sala de aula das novas tecnologias da informação, inovações nas modalidades de ensino e aprendizagem, atribuições à cultura da diferença, inclusão de deficientes, etc.), devem-se estimular aprendizagens constantes entre os diversos envolvidos nos espaços educacionais, possibilitando-lhes reflexões e, conseqüentemente, um aprofundamento maior no entendimento sobre o sentido das escolas como espaço de construção e reconstrução de saberes. Afinal, a escola é a instituição que tem o papel, na figura do professor, de trabalhar as inovações e as informações diversas, na perspectiva de transformá-las em conhecimento, tarefa primordial dessa instituição de ensino. Esse entendimento diferenciado da escola, não apenas como transmissora de saberes acumulados, mas também como construtora de novos saberes, é por muitas vezes construído e/ou aperfeiçoado a partir das discussões estabelecidas nos encontros de formação realizados nos espaços internos das instituições de ensino. Para Aquino e Mussi (2001, p.214):

[...] a prática de formação de professores em serviço, em seu (re) arranjo epistemológico recente, produzirá em seu curso efeitos desestabilizadores das formas tradicionalmente reconhecidas de existência docente, operando a promessa de uma nova proposição de si, para os professores nos nossos dias.

Verifica-se, portanto, que a formação docente em serviço tem hoje essa nova perspectiva de desestruturar saberes na expectativa, de reconstruções mais aperfeiçoadas. Essas reconstruções de conhecimentos promovem reflexões sobre o fato de que a formação docente em serviço beneficia o professor na reorganização de suas concepções tradicionais, já reconhecidas e aplicadas. Promovem também o acesso a práticas inovadoras. Tardif e Lessard (2008) destacam a formação continuada dos professores como fator desencadeador da ação reflexiva, no atual mundo de constantes mudanças. Segundo Pimenta (2006), a expressão “professor reflexivo”, toma conta do cenário educacional, no início dos anos 90 do século XX, mas com uma conotação destorcida, pois relaciona a reflexão como atributo do

professor, massificando o termo, reduzindo-o a um fazer técnico, já que se estabelece para satisfazer os princípios do capital.

Logo, é importante reforçar que, neste capítulo, a atitude docente é defendida como a reflexividade de cunho neoliberal que segundo Libâneo (2011), situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental. O que se busca é refletir sobre a prática nas formações de professores como um processo de ação-reflexão-ação, para além da perspectiva de Dewey (1952, p. 94), de que, “[...] o pensamento ou reflexão [...] é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência”. Já Feldmann (2009), entende que, o processo de ação- reflexão deve ser um ato de compromisso com a qualidade social e política, uma atitude com caráter de transformação.

Segundo Brzezinski (2008), o paradigma educacional atual para formação de professores requer inter-relação entre cultura, sociedade e educação, ou seja, uma relação tridimensional no processo de construção dos novos saberes da profissão docente, o que leva a refletir sobre atitudes de modificações na forma de percepção dos educadores. Seria um avanço na ação reflexiva dos professores, pois ultrapassaria os muros da escola, na realização de uma contextualização do tema a ser refletido.

É pertinente reafirmar que a formação de professores em serviço, é um desafio da atualidade e que, dependendo da maneira como é conduzida, poderá desencadear esse processo de ação-reflexão-ação, ou seja, o docente age, pensa sobre o que faz e torna a agir de forma diferenciada, modificada. É o que Paulo Freire (1996) chama de “prática educativo-crítica”, conhecida também como prática transformadora. Ressalte-se que essa transformação na ação do professor não deve ser aplicada apenas aos espaços internos da instituição, pois precisa ultrapassar esse espaço e se estender ao contexto social, para promover mudanças de atitudes que revertam em benefícios para a sociedade.

Libâneo (2011, p. 57), define reflexividade como característica “dos seres racionais conscientes”, e considera que “[...] o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”. Pimenta (2006, p.23) reforça que “[...] só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas”. Logo, nas instituições de ensino a formação continuada dos

docentes em serviço, não pode ser concebida como treinamento ou como momento de reunião de planejamento, deve ser institucionalizada como uma política interna, por meio de atividades contínuas, com o intuito de promover aos participantes a reflexão sobre a ação. Principalmente, deve ser exercida em caráter coletivo, prevista anualmente no calendário escolar, regulamentada e definida como um dia letivo. Assim ocorrendo, terá início no processo de autonomia docente, e será possível solucionar, em parte, as muitas questões conflitantes e inerentes à atuação do professor. Além disso, haverá contribuição, de forma significativa, para a construção de uma educação com um perfil mais democrático, com docentes mais competentes, mais críticos, no sentido da “ação refletida”.

Zeichner (1998, p. 78), em uma das três perspectivas de reflexão que defende, para que sejam acionadas conjuntamente junto às escolas e aos professores, destaca a prática reflexiva enquanto prática social. Para esse autor, a prática reflexiva é uma prática social. Segundo ele, para que esse tipo de reflexão seja eficaz, deve ser realizada em coletivo, o que levaria à necessidade de transformar as escolas em “comunidades de aprendizagem”, para que os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Defende também que essa prática seria um compromisso de importante valor estratégico para se criar condições que proporcionem mudança institucional e social. Segundo Pimenta (2006, p. 90), “[...] os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação”.

Candau (2008), compartilhando de pensamento semelhante, é enfática, ao afirmar que os problemas educacionais estão inseridos no “chão da escola”. Portanto, é nesse espaço, na própria instituição, nas relações com os seus pares, sabendo-se que as instituições de ensino possuem identidades próprias e culturas organizacionais específicas, que se deve refletir sobre as demandas educacionais.

Observa-se, portanto, que é necessário entender que a formação continuada de professores em serviço, é um momento rico, dentro da instituição, pois proporciona a reflexão coletiva, fomentando no professor as construções e reconstruções de saberes, aperfeiçoando suas ações, encaminhando-o a se tornar autônomo em sua forma de pensar e agir. A interação constitui fator predominantemente e importante para desencadear a reflexão, pois, é no ato da

convivência, na troca de experiência, na ação conjunta que se desenvolve a prática interativa reflexiva. É pensando com o outro, a partir da reflexividade de determinadas certezas e incertezas que se constroem novos conhecimentos. Para Giroux (1990), a reflexão coletiva desenvolve no professor o intelectual crítico, para que incorpore amplamente a análise dos contextos escolares. Assim, torna-se claro que a reflexão constitui um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais.

Outro fator que se deve destacar enfaticamente é o de que a prática da formação continuada de professores em serviço precisa ser estruturada como uma estratégia para reflexões sobre os inúmeros problemas de ordem social e políticos, neste atual cenário de desordem. Como destaca Rios (2002, p. 24), “O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores”.

Portanto, foi nesse ambiente de prática reflexiva em coletividade, no ato de ampliar conhecimentos, desempenhando a função de docente no ensino superior, em um instituto federal da região do vale do Paraíba paulista, a partir de uma vivência pessoal, que surgiram as inquietações iniciais para buscar compreender a percepção dos educadores sobre o processo de formação continuada em serviço.

A pesquisa aqui relatada possibilitou acompanhamento e observação de diversas situações da realidade que envolvem a prática da formação continuada em serviço. Constataram-se as facilidades e os obstáculos que surgem nas ações de formação, e o objetivo foi sempre compreender melhor o pensamento dos participantes sobre esse processo de construção e reconstrução coletiva de conhecimentos.

Diversos autores inquietam-se com essa temática da contemporaneidade. Segundo Libâneo (2011, p. 88), é momento de repensar a formação docente, e para isso é preciso:

[...] Buscar respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino.

Perante toda essa discussão estabelecida, no olhar de diferentes teóricos sobre formação docente e prática reflexiva, para que a formação continuada docente em serviço seja de fato, uma ação significativa e uma estratégia que favoreça a qualidade educacional, desenvolvendo novos saberes no ofício docente, é essencial, que a proposta da instituição seja elaborada de forma contextualizada, com base nos problemas do dia-a-dia. É necessário também que, a participação dos professores na construção das atividades que permearão a formação continuada da instituição, seja efetiva, com adoção de metodologias adequadas para análise e construção de novos e importantes conhecimentos, para o momento atual da ação profissional docente. O momento é mais do que oportuno para se desenvolver um ensino estabelecido em princípios emancipatórios.

Há um número significativo de projetos de formação docente em serviço, tanto no Brasil como em outros países, que apontam para a importância de se desenvolver a prática da experiência reflexiva no professor (Alarcão, 1996; Nóvoa, 1995; Schon, 1995; Zeichner, 1998, 1995, 1993). Conforme experiências que já buscaram criar estratégias para a prática da reflexão na formação continuada com docentes, no ato da reflexividade os professores são fomentados a desenvolver a autonomia em seu ofício, passando a interpretar o que vê fazer e a imitar sem copiar, recriando e transformando metodologias. São estimulados ainda a trabalhar continuamente em sua própria formação, pois não existe conhecimento acabado, ou formação que não possa ser melhorada. Segundo Freire (2003), “[...] o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Portanto, o que se deseja compartilhar são as ideias de Pimenta (2006, p. 181):

[...] defende um (a) professor (a) intelectual e fundamentalmente cidadão (a) em processo contínuo de formação, capaz de articular a teoria e a prática, aprendendo e refletindo sobre a última, iluminada com teorias, construída e sistematizada inclusive por ele (a); que se forma através da prática coletiva, de cidadão(a) solitário para cidadão(ã) solidário(a); que desenvolve a escuta, a tolerância e o respeito com o(a) outro(a), o igual, e sobretudo, com o diferente, que seja capaz de

construir uma identidade profissional buscando superar a suposta “neutralidade”; que tenha disponibilidade para o novo, ousando alternativas educacionais comprometidas com a aprendizagem do(a) aluno(a), com a igualdade e a justiça social; que seja menos consumidor das políticas oficiais de forma acrítica, para ser mais produtor de conhecimentos; que seja livre para educar para cidadania, fundado no futuro, tendo o homem/o humano como projeto.

A autonomia, é um aspecto necessário para uma prática transformadora, é ampliada a partir dos atos reflexivos desenvolvidos pelo professor. Logo, se o docente, adota, em sua ação profissional, práticas educativas inovadoras, preparando alunos com saberes significativos para a sua atuação cidadã, haverá um reflexo em sua própria conduta, pois estará se permitindo mudanças nos mais variados contextos.

Desenvolvimento

A pesquisa relatada neste capítulo é caracterizada como um estudo de caso. O estudo de caso é usado em muitas situações, para conhecimento de fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais e políticos. Para Yin (2001 p. 24), “[...] o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. Ainda, segundo Yin (2001, p. 32), “[...] a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências-documentos, artefatos, entrevistas e observação”. Por se tratar de uma instituição à qual a pesquisadora teve livre acesso, o primeiro contato deu-se de maneira informal. Em visita à instituição, o diretor aceitou a realização da pesquisa designando que a investigação fosse primeiramente submetida ao comitê de ética. Três educadores, de imediato, concordaram em participar das entrevistas. Com um pouco de insistência e esclarecimentos mais precisos quanto à finalidade e ao objetivo da pesquisa, obteve-se a contribuição de mais três docentes, e, posteriormente, de dois pedagogos, conseguindo-se, então, no total, a adesão de oito sujeitos. As entrevistas foram realizadas na própria instituição pesquisada, em uma sala reservada que permitia uma conversa descontraída com os entrevistados. As

entrevistas ocorreram, usando-se, para os dois grupos (docentes e pedagogos), o mesmo roteiro de questionamentos. Para as entrevistas semiestruturadas o critério de seleção da amostra de professores e pedagogos foi o de adesão. Já o outro instrumento de coleta utilizado na realização da pesquisa foi a observação, que consiste num excelente recurso metodológico, pelo fato de possibilitar inserção mais densa nas práticas e representações vivenciadas, acompanhando de modo mais próximo o evento da investigação. A análise dos dados se deu por triangulação de métodos. A análise das informações obtidas foi composta por três etapas: a) Pré-análise: organização documental, leitura exaustiva dos dados coletados nas entrevistas, observação e leitura dos documentos, com o objetivo de operacionalizar e buscar a sistematização das ideias iniciais, de modo a elaborar as categorias que iriam direcionar o desenvolvimento das operações de análise; b) Exploração do Material: análise e aplicação sistemática das conclusões diagnosticadas pelo entrevistador com relação aos entrevistados, aos registros da observação e ao conteúdo dos documentos que regem a formação continuada na instituição.; esta fase, mais longa, consistiu na codificação ao decompor e enumerar os respectivos recortes, seguindo criteriosamente as regras previamente pautadas; e, c) Tratamento dos resultados e interpretação: organização de dados significativos e válidos perante a pesquisa, pela análise que estabeleceu resultados, colocando em foco as informações condensadas. Por meio dos dados coletados no campo da pesquisa, foi possível compreender a percepção dos educadores de ensino superior sobre a política de formação continuada exercida na instituição em que atuam. Os questionamentos aos educadores foram realizados de abril a maio de 2017. Inicialmente, para análise dos resultados buscou-se relacionar os dados que caracterizam o perfil demográfico. Para isso descrevem-se as características gerais do grupo amostra ou dos sujeitos participantes, como: idade, tempo de magistério, tempo que atuam como docentes no ensino superior e tempo de serviço na instituição pesquisada. O perfil demográfico tem significativa importância porque possibilita ao pesquisador obter um diagnóstico subjetivo mais geral dos envolvidos, e os dados permitem visibilidade maior sobre determinadas concepções evidenciadas na fala dos sujeitos. Portanto, primeiramente se analisou o perfil social e demográfico qualitativamente, passando-se posteriormente para a análise dos dados coletados por meio dos instrumentos descritos. Tomando-se como referência

os objetivos pré-estabelecidos e as questões aplicadas nas entrevistas, estabeleceram-se quatro categorias para direcionar a análise dos dados obtidos: a) o conceito de formação continuada em serviço; b) oficinas de formação continuada em serviço, função e estudo de caso; c) resultado das oficinas de formação docente em serviço; olhares e práticas reflexivas; e, d) desafios e obstáculos na formação continuada de professores em serviço. Primeiramente, foi realizada a leitura flutuante dos materiais de entrevistas, dos documentos e do relato de observação. Trata-se de uma leitura exaustiva de todos os materiais coletados. Logo, já estabelecidas as categorias, o próximo passo foi identificar o olhar dos sujeitos participantes, confrontando-o com os outros instrumentos de coleta, como os documentos da instituição que designam a estruturação do plano de formação continuada dos docentes. A discussão para reflexão parte do princípio de que os professores precisam ter clareza política com relação aos significados diversos das demandas educacionais e principalmente daquilo que se entende como fundamental para o exercício de sua profissão. Portanto, a compreensão do conceito de formação continuada em serviço, ou conscientização sobre o significado da ação, proposta é a base essencial para o sucesso e eficácia das atividades de formação continuada desenvolvidas na instituição. Acredita-se segundo Fontoura (1999), que é importante que os docentes tornem explícitos seus conceitos, exteriorizando-os oralmente ou por escrito. É a partir do ato de conceituar um determinado tema ou ação, que se consegue atingir objetivos esperados. Mas, para se chegar ao estágio de um conceito é preciso, como adverte Ferreira (2003, p. 25), “[...] que o indivíduo vivencie situações facilitadoras, capazes de criar possibilidades para atingir estágios cada vez mais elaborados do ato de pensar”. Veja-se o que dizem os oito sujeitos entrevistados sobre o conceito de formação continuada: (S designa os professores, e O, os coordenadores.)

S1 - É um momento em que acontecem trocas de informações,

S2 - É a oportunidade de reflexão sobre a prática, na própria instituição.

S3 - É a busca por um aperfeiçoamento dos conhecimentos

S4 - Não Sei

S5 - É uma formação periódica

S6 -É o aprendizado contínuo da prática docente a partir de experiências próprias

O7 - É a reflexão sobre as problemáticas

O8 -É um processo contínuo de preparação e formação

Ao analisar de forma interpretativa os enfoques estabelecidos por Zeichner (1993) e os relatos dos educadores, percebe-se que a predominância recai sobre o enfoque acadêmico, conforme retrata o sujeito 3, “busca por um aperfeiçoamento dos conhecimentos”, ou sobre o enfoque social, conforme determinam os sujeitos 1 e 2, Recai, ainda sobre o enfoque desenvolvimentista em que o interesse maior está no desenvolvimento dos docentes o que pode ser observado nas falas dos sujeitos 5,7e 8. Mas, e o enfoque da reconstrução social, que seria o mais benéfico para a educação da contemporaneidade? Considere-se o que afirma Mészáros (2008, p. 25):

[...] os processos educacionais e os processos sociais estão intimamente interligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Conforme retrata Mészáros (2008), não se pode separar o contexto educacional do contexto social, pois estão intimamente interligados. Logo, é importante perceber a compreensão política e social que os educadores atribuem a sua prática profissional. Estariam eles preocupados em realizar reflexões aprofundadas de forma contextualizada que venham a contribuir com mudanças para além do espaço institucional? Ou as reflexões ocorridas são meramente de caráter técnico, com o intuito apenas de aperfeiçoar a atuação técnica do docente? Liberali (*apud* Ibiapina, (2007, p. 37), destaca que:

[...] a reflexão gerada pelo modelo de formação técnica está voltada para a eficiência e eficácia dos meios (tais como métodos e técnicas de ensino) para atingir determinados fins (objetivos de ensino) e da teoria (tais como os resultados de pesquisas

científicas) como meio para previsão e controle dos eventos, no caso o que acontece em sala de aula.

Portanto, o que se observa é que se a reflexão que os sujeitos atribuem ao processo de formação continuada estiver predominantemente relacionada aos moldes técnicos, será uma busca por solucionar os problemas que surgem no dia a dia, mas não uma transposição para além do espaço escola.

Procurou-se conhecer por meio de alguns documentos emitidos pela reitoria e também dos registros feitos pela equipe de educadores, responsável pela organização das ações de formação continuada na instituição, como eram estruturadas e aplicadas as atividades junto aos professores.

Segundo dados obtidos na observação sistemática das atividades, as oficinas de formação docente continuada são realizadas mensalmente, com a intencionalidade de estabelecer trocas de experiências reais de sala de aula, aprofundar conhecimentos pedagógicos, identificar causas de sucesso de determinadas ações e assim compor um portfólio geral de boas práticas, para que cada um se apodere delas à sua maneira.

Triangulando-se as entrevistas sobre a formação continuada em serviço com os registros dos encontros, percebe-se a presença de algumas terminologias semelhantes que se repetem, tais como: “troca de experiências”, e “aprofundar conhecimentos”.

É na troca compartilhada de saberes que se constroem e reconstroem aprendizagens. Sabe-se que hoje estão cada vez mais presentes nas escolas a burocracia, e o controle sobre o trabalho docente e suas tarefas. Isso tem sido uma estratégia usada pelo Estado para manter o controle. No entanto, quando se observam instituições que se propõem a desenvolver ações coletivas de reflexão sobre as suas próprias ações, percebe-se uma estratégia para favorecer a autonomia docente, buscar mudanças, driblar esse controle. É um início para a transformação da instituição e dos próprios docentes, que muitas vezes têm atitudes que eles mesmos reprovam, mas das quais não sabem como se desvincular. Afinal, “[...] problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos

leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos” (Arroyo, 2010 p.27).

Quando se analisa a fala de um dos sujeitos: “[...] essas mudanças, elas se refletem na própria prática de sala de aula”, comparando-a com os dados dos registros das oficinas realizadas na instituição, fica evidente, mais uma vez, a constante busca por mudanças na atuação dos profissionais docentes por meio do diálogo coletivo entre os pares. É o “[...] encontro com nós mesmos, com nós outros, com o outro que há em todos nós, o ser professor” (Arroyo, 2010 p.27). Na contemporaneidade, as mudanças que se buscam implantar em nossas escolas precisam ocorrer no espaço interno da instituição, mas a partir do ser professor. Há um clamor contemporâneo por se abolir da prática docente o paradigma newtoniano-cartesiano (o ensino fragmentado, compartilhado). Para o contexto atual, o paradigma emergente é aquele que busca contemplar a visão do todo e a produção do conhecimento, mas para que esse paradigma se instale há necessidade de ações coletivas, compartilhadas. Para que um grupo de indivíduos alcance mudanças é necessário empenho coletivo, desejo conjunto. Analisando-se a fala dos entrevistados sobre a percepção deles quanto às mudanças ocorridas, chega-se a encontrar unanimidade em afirmações quanto às transformações ocorridas a partir das trocas realizadas, dos diálogos entre os diversos participantes. Afinal, “[...] educar educadores desse dever ser é mais do que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada. (Arroyo, 2010 p. 46). É a busca por um entendimento de que o processo de formação docente é constante, e de que deve ocorrer em todo o decorrer do desenvolvimento da profissão. Trata-se, portanto, de um processo contínuo. É o que se constata no depoimento de um professor participante, cuja autonomia é evidente:

[...] eu posso dizer que percebo essas mudanças, e elas se refletem na própria prática de sala de aula. Já teve colega que chegou para mim e me parou no corredor e disse: olha..., aquela discussão da reunião de formação foi muito boa..., eu pude rever uma prova que eu havia feito onde todos os alunos haviam tirado nota vermelha, então eu pensei, a partir daquela discussão que fizemos naquela reunião de formação continuada em rever a prova, fui lá, cheguei para a turma e propus uma nova avaliação. (S1)

Quando o professor relata “fui lá, cheguei para a turma e propus uma nova avaliação”, observa-se uma tomada de posição, uma proposta de mudança na ação. Segundo Imbernón (2002, p. 12) “[...] para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática”. Essa ação só foi possível com a colaboração do grupo, o que não é um processo fácil, como afirma Giesta (2005, p. 23): “[...] admitir o erro, ouvir e analisar opiniões e alternativas de ação enfrentando conflitos que gerem transformação de práticas já ‘sacramentadas’ é uma atitude corajosa da qual uma intenção de reflexão não pode prescindir”.

O contexto atual requer profissionais diferentes, no sentido de regular ação, rever decisões, pois:

[...] o professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança IMBERNÓN (2002, p. 20).

A profissionalização docente perpassa essas ações ou tomada de decisões. Percebe-se que as oficinas desenvolvidas na instituição estão fomentando nos docentes a responsabilidade de assumirem novas alternativas educacionais a partir da própria prática. Nesse caso percebe-se também, além do desenvolvimento de conhecimentos, o desenvolvimento de atitudes a partir de interpretação e reflexão sobre a realidade. Outro ponto a ser destacado é o fato de os próprios docentes estarem abertos para a mudança e desejarem refletir sobre sua metodologia com a equipe. Veja-se o que relata um dos participantes:

Nós nos reunimos para falar sobre nossas metodologias de ensino. Eu mesmo já cheguei até a filmar uma aula minha e levei para uma reunião de formação para discutirmos sobre a minha metodologia de ensino e eu posso afirmar que as reflexões acontecem realmente porque nós percebemos mudanças de atitudes. (S1)

Nessa fala de S1 verifica-se uma estratégia utilizada como meio para reflexão a filmagem, que em alguns programas de formação continuada é denominada “espelho da prática”, ou seja, uma forma de permitir ao docente visualizar a sua

própria ação, analisando certas atitudes que no momento da sala de aula não é possível perceber. Conforme Ferrés (1996, p.47), “[...] a câmera de vídeo confere uma nova feição à realidade cotidiana. Pela Mágica da câmara o ordinário se transforma em extraordinário, o que fornece novas informações a respeito da realidade que comumente não aparece plena no sentido”. Assim, percebe-se que o uso do vídeo como meio para reflexão é uma técnica deveras favorável porque permite uma reflexão mais consistente, apoiada em provas concretas. Essa transformação é certa, como afirma S4:

Então, eu posso afirmar a partir dessa experiência e outras já vivenciadas, que as mudanças realmente acontecem e atingem o professor e a instituição.

Nesse depoimento de S4 fica claro que a transformação acontece do sujeito para a instituição, ou melhor, do individual para o coletivo. Sabe-se que é necessário o coletivo para o início das mudanças, mas se não acontecer uma transformação no sujeito a instituição não se modifica. Afinal, as instituições são constituídas de indivíduos.

Sabe-se também que a mudança de concepção é muito complexa, mas, de acordo com a abordagem sócio-histórica, a elaboração do conhecimento é um processo dinâmico que evolui de um nível para outro. Para Vygotsky (2000), o conhecimento visto do ponto de vista dialético não é expresso exatamente como se encontra no discurso do dia a dia, é acima de tudo uma noção geral sobre o que pensam os indivíduos, representando, assim, um nível provisório entre os conceitos e os pseudoconceitos. Isso explica a mudança que fundamenta a ação de um dos envolvidos nas ações de formação continuada em serviço dessa instituição, conforme relatos já apresentados neste texto. Diante de toda ação humana há obstáculos a serem superados, e em se tratando das oficinas de formação continuada desenvolvidas na instituição pesquisada, quando os sujeitos foram indagados sobre quais seriam os maiores obstáculos ou desafios para realização das oficinas de formação continuada docente em serviço, alguns deles referiram a falta de interesse de certos docentes da equipe em querer participar dos encontros. É o que se verifica na fala de S1:

[...] o maior obstáculo que existe é a resistência, por parte de alguns professores, em querer participar, e principalmente daqueles professores que já tiveram disciplinas pedagógicas em suas graduações, eles acham que não precisam mais, e também tem aqueles que não querem ler. Na verdade, eles querem algo mais prático, nada de teoria, eles acham chato ficar teorizando. (S1)

Observa-se que a teoria é considerada por alguns como desnecessária ou não tão importante, nesse processo de formação continuada. No entanto, deve-se esclarecer que o conhecimento prático deve articular-se ao teórico e vice-versa, afinal teoria e prática não se excluem, complementam-se. Conforme Ibiapina (2007, p.27), “[...] o processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem”. Se não se articula a teoria com a prática, perde-se o sentido político da ação docente. É na inter-relação teoria e prática que se reconstrói o contexto social dos sujeitos estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam o tempo histórico de sua prática atual.

Outro fator de dificuldade apresentado pelo grupo foi a imposição que a instituição faz aos docentes para que participem das oficinas. No trecho que segue o participante ratifica essa afirmação:

A instituição obriga os docentes a participar. Esse é o maior obstáculo, pois muitos docentes estão ali contra a vontade e acabam atrapalhando. (S6)

Percebe-se que obrigar os docentes a participar de uma formação é uma atitude autoritária, que predomina na ordem social capitalista. É evidente o prejuízo que o grupo sofre, em decorrência da desmotivação de alguns que terminam por não colaborar com as atividades como uma forma de se rebelar contra a ordem estabelecida. No entanto, essa insatisfação se expressa apenas na fala de um único sujeito entrevistado, e sabe-se que “[...] não se pode vencer uma força social poderosa pela ação fragmentada de indivíduos isolados” Mészáros (2008, p.86).

Na triangulação dos dados também fica visível a falta de interesse e a não colaboração de alguns no registro de observação, pois se percebeu que alguns

participantes lentamente se propõem a colaborar com as atividades e que demonstram desejo de encerrá-las o mais rápido possível.

Considerações finais

Foi possível verificar a percepção que os docentes têm em relação às ações de formação continuada em serviço desenvolvida pela instituição em que trabalham. Suas falas permitem uma análise reflexiva sobre os vários aspectos que contemplam o tema estudado, visando ao aperfeiçoamento das ações.

É necessário esclarecer, no entanto, que essas considerações devem ser ampliadas, visto que, poderão surgir outros questionamentos inerentes a toda e qualquer prática empírica. Há que se registrar que essas considerações dizem respeito ao momento em que se desenvolveu a referida pesquisa, e que, esses dados podem sofrer alterações com o passar do tempo, pois, se trata de uma pesquisa de ordem qualitativa, desenvolvida com seres humanos, que são sujeitos a mudanças constantes.

A partir das reflexões relacionadas aos aspectos sociodemográficos da população amostra, verificou-se que são educadores em início de carreira, que buscam aperfeiçoar-se na prática da docência no ensino superior em uma instituição na qual o número de professores nessa fase da carreira é significativo. Procuram encontrar de forma coletiva o aperfeiçoamento em diversos aspectos educativos, com ajuda dos pares, um meio para superar as dificuldades que têm-se apresentado.

Percebeu-se, tanto nos relatos dos educadores quanto no registro de observação e nos documentos analisados, que os aspectos técnicos e pedagógicos são priorizados, com a finalidade de amenizar as dificuldades que emergem durante o ano letivo, e que não se contempla nenhuma atividade de formação docente que priorize o desenvolvimento de reflexões visando aos contextos sociopolítico e econômico.

A ênfase maior das ações e/ou atividades de formação continuada em serviço estão voltadas para o saber e o fazer, e não há nenhuma atividade que contemple o desenvolvimento do ser e do conviver.

As ações de formação continuada em serviço ainda não acontecem com continuidade. São apresentadas em forma de discussão envolvendo temas diferentes, o que revela que ainda não existe um projeto que tenha instituído uma política de formação continuada em serviço, com estudos aprofundados sobre determinados temas específicos, que se relacionem à necessidade didático-pedagógica da instituição.

Há atitudes, perceptíveis nos relatos, que permitem identificar nos docentes tomadas de decisão que favorecem as ações de mudança na prática docente em sala de aula no que diz respeito a metodologias de ensino e práticas avaliativas, mas também há, ainda que em número pequeno, educadores insatisfeitos com algumas decisões e com a forma de organização das ações.

Percebe-se uma indefinição quanto ao papel do pedagogo na instituição. Há o desafio de se desenvolverem ações para que os professores possam aceitar o profissional pedagogo como técnico responsável por organizar ações de formação continuada em serviço.

Outro fator a ser considerado é o tempo destinado às reuniões de formação continuada que são realizadas geralmente uma vez ao mês em apenas quarenta minutos, ou no máximo em oitenta, que não podem ser computados como carga horária de atividade docente.

As entrevistas permitiram compreender a percepção dos educadores quanto às ações de formação continuada em serviço. Houve possibilidade de aprofundar essa compreensão por meio dos documentos que registram determinados passos sugeridos para guiar as ações da instituição, no entanto, foi na triangulação dos dados que se pôde dar veracidade aos dados coletados.

Dada a importância do tema, torna-se necessário ampliar a pesquisa, de forma a possibilitar aos professores do ensino superior reflexões sobre a formação continuada em serviço.

Referências

AQUINO, Julio Groppa and MUSSI, Mônica Cristina. *As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate*. Educ. e Pesq. 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000200002>

ALARCÃO, Isabel (Org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (Ser professor reflexivo). São Paulo: Porto, 1996.

ARROYO, M.G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 12.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

BRZEZINSKI, I. (Org.) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDAU, V. M. F. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em 03/10/2017.

DEWEY, J. RANGEL, G. e TEIXEIRA, A (trad.). *Democracia e Educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.

FELDMANN, M.G. (Org.). *Formação de Professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo. Ed. Senac, 2009.

FERREIRA, J.L.Org. *Formação de Professores: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FERRÉZ, Joan. *Vídeo e educação*. O uso didático do vídeo – modalidades. Porto Alegre: Arte Libâneo s Médicas, 1996.

FONTOURA, H. A. da. *A formação do professor universitário: considerando propostas de ação*. CHAVES, I. M. A. *A licenciatura: traços e marcas*. In: CHAVES, I. M. A e SILVA, W. C. da. *Formação de professores: narrando, refletindo, intervindo*. Niterói-RJ: Quartet, 1999.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

GIROUX, H. A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas 1997.

GIESTA, N. C. *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara: JM.Editora,2005.

IMBERNON, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época)

IBIAPINA, I. M. L.de M. *Formação de professores: texto e contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora*. Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, I. A. *Educação para além do capital*. trad. de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, D. A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. de João Batista Kreuch. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIN, R. K. *Estudo de Caso. Planejamento e Método*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO E DO FUTURO PARA O ADOLESCENTE APRENDIZ

Fábio Junior Manzioli

Patrícia Ortiz Monteiro

Introdução

Em uma breve análise sobre o significado do trabalho na vida cotidiana das pessoas, é possível encontrar dois eixos de avaliação antagônicos, ambos fortemente vinculados a elementos de tradição histórica e filosófica.

O primeiro eixo, que é preponderante, associa o trabalho a noções de sofrimento, de fardo, de esgotamento, de uma carga que precisa ser levada adiante, e entende trabalho como sinônimo de luta. Segundo Bastos, Pinho e Costa (1995, p. 22), “[...] trabalho associa-se também à noção de punição, como está no Antigo Testamento (punição pelo pecado original), de onde decorre o sentido de obrigação, dever, responsabilidade”.

Esta visão de trabalho sofrimento está profundamente vinculada à etimologia da palavra trabalho: do latim “*tripalium*”, um instrumento medieval de tortura.

Há ainda um segundo eixo, valorativo, que encerra uma clara visão afirmativa, ao entender trabalho como emprego das habilidades humanas em dominar a natureza. Essa visão está vinculada à noção de esforço, virtude, determinação para atingir objetivos. “Trabalhar algo significa também fazer com cuidado, esmerar-se na execução de uma ação, de uma tarefa” (BASTOS; PINHO; COSTA, 1995, p. 22).

Diante do exposto, vê-se claramente a existência de uma dicotomia contígua no valor do trabalho; conquanto, entender a dinâmica envolvida nessas visões mutuamente excludentes do trabalho é um tema de profundo interesse que permeia as discussões cotidianas da sociedade, e também é presença marcante na pauta do governo e em pesquisas de acadêmicos das Ciências Sociais.

A tempo, pode-se ainda entender o trabalho como elemento diretamente relacionado ao desenvolvimento humano. Assim, estudar as condições de trabalho ainda na adolescência é fundamental, e essa realidade pode ser lida em Leontiev (1978, p. 263):

[...] assim se desenvolve o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra.

Logo, nessa perspectiva é razoável admitir que o homem se desenvolve também por meio de sua atividade laboral.

Recentes dados apontam a representatividade do trabalho dos adolescentes brasileiros. Segundo o Relatório V do PISA – Programa Internacional de Avaliação de estudantes, 43,7% dos jovens brasileiros declaram exercer alguma atividade remunerada em seu dia a dia, antes ou depois do período escolar.

Desse modo, com o efeito de cumprir com os propósitos desta investigação optou-se por aplicar a pesquisa junto a adolescentes trabalhadores participantes do Programa Aprendizagem de uma instituição de ensino em uma cidade do vale do Paraíba paulista, Esses jovens são contratados por empresas da região e desenvolvem atividades laborais com concomitantemente com estudos regulares e cursos profissionalizantes na instituição supramencionada.

Como o estudo das Representações Sociais do trabalho para adolescentes tem se mostrado relevante na compreensão dos fenômenos que envolvem o amadurecimento dos adolescentes para a fase da vida adulta, por meio do levantamento realizado tornou-se possível compreender as atitudes e comportamentos dos adolescentes frente às realidades do mundo do trabalho.

Dessa forma, conhecer a maneira como o jovem experimenta e interage com o trabalho é fundamental para a compreensão de seu desenvolvimento humano, uma vez que o trabalho, a escola e a família são importantes espaços de socialização e de formação da identidade (FERREIRA, 2014).

A pesquisa aqui relatada teve como objetivo principal identificar e compreender as representações sociais do trabalho para adolescentes participantes do Programa Aprendizagem.

A Lei da Aprendizagem

Conforme Comini, Matsuzaki e Uemura (2014, p. 9) salientam, a aprendizagem tem se mostrado como uma política que o Estado proporciona para promover inclusão social, assim:

[...] jovens que, muitas vezes, são provenientes de famílias de baixa renda, e que dificilmente possuem as mesmas oportunidades de classes sociais mais ricas, tanto para obterem uma educação de qualidade, como se inserirem em empregos de posição maior.

Esse elemento está em conformidade com a Unesco (2004, p.147), que assevera: “[...] deve se dar maior ênfase na estratégia de focalizar os setores juvenis das camadas sociais mais vulneráveis”.

Assim, por meio da colaboração de uma ampla gama de instituições de capacitação, tanto públicas quanto privadas, pode-se buscar o desenvolvimento de propostas que resguardem o objetivo dessas políticas públicas.

Conforme menção anterior, leis destinadas a regulamentar o trabalho de jovens e adolescentes não são recentes no Brasil; remontam à década de 1940, quando Getúlio Vargas ocupava a presidência da República. O primeiro documento jurídico que tratava da matéria era o Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 – A consolidação das Leis do Trabalho. Durante aquele período eram considerados menores os trabalhadores entre 12 e 18 anos. Segundo Matsuzaki (2011, p.57), eram estabelecidos os locais proibidos para o jovem exercer as atividades, por exemplo: locais perigosos, insalubres e/ou prejudiciais à moralidade.

Em 7 de dezembro de 1977 foi instituída a lei do estágio, com o intuito de reforçar o aprendizado teórico das diversas formações profissionais, por meio de uma vivência prática em empresas atuantes no setor.

Anos mais tarde, com o intuito de ampliar as garantias de proteção à integridade dos menores, foi decretado, em 13 de julho de 1990, o ECA, por meio da Lei 8.069. Segundo o ECA, em seu título II, que versa sobre os direitos fundamentais, capítulo V – Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho – em seu Artigo 60, lê-se: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendizes” (BRASIL, 1990).

O mesmo texto legal, em seu Artigo 62 explicita que: “Considera-se aprendizagem a formação técnico profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor” (BRASIL, 1990).

E, ainda, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dispõe em seu capítulo III – da Educação Profissional, Artigo 39, que: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996).

No ano 2000 foi criada a Lei nº 10.097, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (BRASIL, 2000).

Segundo Matsuzaki (2011), a lei que ficou conhecida como a Lei da Aprendizagem buscou equilibrar o trabalho de jovens entre 14 e 18 anos e modificou pontos importantes da CLT, tais como: o limite para contratação de menores sobe de 12 para 14 anos; obrigação de registro em carteira, de modo a garantir todos os direitos trabalhistas e previdenciários comuns aos celetistas; possibilidade de expansão do Programa para outras instituições de qualificação profissional; limite de tempo de contrato para, no máximo, 2 anos; duração da jornada de trabalho não superior a 6 horas diárias; como remuneração mínima estabelecida, o salário mínimo; contrato do aprendiz condicionado à frequência escolar; extinção do contrato mais rígida; e, a redução do recolhimento do FGTS de 8% para 2%, de maneira a dar incentivo fiscal às empresas.

Então, no ano de 2005, por meio da Lei Federal nº 11.180, de 23 de setembro, e do Decreto Nº 5.598, de 1º de dezembro (BRASIL, 2005), foram

instituídos parâmetros ao trabalho dos aprendizes. Os pontos mais importantes alterados por esses dispositivos foram a elevação da idade máxima de 18 para 24 anos para a contratação de aprendizes e, ainda de acordo com Matsuzaki (2011), definição para o cálculo da cota, excluindo-se do número base de empregados as ocupações que demandam habilitação profissional de nível técnico ou superior, ou ainda, funções que estejam caracterizadas como cargos de direção, gerência ou de confiança.

Há, no Decreto Nº 5.598, em seu Capítulo II, Artigo 3º, um dispositivo de atenção à Aprendizagem, pois o texto destaca que, de acordo com a lei, o Sistema S tinha a prerrogativa da formação teórico profissional desses sujeitos, fato alterado pela Lei da Aprendizagem. Com essa mudança, entidades sem fins lucrativos podem atender à demanda latente do Programa Aprendizagem.

Lê-se no Decreto Nº 5.598, em seu Capítulo II, Artigo 3º, uma definição acerca da Aprendizagem:

[...] aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (BRASIL, 2005).

Coelho (2001) destaca que, como previsto no art. 405, o trabalho do menor, em geral, não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, ou em horários e locais que não permitam sua frequência na escola, e as disposições já constantes dos artigos 63 e 67 do ECA são reafirmadas. Sobre esses fatos, o Artigo 424 da CLT institui deveres a serem resguardados pelos responsáveis legais dos aprendizes:

É dever dos responsáveis legais de menores, pais, mães, ou tutores, afastá-los de empregos que diminuam consideravelmente o seu tempo de estudo, reduzam o tempo de repouso necessário à sua saúde e constituição física, ou prejudiquem a sua educação moral (BRASIL, 1943).

Segundo Comini, Matsuzaki e Uemura (2014), o fomento às alianças colaborativas realizadas de forma intersetorial entre Estado, Mercado e Terceiro Setor, podem ser uma ferramenta eficaz no enfrentamento de questões que afetam a sociedade. Diante dos problemas gerados pela falta de emprego, alianças entre os três setores apresentados promovem a efetividade das políticas públicas previstas pela Lei 10.097/00.

Delimitação da área de estudo

Para melhor alinhamento entre o tema e a vida cotidiana dos adolescentes objetos do estudo, foi escolhida para a aplicação da pesquisa uma instituição de ensino orientada para a educação profissional, em uma cidade da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. Para definição da cidade a ser pesquisada, utilizou-se como preceito o fato de ser uma de grande porte²⁵, onde poderiam ser analisados os fenômenos que constituíam o objeto da pesquisa.

Figura 1 - Mapa da Localização da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. 2010



Fonte: IBGE, 2010.

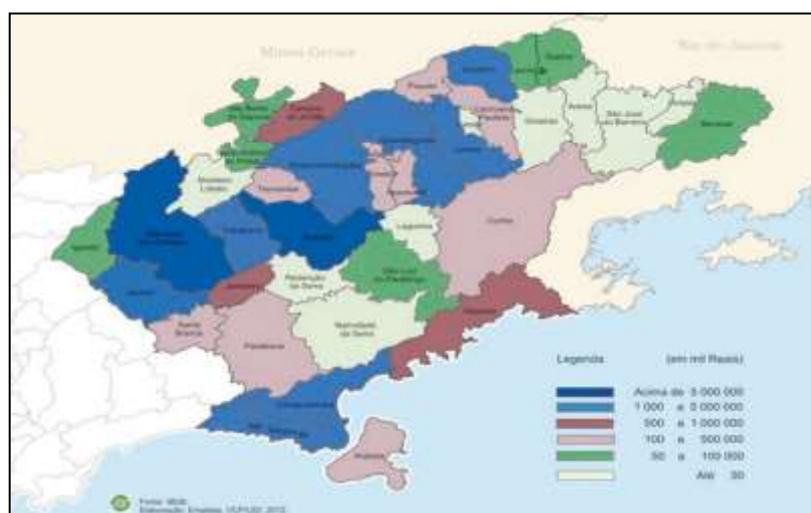
Na Figura 1 é apresentado o mapa do estado de São Paulo, e de forma destacada a região supracitada.

²⁵ O critério de classificação utilizado é dado pelo IBGE, que convencionou que cidades de grande porte são aquelas com população entre 100.001 e 900.000 habitantes (IBGE, 2011). A cidade escolhida está nesta faixa.

A Região Metropolitana do Vale do Paraíba é abrangida pela Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista no estado de São Paulo e a mesorregião do vale do Paraíba fluminense, ao sul do estado do Rio de Janeiro. Está estrategicamente localizada entre as duas principais capitais do país²⁶, São Paulo²⁷ e Rio de Janeiro²⁸, formando assim um grande complexo metropolitano que segue o traçado da Rodovia Presidente Dutra (BR-116).

Segundo dados do portal Cidades Paulistas, a região é considerada a terceira maior do estado em volume de investimentos. Abriga um parque industrial altamente desenvolvido, destacando-se os setores automobilístico, aeroespacial, aeronáutico, bélico, metalomecânico e siderúrgico, entre outros. A agropecuária também é de grande importância para vários municípios da região (CIDADES PAULISTAS, 2015).

Figura 2 - Mapa com o PIB da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, 2012



Fonte: IBGE, 2012.

Na figura 2, é possível verificar o Produto Interno Bruto (PIB) por município. Os dados apresentados sustentam a importância econômica da região para o estado de São Paulo.

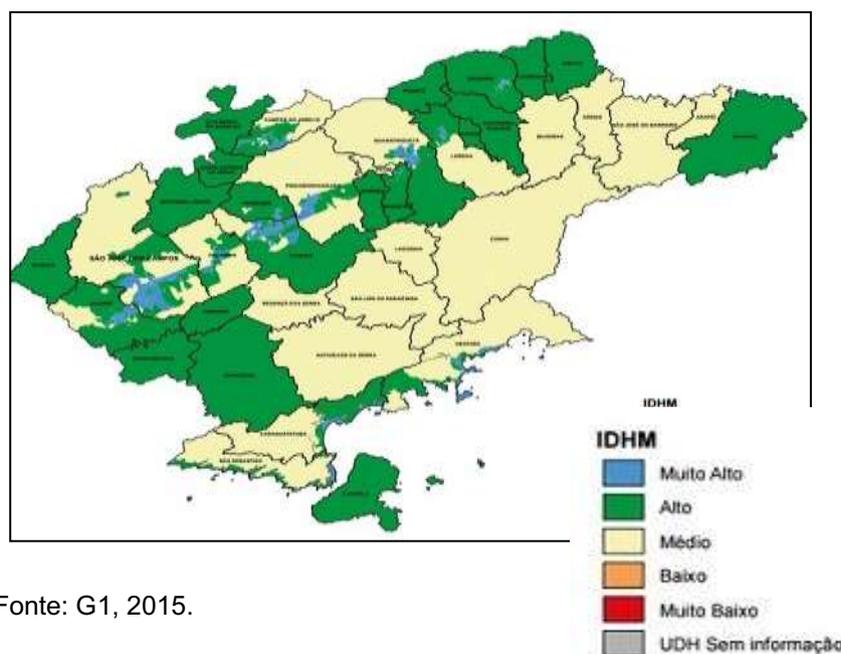
²⁶ Quanto ao critério Socioeconômico.

²⁷ A cidade de São Paulo concentra 10,73% do PIB nacional, chegando a R\$628,064 bilhões (IBGE, 2014).

²⁸ A cidade do Rio de Janeiro concentra 5,31% do PIB nacional, chegando a R\$299,849 bilhões (IBGE, 2014).

Outros fatores podem ainda ser mencionados para justificar a escolha da região, e um deles é o alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que visa oferecer um contraponto ao indicador anteriormente apresentado, o PIB, que abrange apenas dados econômicos. Já o IDH pretende ser uma medida mais geral e sintética do desenvolvimento humano (PNUD, 2017).

Figura 3 - Mapa com IDH médio da Região Metropolitana do vale do Paraíba paulista, 2010



Fonte: G1, 2015.

Na figura 3 é possível distinguir o IDH da região. As manchas em azul apontam áreas de IDH muito elevado. Um dado importante é que as manchas em azul formam uma linha transversal que corta a região acompanhando o traçado da Rodovia Presidente Dutra.

Isso posto, torna-se compreensível a escolha da região como ponto de partida para as pesquisas. Todavia, quanto à especificidade da unidade de ensino, cabe esclarecer aspectos relevantes e determinantes de sua escolha. Trata-se de uma escola com tradição de atuação no segmento de educação profissional, fundada na década de 40 por empresários da área comercial. Conta com mais de 600 (seiscentas) unidades escolares, abrangendo todos os estados brasileiros, com atuação nas modalidades de ensino superior e técnico.

A unidade escolhida foi inaugurada na década de 70 (setenta), e em seu portfólio oferece cursos que visam ao atendimento às demandas regionais por formação de profissionais de nível médio (formação técnica e profissionalizante) das seguintes áreas: Gestão e negócios, Nutrição & Gastronomia, Segurança no Trabalho, Tecnologia da Informação, Enfermagem. Oferece ainda diferentes títulos para o Programa Aprendizagem, a saber: Aprendizagem Profissional em Serviços de Supermercado, Aprendizagem Profissional em Serviços de vendas, Aprendizagem Profissional em Serviços Administrativos e Aprendizagem Profissional em Serviços Administrativos em instituições de Saúde. Todos os títulos oferecidos para o Programa Aprendizagem estão em consonância com a Lei 10.097/2000²⁹.

Método

A pesquisa realizada foi exploratória com abordagem híbrida, qualitativa e quantitativa, tendo como referencial teórico a TRS. A fim de levantar novas e pertinentes informações sobre as RS dos adolescentes, foi escolhida uma dentre as 6 escolas de educação profissional existentes no município que oferecem formação para os aprendizes.

Na escola em questão havia aproximadamente 215 jovens e adolescentes nos cursos de formação teórico profissional, que visa ao desenvolvimento de competências e ao aprimoramento pessoal e profissional dos aprendizes que trabalham nas diversas áreas e departamentos de empresas parceiras da instituição. Foram utilizados como instrumentos da pesquisa questionários e entrevistas. Dos 215 jovens que estudam no Curso de Aprendizagem, 202 responderam ao questionário, e 20 alunos participaram da entrevista.

Para tratar os dados colhidos por meio dos questionários, foi utilizado o sistema Survey da plataforma Monkey, sistema que desvela estatisticamente os dados coletados. Para realizar o tratamento dos discursos dos professores foi

²⁹ Em relação a lei 10.097/2000 – Lei da Aprendizagem, ela será objeto de profunda análise e discussão, assim, por ora, não cabe um exame maior sobre o tema.

utilizado o software IRaMuTeQ. Para fins deste artigo, foram consideradas as classes de discursos mais significativas: classe 3 e classe 5.

Caracterização dos sujeitos da Pesquisa

Os aprendizes são majoritariamente do gênero feminino, mais especificamente, 119 sujeitos declararam-se do gênero feminino (59,20%), e 82 (40,80 %) declararam-se do gênero masculino, e nenhum deles declarou-se com outros gêneros. No momento da pesquisa, a média de idade dos sujeitos era de 17 anos, e a atividade profissional, exercida no momento da pesquisa era a primeira oportunidade de emprego para 146 sujeitos (72,28%).

Foi possível apurar também que a maior parte dos adolescentes está no terceiro ano ou já concluiu o ensino médio. Ainda sobre a escolaridade, um ponto chama a atenção: a quantidade de aprendizes que estão cursando ou já concluíram o ensino superior, pois, dos 202 respondentes, 48 (23,76%) enquadram-se nessa situação, perfazendo quase um quarto do total dos entrevistados.

Quanto aos genitores, 71 indivíduos (40,10%) disseram que seus pais eram divorciados ou mantinham relacionamentos distintos de uma vida conjugal, no momento da pesquisa.

Concernente aos arranjos familiares mais comuns encontrados, os resultados expõem que, em média, são 4 pessoas morando nas residências dos aprendizes. Os dados apontam também que, em média, 2,5 pessoas da família trabalham

Um aspecto significativo sobre os dados de trabalhadores por família merece destaque: ao responderem ao questionário, 18 sujeitos (8,91%) disseram que apenas uma pessoa da família trabalhava. Esses sujeitos e suas famílias apresentavam maior vulnerabilidade socioeconômica, pois eram os únicos trabalhadores da casa e os rendimentos dos aprendizes invariavelmente não ultrapassa um salário mínimo. Seu rendimento líquido, portanto, era próximo de R\$600,00 no momento do levantamento dos dados.

Com isso, pôde-se demonstrar que certo grau de vulnerabilidade socioeconômica nas famílias dos sujeitos, o que se confirmou pela renda média familiar. Os respondentes disseram perceber uma média entre um e dois salários mínimos por mês (entre R\$954,00 e R\$1.908,00). Isso demonstra o empenho e a dedicação desses jovens, visto que, mesmo tão jovens, muitos deles menores, assumem sozinhos a responsabilidade de lastros de família.

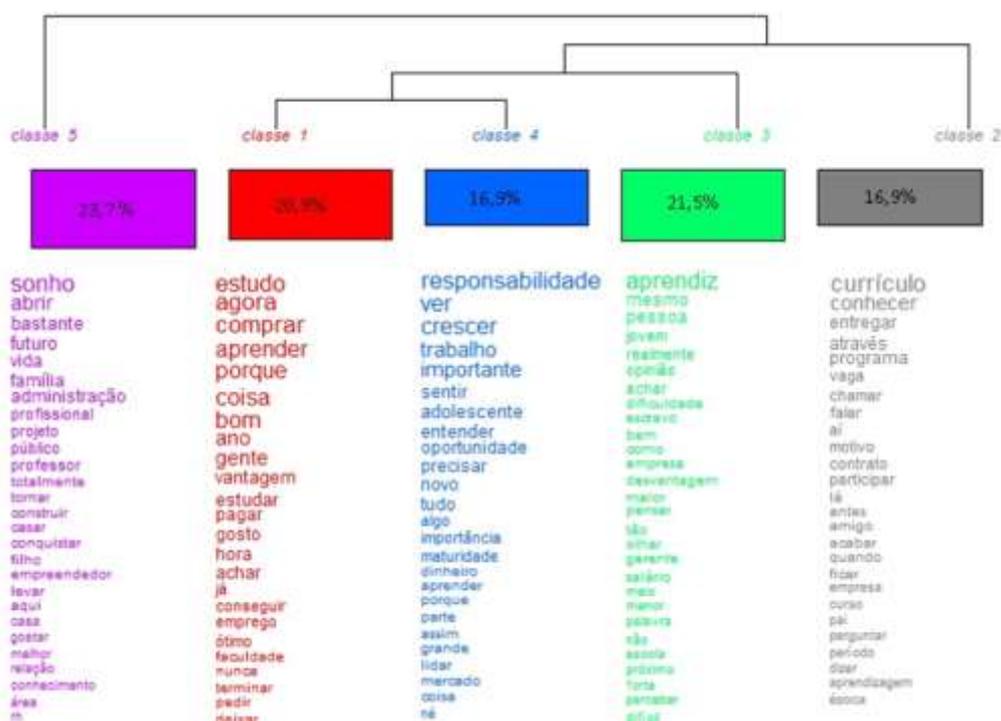
Análise Representacional

Analisando o resultado automático gerado pelo *software* IRaMuTeQ, foram observadas 5 classes de palavras distintas, e a partir da análise dessas classes foram elaborados mapas conceituais. As 5 classes foram assim denominadas³⁰:

- Classe 1 – **Estudo/aprendizado**, com 20,9% de representatividade;
- Classe 2 – **Currículo/mercado**, com 16,9% de representatividade;
- Classe 3 – **Aprendiz**, com 21,5% de representatividade;
- Classe 4 – **Trabalho**, com 16,9% de representatividade; e
- Classe 5 – **Futuro**, com 23,7% de representatividade.

³⁰ Os nomes das classes foram determinados pelos pesquisadores, com base na interpretação das palavras presentes nas classes.

Figura 4 – Dendrograma.



Fonte: IRaMuTeQ, 2018.

Para fins deste artigo, foram analisadas as classes 3 e 5, devido a sua centralidade na pesquisa e sua representatividade.

A Classe 3 – Aprendiz

A classe “aprendiz”, classificada pelo IRaMuteQ como classe 3, apresentou 21,5% do total de incidência de palavras no *corpus* do texto analisado; as palavras aprendiz, trabalhar e jovem repetiram-se 169, 56 e 31 vezes, respectivamente, algumas delas com maior incidência.

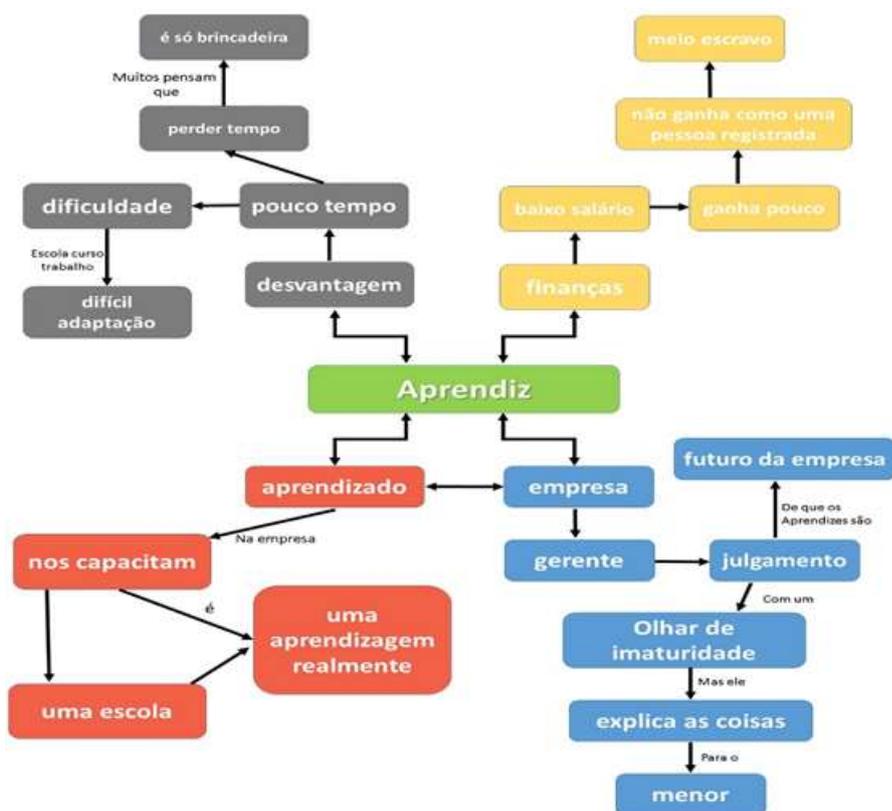
A tempo, nesta classe, há discursos sobre como os adolescentes materializam, objetivam o “ser” aprendiz. O que outrora era apenas um conceito, uma imagem, tornou-se concreto, ratificando as ideias de Moscovici (1978, p. 317), de que “[...]”

elas adquirem a autoridade de um fato natural³¹”; portanto, é quase possível afirmar que existem muitos elementos da fase denominada naturalização da objetivação.

Aqui, os adolescentes destacaram as dificuldades vividas no dia a dia de seu trabalho, revelaram os ganhos educacionais adquiridos, relataram elementos concernentes a baixo salário, e relevaram as desvantagens de fazer parte do Programa Aprendizagem.

O mapa conceitual (Figura 5) ilustra de maneira rápida e intuitiva como os adolescentes constituíram suas representações em torno do objeto desta classe.

Figura 5– Mapa conceitual – Aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelos, 2018.

Nota-se, por meio do mapa conceitual, que, de modo geral, os sujeitos relacionaram o “ser” aprendiz majoritariamente em aspectos desfavoráveis. Desse

modo, foram concatenadas 4 frentes representacionais de pertencimento à classe aprendiz.

Há, à frente, **finanças**, em que os aprendizes, em princípio, correlacionaram seus rendimentos a noções negativas. Com frequência nos discursos apareceram frases como “baixo salário”, “ganha-se pouco”, “o salário não é muito”, entre outras que conferem sentido negativo ao elemento salário. A seguir, destacam-se trechos das entrevistas que revelam essas visões. Como exemplo, a fala da aprendiz 5: “[...] e tem o aprendiz para auxiliar, eu acho que as pessoas pensam que o aprendiz é meio escravo, já vi muita gente falar: nossa você ganha muito pouco e pega ônibus e acorda cedo, e não sei o quê...” (APRENDIZ 5, MULHER, 20 ANOS).

Similarmente, outro jovem apresentou em seu discurso termos análogos para representar sua visão acerca dos rendimentos dos aprendizes:

[...] meio complicado de responder, porque muitas pessoas acham que o jovem aprendiz trabalha como, [...] é uma palavra meio forte para falar, mas **como escravos**, pra alguns tem pessoas que acham assim, pelo fato de fazer algumas vezes um trabalho que não é pra fazer, e **principalmente por ganhar pouco**, mas boa parte das pessoas acham que o jovem aprendiz é pra quem não tem principalmente um emprego (APRENDIZ 11, HOMEM, 20 ANOS – grifos nossos).

Os fragmentos de discursos aqui reproduzidos são os que apresentam maior ênfase negativa ao elemento salário, uma vez que os participantes relacionaram a ideia de “ser” aprendiz a escravidão, ideia essa que encontra seu germe na concepção de que trabalho escravo é igual a trabalho não remunerado, abuso ou exploração. Assim, associaram a escravidão a elementos de falta de dinheiro. Esse aspecto mostra-se como uma possível ancoragem, dado que, como já mencionado ancorar significa submeter um objeto (neste caso – dinheiro) a um sistema de interpretação, apoiado num consenso social minimamente mensurável (relato dos aprendizes), enquadrando-o em uma rede de significados manifesto por normas e valores (ideia de escravidão). Dito de outro modo, “ancoragem é um processo que integra algo não ‘familiar’ e perturbador no nosso sistema de categorias comparando-o com um membro característico da categoria que consideramos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2007, p. 120). Outros entrevistados apresentam em seu

discurso pontos de vista semelhantes, como a aprendiz que diz que “A vantagem de ser aprendiz é porque o horário, ele é mais curto, então você tem uma carga horária mais flexível, e a desvantagem é o **salário que infelizmente é baixo**” (APRENDIZ 3, MULHER, 19 ANOS – Grifo nosso).

Quanto ao depoimento da aprendiz 3, apesar da ressalva à flexibilidade do horário como ponto favorável, mais uma vez, explicitamente, encontra-se menção a baixo salário como desvantagem de ser aprendiz.

[...] eu acho que a maior vantagem de ser aprendiz é que não há responsabilidades muito altas em cima de nós, não há pressão, não há uma exigência, mas **a desvantagem, também, de ser aprendiz, eu acho que seria o salário é pequenininho**, mas a maior desvantagem de ser aprendiz é você não ter, eu acho que, a maior desvantagem de ser aprendiz, na maior parte das vezes, é e que você não é valorizado, assim como se você não fizesse parte do grupo de trabalho, porque eles sabem que você é um aprendiz, entendeu? (APRENDIZ 9, HOMEM, 20ANOS – Grifo nosso).

Analisando atentamente os relatos ora apresentados, é possível admitir que os entrevistados, implicitamente, avaliam que os empregadores buscam nos aprendizes uma mão de obra barata, e que não reconhecem seu devido “mérito”. Assim, é possível dizer que o Programa, tal como se apresenta atualmente, deve ser questionado e reavaliado pelo poder público, no que concerne ao rendimento auferido aos aprendizes, uma vez que, mesmo quando as empresas concedem a empregados celetistas uma base salarial superior ao salário mínimo³², aos aprendizes é facultada apenas a proporcionalidade das horas de trabalho correspondentes ao salário mínimo, que no íterim da pesquisa é 17% inferior ao salário do comércio (apenas como exemplo), fazendo com que o rendimento de muitos aprendizes não supere R\$550,00/mês. Outros relatos aprofundam ainda mais esse debate:

[...] eu aprendi muita coisa, e isso me vale muito, porque eu não conhecia nada, agora eu sei já um pouco, [...] **e acho que a desvantagem é mais a questão do salário**, acho que só depende da empresa, também que às vezes não pagam

³² Constata-se que 85,14% dos entrevistados trabalham em empresas da área comercial e/ou supermercadista, e, no momento da pesquisa, tinham como piso salarial R\$1.144,83, ante os R\$954,00 do salário mínimo nacional.

convênio, que a gente não tem mais, enfim, essas são algumas das desvantagens [...] (APRENDIZ 12, MULHER, 19 ANOS – Grifo nosso).

Em todos os trechos aqui apresentados há elementos da frente finanças, confirmando-se, portanto, que, na representação desses jovens, eles ganham pouco e, de certo modo, são “explorados” por seus empregadores. Tendo em vista que ao serem questionados sobre quais seriam as possíveis vantagens ou desvantagens de ser menor aprendiz, quase todos, espontaneamente, apontaram a baixa remuneração como critério negativo, o que configurou uma clara aceção de desvantagem.

Apenas no discurso de um sujeito aparece a alusão a uma remuneração justa, pois, para ele, por trabalharem com uma carga horária menor é correto que eles ganhem proporcionalmente menos: “[...] acho que pelo trabalho e pelo curso que proporcionam eu acho que é um pouco o salário, mas eu acho que que é justo, porque pela jornada de trabalho e pelo curso também, eu acho que é um **salário justo**” (APRENDIZ 13, MULHER, 19 ANOS – Grifo nosso).

Continuando as discussões referentes à Classe Aprendiz, surgiu uma segunda frente, denominada **desvantagem**, em que os aprendizes apontam abertamente opiniões circunstanciadas em conjunturas classificadas por eles como desfavoráveis. Essas circunstância referem-se à labuta comum da vida adulta: chefes de família, pais, mães, avós e outros que se desdobram no trabalho, responsabilizando-se pelo sustento da família. Nesse ponto, aliás, uma digressão alusiva à análise sociodemográfica é pertinente, pois o tratamento dos dados demonstrou que 18 (8,91%) sujeitos são os únicos trabalhadores da residência, sendo portanto os arrimos da família, como evidenciado no tratamento quanti da pesquisa.

Neste ponto, distingue-se a intenção implícita no subtítulo da pesquisa, de se considerar a adultização latente no processo do trabalho dos adolescentes. Assim, a ideia de “um mergulho do adolescente na vida adulta” é justificada, uma vez que:

Trata-se de um processo de adultização precoce, em que a inserção no mercado de trabalho, quer seja formal, ou

'informal', é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Esse processo de adultização dos jovens muitas vezes faz com que ele perca todo o seu tempo infanto-juvenil, não tendo direito de viver coisas que são peculiares à sua idade (ARAÚJO, 2008, p. 99).

Em vista disso, é relevante apresentar outro ponto de vista de Araújo (2008, p. 99), que em sua pesquisa declara que por vezes a inserção do jovem no mercado de trabalho “[...] não se dá por escolha, mas em decorrência de um modelo de sociedade que vem sendo construída ao longo da história do Brasil”, ou ainda a concepção de que, para o adolescente, “[...] o ingresso no mundo do trabalho constitui-se, tradicionalmente, em um dos principais marcos de passagem da condição juvenil para a vida adulta” (SILVA; NETO, 2012, p.3). Outros fragmentos corroboram essas ideias, como pode ser observado nos arbítrios exibidos nos fragmentos das entrevistas reproduzidos adiante.

[...] as **dificuldades** aparecem mais no momento que as pessoas acabam querendo **aproveitar de você** por você ser aprendiz, eles acabam jogando tudo que os outros não querem em cima de você, eu acho que a empresa muitas vezes pensa que **aprendiz é só uma cota**, precisa estar ali, porque se não tiver, talvez seja notificada, alguma coisa assim, então só está ali porque precisa ter [...] (APRENDIZ 3, MULHER, 19 ANOS – Grifos nossos).

A fala da aprendiz 3 mostra uma profunda crítica ao que ela vê como modelo “cultural” da empresa em referência aos aprendizes. Está implícito nas frases “*aproveitar de você*” e “*aprendiz é só uma cota*” que a aprendiz interpreta (representa) que a empresa em que trabalha não se preocupa com a qualidade das relações (profissionais/pessoais) com os aprendizes, tornando-os, por assim dizer, “subempregados”. E ela afirma que o aprendiz “*só está ali porque precisa ter*”, isto é, fazendo-se cumprir o que determina a lei quanto à cota de aprendizes por empresa. Outro aspecto impactante nesse depoimento é relativo ao trabalho em si, ou seja, as atividades que devem ser feitas pelos aprendizes: “*eles acabam jogando tudo que os outros não querem em cima de você*”. Esse fragmento, sugere que atividades vistas pelos funcionários da empresa (não aprendizes), como “chatas”, “enfadonhas”, ou meramente procedimentais, são atribuídas aos aprendizes, posto

que, eles não estão ali por “mérito”, ou por serem “desejados”, mas pelo fato de a empresa ser obrigada, por força de lei, a tê-los em seu quadro de funcionários. Na sequência, outras contribuições que respaldam essa visão.

[...] a maior desvantagem de ser aprendiz, na maior parte das vezes, **você não é valorizado**, assim como se você **não fizesse parte do grupo de trabalho**, porque eles sabem que você é um aprendiz entendeu? Eles não podem lançar certas coisas no seu nome, e às vezes o aprendiz quer evoluir, quer se sentir como parte da equipe, e **ele não pode porque ele é aprendiz** [...] (APRENDIZ 2, HOMEM, 20 ANOS – Grifos nossos).

[...] as pessoas **não suportam os aprendizes**, tô falando sério! Porque você passa do lado, as pessoas já te olham feio, não te falam bom dia, abaixam a cabeça como se a gente fosse um monstro, não é todo mundo, mas algumas pessoas são assim, acho que pelo cargo, as vezes **elas acham que a gente não é capaz**, não sei? [...] eu acho que eles **desmerecem a gente** (APRENDIZ 10, MULHER, 20 ANOS – Grifos nossos).

[...] existe funcionários, [...] que **eles se acham superior a você por você ser menor aprendiz**, eu acho que as pessoas pesam que a **mãe e o pai estão obrigando a gente a trabalhar** e a pessoa aceita ser aprendiz, eu acho que é isso...[...] (APRENDIZ 14, MULHER, 19 ANOS – Grifos nossos).

Outras declarações seguem nessa mesma linha, mas qualificam a compreensão de que os jovens simbolizam que as empresas não os “incluem”, não os tratam como “iguais” junto aos demais colaboradores. Na fala dos próprios aprendizes: “ele não pode porque é aprendiz”, “como se você não fizesse parte do grupo de trabalho”, “eles acham que a gente não é capaz”, “mãe e o pai estão obrigando a gente a trabalhar” “desmerecem a gente”. Fica evidenciado, portanto, que esses sujeitos, não sendo valorizados, nutrem o desejo de sê-lo, aspiram ser “vistos” como parte da equipe, O sentimento de pertença, conseqüentemente, está ausente na representação desses sujeitos.

Outros desdobramentos são passíveis de análise a partir da frente desvantagem, da qual a variável tempo e a adaptação são exemplos. Aqui os relatos mais comuns versam sobre o como a rotina dos adolescentes foi modificada a partir

do início das atividades profissionais e, conseqüentemente, sobre a difícil adaptação a nova rotina. Vejam-se alguns depoimentos neste sentido:

[...] uma dificuldade, a adaptação pelo menos no **meu caso foi a adaptação**, e para os outros adolescentes (talvez), seja a mesma coisa pois eles saem da escola geralmente, sai da escola e vai [...] à tarde fazer um curso e tudo mais, então adaptar com o serviço é um pouco difícil, é um impasse, mas com o tempo acaba se adaptando (APRENDIZ 4, HOMEM, 19 ANOS – Grifo nosso).

[...] agora a desvantagem é que **é muito corrido** para pegar o ônibus e na hora do café do intervalo você tem que **correr e comer correndo** porque senão não dá tempo nós só temos 15 minutos de intervalo (APRENDIZ 15, MULHER, 18 ANOS – Grifos nossos).

[...] desvantagem é que tem que **estudar e trabalhar ao mesmo** tempo, e o salário não é adequado pra tudo isso que a gente faz. (APRENDIZ 16, MULHER, 18 ANOS – Grifo nosso).

[...] desvantagem, eu não sei se seria bem uma desvantagem, mas um pouco do tempo, **é um pouco mais corrido**, mas nada que não possa ser contornado [...] (APRENDIZ 18, MULHER, 19 ANOS – Grifo nosso).

Um componente que pode ajudar a esclarecer esse ponto encontra-se no elemento escolaridade dos sujeitos, pois se constatou que aproximadamente 141 (69,80%) deles estudam concomitantemente com suas atividades profissionais. Portanto, é de se esperar que os adolescentes sintam o impacto do novo ritmo de vida.

A classe 5 - Futuro

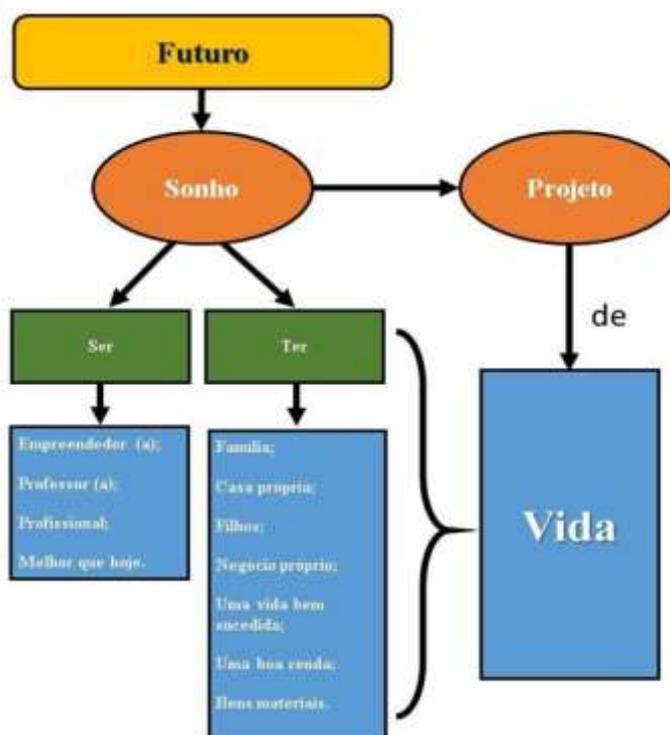
A classe futuro carrega em si um viés de “destino”, sonho e futuro, algo idealizado que se pretende atingir por meio do **trabalho**. Esta classe apresenta-se separadamente das demais, pois trata de elementos abstratos, ainda em “incubação”, diferente daqueles que são presentes e concretos na vida dos entrevistados.

A classe “futuro”, classificada como classe 5, permite melhor compreensão das representações dos sujeitos, que norteiam e delinham as condutas e caminhos

profissionais sonhados por eles. Por seu turno, esta classe é a de maior representatividade entre todas as desenvolvidas pelo IRaMuTeQ, ficando com 23,7% de incidência de palavras no corpus do texto analisado. Nesta classe, destacam-se as palavras futuro, sonho, família, administração e profissional, que aparecem 34, 14, 12, 12 e 9 vezes, respectivamente. São as palavras com maior aderência às representações dos sujeitos.

Há outros relevantes termos apreciados na classe 5, como os verbos no infinitivo, tais como tornar, construir, casar, conquistar, que, por sua natureza impessoal, não indicam temporalidade específica. Em seu estado puro, esses verbos trazem apenas concepções e conjecturas subjetivas. Contudo, permitem que seus locutores advoguem uma representação icônica e idealizada do que há de vir. Isso porque casar-se, conquistar seus objetivos, construir uma carreira, ou tornar-se bem-sucedido são alguns dos arquétipos mais comuns encontrados nas representações sociais dos jovens.

Figura 6. Mapa Conceitual - Futuro



Fonte: Autores (2018).

O modelo conceitual apresentado adverte quanto a uma concepção idealizada de futuro, fecundada em uma representação hegemônica de que o futuro se constrói com os sonhos, que, por sua vez, manifestam-se num primeiro ato de “ser”, o que pavimenta a concretização do segundo ato, o “ter”, conceito que se assenta flagrantemente numa construção “ideal” de um projeto de vida. Cabe registrar ainda que as representações de futuro não podem ser compreendidas apenas por um viés cognitivo e específico de um indivíduo; ao contrário, essas representações são fortemente influenciadas pela fase do ciclo vital por que os jovens estão passando, assim como pelo ambiente e pela cultura dominante. Tais concepções não se destacam como novidade, pois esses resultados encontram paridade com outras pesquisas. Para Carvalho, Pocinho e Silva (2010), por exemplo, tanto o futuro quanto sua representação são elementos centrais da vivência psicológica de cada indivíduo.

Assim, a forma como as pessoas engendram seu futuro relaciona-se frontalmente com o estabelecimento de suas metas, seu planejamento e, por consequência, com seu comportamento e tomada de decisões, Assim, “[...] o futuro tem significados de antecipação cognitiva, afetiva e social em certos domínios da vida como trabalho, escola e relações sociais” (SILVA, 2014, p.117), exatamente o contexto dos sujeitos da pesquisa aqui relatada. Outra conexão por Silva (2014) revela-se no fato de que os resultados auferidos em sua pesquisa demonstram uma tríade valorativa concernente ao futuro idêntica à da pesquisa apresentada neste capítulo, pois, segundo a autora, os sujeitos de sua pesquisa buscam terminar os estudos/fazer um curso superior (primeiro ato), para então constituir família/casar e ter filhos (segundo ato), e finalmente arrumar um trabalho/ter sucesso profissional. Na visão da autora, são objetivos “[...] recorrentes no conteúdo das representações de futuro entre adolescentes e ancora se na representação dos atributos que são valorizados socialmente e que adultos considerados bem sucedidos possuem” (SILVA, 2014, p.117).

Ademais, é pertinente expor um fragmento dos discursos que exemplifica as erudições ora vistas, um fragmento em que a entrevistada demonstra ter o sonho de se

[...] tornar uma empreendedora bem-sucedida, [...] desde que entrei no Programa Aprendizagem, novas vertentes foram se abrindo no (meu) horizonte, totalmente diferentes do que eu imaginei encontrar, [...] o empreendedorismo se mostrou muito grande e vasto, todos os professores como também os colegas [...], discutimos bastante sobre essas habilidades administrativas e tecnológicas, e isso nós vamos levar até o final do curso e tenho certeza de que isso vá encaminhar para que tudo dê certo. (APRENDIZ 18, MULHER, 19 ANOS).

O discurso da aprendiz 18 revela uma representação idealizada, mediatizada por valores, símbolos e crenças provenientes de uma construção social predominante. Aliás, tais concepções imagéticas sobre o futuro, diametralmente vinculadas ao paradigma da meritocracia, carecem de uma análise intercultural e histórico-sociológica, para melhor compreensão da gênese destas representações. Portanto, uma breve digressão a essa trama conjuntural faz-se pertinente. Um primeiro aspecto a ser abordado é o dilema subjacente ao tema meritocracia, elemento que permite observar esse mote em uma perspectiva histórico-sociológica, uma vez que a sociedade atual encontra-se em uma complexa trama multifatorial.

De um modo geral, a sociedade é levada a escolher entre o mérito e as recompensas individuais como forma de organizar-se, premiando o esforço e o resultado individual, sem que isso a caracterize como sociedade igualitária. Segundo Barbosa (2002, p. 69), “[...] a ideologia prevalecente no interior das sociedades individualistas e modernas, a posição de cada pessoa no interior da estrutura social deve ser determinada pela capacidade individual, por aquilo que cada um é capaz de realizar”.

Esses sistema tem recebido diversas críticas no meio acadêmico e social, uma vez que a meritocracia é, de certo modo, vinculada a um sistema de seleção, e, para ser aceita como tal, deveria primeiramente estar contígua à igualdade de oportunidades.

Assim, para arrazoar e apresentar um contraditório a essa discussão, Barreto (2017, p. 34) diz que “[...] em um ambiente em que não há a prevalência da isonomia

material, não sendo a todos propiciado os mesmos direitos e oportunidades, deve haver regras que viabilizem a existência de uma meritocracia substantiva”. O autor revela em sua fala, portanto, a existência de uma dubiedade proveniente do processo meritocrático. É também neste sentido que Máximo (2015, p. 65) afirma existir “[...] um enorme debate que discute se as capacidades individuais são fruto da natureza ou do ambiente social.

Em outras palavras, se a inteligência e o talento são genéticos ou desenvolvidas socialmente, assim, de acordo com esta visão, não haveria motivos para gratificar um indivíduo por algo que de modo algum ele é responsável.

Voltando as atenções ao eixo proposto para esta seção, convém ainda expor outras paridades com pesquisas análogas. Por exemplo, Fernandes (2012, p. 95), que pesquisou o trabalho de adolescentes aprendizes, evidencia que “[...] os jovens têm uma percepção clara e bem definida das competências e habilidades que são exigidas para sua inserção no mercado laboral, bem como a importância do estudo como requisito básico para o ingresso no trabalho”. De forma equivalente, um aprendiz mencionou que

[...] a gente entra lá (empresa) com expectativas, mas eu acho que a empresa precisa ver isso entendeu... acho que a empresa precisa ver que você quer crescer, você quer ter um plano de carreira dentro da empresa, por isso que você está estudando, é por isso que você está trabalhando, está buscando crescer (APRENDIZ 10, HOMEM, 20 ANOS, grifo nosso).

Assim, a preocupação com o futuro a partir da visão desse jovem está em consonância com o apresentado por Fernandes (2008), visto que demonstra compreender que o estudo é condição *sine qua non* para o crescimento profissional.

Outros relatos das entrevistas sinalizam que os adolescentes aprendizes buscaram o trabalho com vistas ao desenvolvimento de experiências. Procuraram, portanto, novos aprendizados sobre profissões que pudessem seguir no futuro. Houve também relatos que revelam que apenas com a remuneração auferida pelo trabalho eles poderiam dar continuidade em seus estudos, a fim de garantir uma melhora em sua condição de vida futura. Não obstante, as concepções e falas ora apresentadas, referindo-se ao trabalho como uma oportunidade para um futuro

melhor, demonstram um traço de representação social do trabalho para os adolescentes que:

[...] se ancora em elementos sociais do valor moral do trabalho que encontra eco em ditos populares como “Deus ajuda, quem cedo madruga”, trazendo a ideia de que o esforço realizado na adolescência (pela dupla jornada trabalho-estudo) será recompensado no futuro, com a possibilidade de cursar uma faculdade e de conseguir um bom emprego (OLIVEIRA, 2014, p. 120).

Essa ancoragem, entranhada no arquétipo da meritocracia, é a diretriz do discurso dos entrevistados. Observa-se que os sujeitos dispõem-se a sonhar com um futuro que perpassa pelo ato de ser. Observem-se os relatos que seguem:

[...] eu gostaria de ser mecânico aeronáutico, esse é meu grande sonho (APRENDIZ 9, HOMEM, 21 ANOS - grifo nosso)

[...] eu sei que eu quero ter meu negócio, eu quero ser uma empreendedora, eu sei que eu quero conquistar isso na minha vida (APRENDIZ 13, MULHER, 20 ANOS - grifo nosso)

[...] eu sonho em ser um professor de jiu-jitsu (APRENDIZ 17, HOMEM -grifo nosso).

Esses relatos revelam uma vez mais a construção idealizada de futuro que tem início no desejo de “ser” efetivamente “alguém”. Neste sentido, esses sujeitos não apresentam uma representação social do trabalho apenas como um meio pelo qual conseguem seu retorno financeiro.

É no trabalho e por meio dele que os aprendizes são reconhecidos e constroem sua identidade. Tal realidade é respaldada por Erikson (1987, p. 330), que afirma que a formação da identidade passa pela “[...] escolha profissional, portanto, é formadora da identidade do jovem, o qual estrutura sua vida a partir dos compromissos ideológicos, pessoais e laborais que assume”.

Segundo Santos (2012, p. 219) “A identidade é construída no intenso trânsito entre a individualidade e os mergulhos sociais”. Neste sentido, o adolescente, ao ultrapassar a barreira da infância, tem pela frente uma incursão num mundo que lhe cobrará atitudes, valores e responsabilidades. Assim, afeição pelo trabalho, talento, vocação, entre outras representações proeminentes apresentam-lhe o mundo adulto.

Não obstante, esses adverbos acarretam o segundo ato, o ter, e este fragmento revela que a entrevistada almeja a seguinte construção: “[...] o meu sonho é ser veterinária, mas eu também sonho em ter a minha casa própria, um carro e não depender de ninguém (APRENDIZ 15, HOMEM, 18 ANOS - Grifos nossos).

Outros relatos revelam ainda a importância das conquistas materiais, características da vida adulta. A aprendiz 2 (mulher, 19 anos) diz querer “[...] ter filhos construir uma família e passar todos os ensinamentos que eu tive para eles”, já em outro relato o aprendiz 4 (homem, 19 anos) afirma que “[...] eu quero ter uma boa família como todo mundo uma boa estabilidade financeira”, e, por fim, a aprendiz 14 (mulher, 19 anos) deseja “[...] ter a minha casa, me casar, ter minha família meus filhos, ter uma boa renda, ter uma vida boa, dar tudo de bom e melhor pros meus filhos, as coisas que eu não tive eu quero dar o melhor para eles, e quero ter uma vida bem sucedida”.

Considerações Finais

As dicotomias apresentadas pelos adolescentes, referentes às suas representações do objeto “ser aprendiz”, caracterizam-se por múltiplas subjetividades sociais, que se distinguem por seu liame histórico cultural num contexto que contribui para a construção dessa dualidade de formas e pontos de vistas acerca do objeto. Assim sendo, não causa estranheza que os entrevistados tenham indicado que os adolescentes representam a si próprios com conceitos complexos e multifacetados, mormente apresentando uma imagem pejorativa, ancorada na figura de aprendiz como escravo que não recebe o devido reconhecimento financeiro da organização em que trabalha.

Desse modo, as investigações das representações sociais sobre o trabalho colocam o objeto trabalho em uma condição muito importante nas representações desses jovens sobre o futuro, permitindo uma avaliação de que na representação deles há uma justaposição entre estudo e trabalho como condição precípua para um futuro bem-sucedido. Assim, fica evidente que, para eles, o futuro é idealizado, isto

é, eles não consideram o futuro a partir da realidade concreta do presente, mas a partir de um sonho de futuro felicidade.

Referências

ARAÚJO, Maria Dalvaneide de Oliveira. *O Programa Aprendizagem: um estudo da formação do jovem aprendiz no SENAC/PE*. 168 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4366/1/arquivo3645_1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2018.

BARBOSA, Carlos Soares. *A participação da sociedade civil no campo da educação o profissional: uma análise sobre o consórcio social da juventude do Rio de Janeiro*. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; PINHO, Ana Paula Moreno; COSTA, Clériston Alves. Significado do trabalho: um estudo entre trabalhadores inseridos em organizações formais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 6, n. 35, p.20-29, nov/dez 1995.

BARRETO, Fernando Antonio Reale. *A efetividade da igualdade e o sistema de cotas em concurso público*. 42 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-graduação em Direito, Ciências Jurídicas, Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito - Compedi, Florianópolis, 2017.

BRASIL. 2016 IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério das Cidades. IBGE: *Dados Gerais dos Municípios*. 2014. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=355030&search=sao-paulo|sao-paulo|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>>. Acesso em: 1 de maio de 2017.

BRASIL. Constituição (1943). Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1.943. *Consolidação das Leis do Trabalho*. 1. ed.

BRASIL. Constituição (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Legislação Federal. ed. Brasília, DF: Diário Oficial, 13 jul. 1990. v. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 maio 2017.

BRASIL. Constituição (2005). Decreto nº 5.598, de 1 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Contratação de Aprendizizes e dá Outras Providências*. Brasília, DF, 1 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (2010). Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. *Altera Dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT: Lei da Aprendizagem*. Brasília, DF, 19 dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. OECD. *Programme for International Student Assessment (PISA)*. 2015. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CARVALHO, Renato Gil; POCINHO, Margarida; SILVA, Carla. Comportamento adaptativo e perspectivação do futuro: algumas evidências nos contextos da educação e da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [s.l.], v. 23, n. 3, p.554-561, 2010. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722010000300016>.

COMINI, Graziella Maria; MATSUZAKI, Hugo Hidemi; UEMURA, Marise Regina Barbosa. *O desafio da lei do jovem aprendiz: um estudo da aplicação da lei 10.097/00 como política na inclusão de jovens no mercado de trabalho*. In: SEMEAD

SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 17º, 2014, São Paulo. *Proceedings*. São Paulo: Semead, 2014. p. 1 - 17.

PNUD. BRASIL. Onu. **IDH**:O que é o IDH. 2017. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

ERIKSON, Erik H. 1987. *Infância e sociedade*. Trad de G. Amado. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987. (Trabalho original publicado em 1950)

FERNANDES, Daniela Abrêu. *A construção da autonomia do jovem trabalhador na relação com a família, a escola e o trabalho*. 2012. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Educação, Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2012.

FERREIRA, Andréa Cristina Oliveira. *A representação social do trabalho para adolescentes trabalhadores*, 198 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano, Ciências Humanas, Universidade de Taubaté - Unitau, Taubaté, 2014.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

MATSUZAKI, Hugo Hidemi. *O desafio da lei do jovem aprendiz: Um estudo da aplicação da Lei 10.097/00 como política pública na inclusão de jovens no mercado de trabalho*. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Administração, Administração, Economia e Contabilidade, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2011.

MÁXIMO, Mario Motta de Almeida. *As limitações do conceito de autonomia no liberalismo*. *Oikos*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 14, p.59-67, jul. 2015. Semestral.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social* / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

OLIVEIRA, Denize Cristina de. A Teoria de Representações Sociais como grade de leitura da saúde e da doença: a constituição de um campo interdisciplinar. *In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira et al. Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. Cap. 19. p. 774-829.

SANTOS, Ariwilson Gomes dos; VALENTE, José Alexandre da Silva. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM DISSERTAÇÕES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, Amazônia*, v. 16, n. 8, p. 174-185, jan. 2012. Semestral.

SILVA, José Edson da. *Adolescentes e a escolha profissional: as influências de uma grande empresa em um pequeno município*. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

SILVA, Marcos Antonio Batista da; NETO, João Clemente de Souza. *Inserção no mundo do trabalho: percepção do adolescente do ensino médio*. 2012.

UNESCO (Brasil) (Org.). *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. Brasília: Edições Unesco, 2004.

Autores e Autoras

Alessandro Cabral de Vasconcelos

Alessandro Cabral de Vasconcelos nasceu em 1973, em Tremembé, Estado de São Paulo. É especialista (2003) em Linguagens da Arte pela Faculdade Santa Cecília (FASC) e Mestre em Desenvolvimento Humano (2018) pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Docente do Curso de Licenciatura em música da Faculdade Santa Cecília, em Pindamonhangaba, e do Conservatório Municipal de Artes Maestro Fego Camargo, em Taubaté. Desenvolve projetos e trabalhos em performance nas áreas de jazz e de música brasileira.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2724041543472326>

Alexandra Magna Rodrigues

Nutricionista pela Universidade Federal de Ouro Preto (2000), Especialização em Adolescência para Equipe Multidisciplinar (2002), Mestrado (2003) em Ciências Aplicadas à Pediatria e Doutorado em Ciências (2007) pela Universidade Federal de São Paulo. É professora Assistente da Universidade de Taubaté – UNITAU, no Curso de Nutrição. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-graduação (*Stricto Sensu*- mestrado) em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, bem como é coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento em Nutrição em Saúde Coletiva: Atendimento Ambulatorial do Centro de Educação Alimentar e Terapia Nutricional da UNITAU. Membro da Associação Paulista de Nutrição. Editora-chefe da Revista Ciências Humanas. Atua na área de Nutrição Materna, da Criança e do Adolescente, Segurança Alimentar e Nutricional e Desenvolvimento Humano, com ênfase em saúde coletiva e ciências sociais e humanas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3843228032073245>

André Luiz da Silva

Doutor em Ciências Sociais (2011) e Mestre em Ciências da Religião (2003) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP) (1996). Há mais de 20 anos é professor Assistente III de Sociologia e Antropologia do Instituto Básico de Humanidades da Universidade de Taubaté (UNITAU), atuando em diversos cursos das três áreas do conhecimento. É pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas de Práxis Contemporâneas e docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (UNITAU). Professor de Diversidade Humana na Faculdade São Lucas, de Caçapava-SP (FSL). Pesquisador colaborador do Grupo de Estudos de Práticas Culturais Contemporâneas da PUC-SP e do Laboratório de Políticas Culturais e Ambientais do Brasil, LAPCAB da UNISINOS, Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Antropologia Urbana e Sociologia da Cultura. Pesquisa os seguintes temas: conflito simbólico e desenvolvimento, religiosidade, identidade e diversidade cultural, cultura popular, mediação cultural, direitos humanos e políticas públicas sociais e culturais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1130631872986412>

Daniel Cristiano Santos

Doutorando em Música na Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela universidade de Taubaté-SP; Pós-graduado em Cinema, Vídeo e Fotografia Pela Universidade Anhembi Morumbi (São Paulo), bacharel em piano erudito pela Faculdade Santa Cecília (Pindamonhangaba-SP) e com complementação pedagógica pela Universidade de Taubaté. Professor Coordenador da Escola Municipal de Artes Maestro Fêgo Camargo e pianista.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7034121872535530>

Douglas Rodrigues da Silva

Professor no Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Unidade de Lorena, atualmente é Supervisor de Estágios dos cursos de Licenciatura em Filosofia, História e Pedagogia. Professor da Rede Pública do Estado de São Paulo. Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Unidade de Lorena (2005 - 2007). Pós-graduado MBA Gestão de Pessoas (2009-2010) pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Unidade de Lorena. Pós-graduado em Formação de Docentes para o Ensino Superior (2013 - 2014). Mestre em Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação, pela Universidade de Taubaté - UNITAU. Foi secretário dos Cursos de Pedagogia e Matemática do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Campus Lorena, de 2008 a 2016. Membro do Instituto de Estudos Valeparaibanos. Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia - UNISAL Lorena/SP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6710316576875952>

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Nogueira da Gama (1991) e em Sciences de L'Education pela Université de Toulouse II (Le Mirail) (1994). Mestra em Sciences de L'Education (1995) e doutora em Psicologia, pela Université de Toulouse II (Le Mirail) (1998). Pós pós-doutorado em Educação na UNICAMP (2003). Atualmente é professora da Universidade Estácio de Sá - UNESA, no Rio de Janeiro. Tem experiência em Educação a Distância (Implementação e Gestão de Cursos e Materiais) e em avaliação institucional e de cursos (SINAES e CEE). Assessora *ad hoc* da FAPESP e do CNPq, da ANPEPP e do JIRS. Membro de corpo editorial e científico de várias revistas nacionais e internacionais. Trabalhou em Projetos Institucionais: PIBID (Capes) (Construção e Implementação) e Projeto Procampo, de 2009 a 2017. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, ministrando aulas e orientando mestrandos. Coordena projeto de pesquisa com fomento do CNPq. Atua nas áreas de pesquisa em Psicologia Social, Educação e Educação do Campo, com ênfase em representação social e identidade profissional. Seus temas de interesse concentram-se nas seguintes áreas: representação social, educação do campo, estresse e coping, qualidade de vida no trabalho, e identidade profissional.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3548150538777632>

Elisa Maria Andrade Brisola

Mestre e Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Assistente Social. Professora do Curso de Serviço Social e do Mestrado em Desenvolvimento

Humano da Universidade de Taubaté (UNITAU) e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Humano do UNIS- MG.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1419236134315852>

Eridan Pires Conde Rocha

É graduada em pedagogia pela Faculdade Piauiense (2005), Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Social pela Universidade de Taubaté (2018) e especialista em coordenação e supervisão pedagógica pela Universidade Piauiense. Atualmente é professora no Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de São Paulo, no *campus* de Campos do Jordão. Atuou como professora de ensino superior na Universidade estadual do Piauí - UESPI, na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e na Universidade Federal do Piauí - UFPI. Foi professora no Instituto Federal do Piauí - IFPI. Prestou assessoria técnica para as editoras Ática e Scipione e assessoria pedagógica para a Empresa CONDE CONSULTORIA LTDA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente com os seguintes temas: avaliação, formação de professores, desenvolvimento humano, contextualização e aprendizagem e velhice. Coordenou o programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), no instituto Federal do Piauí, e atualmente coordena o PIBID em pedagogia no Instituto Federal de Campos do Jordão.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0418900775075096>

Fábio Junior Manzioli

Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais (UNITAU - 2019); Pós-graduando em Neuroeducação (FCE - 2019); Pós-graduado em Educação Profissional (FATEC - 2016); Pós-graduado em Gestão de Pessoas (Anhanguera- 2010); Graduação em Administração de Empresas (ITES - 2006).; Formação e atuação como Coaching profissional (SBCoaching - 2016); Aperfeiçoamento em Neuropsicopedagogia (FCE - 2019); Aperfeiçoamento em Neurociência (FCE - 2019); Aperfeiçoamento em Teorias da Aprendizagem (FCE, 2019); Atua como professor do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - ETEC (desde 2010). Atua como: Coordenador de Curso Técnico em Contabilidade do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - ETEC (desde 2010); docente de Educação a Distância da Universidade de Taubaté - Unitau (2019); docente do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (desde 2007); e consultor empresarial desde 2013.

Currículo |Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2603494353557260>

Jefferson Fernando Ribeiro Cabral

Graduado em Pedagogia pela Universidade Iguçu- UNIG. Graduado em Ciências Jurídicas e Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/6263074128975754>

Leda Nardi

É historiadora, mestra em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais (Universidade de Taubaté), professora da Educação Básica na Rede Municipal de São Luiz do Paraitinga. Contribuiu com o levantamento do acervo do

Museu de São Luiz do Paraitinga – Casa Oswaldo Cruz, tendo o luizense como o principal sujeito de suas pesquisas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2979501883053251>

Lerrine Marie Tábata Carvalho Schildberg

Graduada em Educação Física (2006) e em Pedagogia (2015). Mestra em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais (2018). Especialista em: Educação Especial e inclusiva (2019), Educação e cidadania (2018), Ginástica Rítmica (2011) e Dança e consciência corporal (2008). Tem formação técnica em balé clássico (2000). Atualmente é professora de dança na rede privada de ensino, professora estatutária de educação física da Prefeitura Municipal de Taubaté, professora titular da Escola Superior de Cruzeiro Prefeito Hamilton Vieira Mendes e professora colaboradora do Centro Sul Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação LTDA.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4714515038931591>

Leticia Maria Pinto da Costa

Com formação em Comunicação Social, Leticia Maria é graduada e pós-graduada pela UNITAU (Universidade de Taubaté). Tem Mestrado e Doutorado na mesma área pela UMESP (Universidade Metodista de São Paulo), tendo sido bolsista da CAPES de 2000 a 2002. Atua no ensino superior desde 1999: é professora dos cursos de Jornalismo, Publicidade & Propaganda e Relações Públicas da UNITAU e do corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano pela mesma instituição. Coordena também o curso de pós-graduação em Marketing Político da UNITAU e é docente dos cursos de pós-graduação da FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado). Atualmente, é Pró-reitora de Extensão da UNITAU, estando à frente da coordenação de cerca de 40 projetos voltados à comunidade nas áreas da Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Cidadania, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia, Trabalho.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4695006923451264>

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Psicóloga, com mestrado e doutorado em Ciências Médicas, na área de saúde mental, pela Unicamp. Docente aposentada da Universidade de Taubaté (Taubaté/SP), no Curso de Psicologia e do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. Docente na Faculdade de Ciências Médicas de São José dos Campos. Estuda e pesquisa nas áreas de educação, saúde mental e envelhecimento, educação e saúde do trabalhador.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8517449487261343>

Patrícia Ortiz Monteiro

Doutora em Ciências Ambientais (UNITAU). Especialista em Gestão Ambiental (USP). Especialista em Turismo e Meio Ambiente (SENAC/CEATEL). Especialista em Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Engenheira Agrônoma. Atualmente é Professora Doutora vinculada ao Departamento de Gestão e Negócios (GEN) e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano (PPGEDH) da Universidade de Taubaté. É docente de disciplinas dos cursos de graduação na modalidade a

distância nas áreas de Gestão de Negócios e de Gestão de Recursos Naturais. Foi Coordenadora do Polo de Apoio Presencial de Ubatuba da EAD-UNITAU (2009-2012). Assumiu a Coordenação Geral do Programa de Educação a Distância da UNITAU em 2012. Atualmente é Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços da UNITAU (EPTS). Trabalha há 19 anos com Educação Superior e há 10 anos com Educação a Distância. Apresenta experiência em implementação e gestão de programas, projetos, cursos e materiais didáticos. Tem experiência de 19 anos em consultorias e de 14 anos em projetos socioambientais. Participa de organizações não governamentais sócio-ambientalistas desde 1987. Participa de grupos de pesquisa, entre eles o Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação a Distância e o GT de Representações Sociais da ANPEPP. Atua nos temas: Empreendedorismo e Inovação, Educação, Educação a Distância, Educação Ambiental, Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação, Representações Sociais, Unidades de Conservação, Turismo Sustentável, Ecoturismo e Comunidades Tradicionais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8048616778601408>

Paula do Valle

Nutricionista pela Universidade de Taubaté (2015) e bolsista de iniciação científica do CNPq (PIBIC) de 2013 a 2015. Mestra em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (2018). Tem experiência nas áreas de alimentação escolar, agricultura familiar, alimentos orgânicos e Teoria das Representações Sociais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4561275271243300>

Rachel Duarte Abdala

Rachel Duarte Abdala é Mestre (2003) e Doutora (2013) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente do Curso de História da Universidade de Taubaté. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) da Universidade de São Paulo. Coordenadora do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) na Universidade de Taubaté. Coordenadora adjunta e docente permanente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU. Coordena os Projetos de Extensão Universitária: Educação Patrimonial e A cultura que vale: conhecendo e preservando a história, a memória e o patrimônio do vale do Paraíba. Desenvolve projetos em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Pesquisadora Assistente no Projeto Temático FAPESP: “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”. Processo n. 2018/26699-4

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7509632267221512>

Renato de Sousa Almeida

Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), mestrado em Neurociências e Comportamento pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Neurociências e Comportamento pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é professor assistente doutor da Escola Superior de Cruzeiro e professor assistente doutor da Universidade de Taubaté. Professor no Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em

neurofisiologia e fisiologia do exercício, atuando principalmente nos seguintes temas: neurotransmissão, fisiologia do exercício, atividade física e saúde no envelhecimento.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6264844507254263>

Roberta Calcanhoto

Nutricionista pela Universidade de Mogi das Cruzes (1997), Especialização em Administração Industrial pela Universidade de Taubaté (2000), Especialização em Obesidade e Emagrecimento pela Universidade Veiga almeida (2006), Especialização em Docência para Ensino Profissionalizante pelo SENAC (2014). Tecnóloga em Recursos Humanos pela UNOPAR (2016). Mestranda em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté. Docente do Ensino Profissionalizante do SENAC nos cursos de Técnico em Nutrição e Dietética, Técnico em Recursos Humanos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3885719715173056>

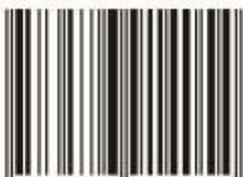
Vivian Campos

Mestra pelo programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté (UNITAU). Graduada em Pedagogia- Licenciatura Plena, pela Faculdade Paulista São José (2015), e em Educação Artística - Licenciatura Plena, pela Faculdade Santa Cecilia (2007). Realizou pós-graduação em: Psicopedagogia Clínica e Institucional e complementação pedagógica, na Faculdade Padre João Bagozzi (2010); Educação para as Relações Étnico-raciais, pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar (concluído em 2013) e Gestão Cultural: Cultura, Desenvolvimento e Mercado, Senac (concluído em 2016). É Monitora Sênior no Programa de Iniciação à docência (PID) na Universidade de Taubaté (UNITAU), na disciplina Sociologia da Educação (2017). Exerceu a função de vice-diretora de julho de 2016 a dezembro de 2017 na rede municipal de ensino de Taubaté. Atuou como professora de Pedagogia no Centro Universitário do Distrito Federal- UNIPLAN (Polo Taubaté), de setembro de 2018 a julho de 2019. Em 2018 e 2019 atuou como professor conteudista na Universidade de Taubaté (UNITAU). Neste momento atua como professor III-Arte da Prefeitura Municipal de Taubaté (desde 2013) e também como pesquisadora no Observatório de Economia Criativa da Bahia (OBEC).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5402965774815146>

ISBN: 978-65-86914-05-4

CDL



9 786586 914054



edUNITAU
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ