



o Pensar  
Escrevendo

Revista  
**DIGITAL**  
**SIMONSEN**

Geografia Pedagogia  
 Administração Direito  
 História Administração  
 Letras Letras  
 Geografia História  
 Administração Meio Ambiente  
 História Geografia  
 Pedagogia Direito  
 Letras História  
 Letras  
 Pedagogia Meio Ambiente

# Índice

---

## Pedagogia

- 5 - Dificuldades na aprendizagem da Matemática: Algumas considerações sob uma perspectiva cognitiva (*Elias Nunes Frazão*)
- 22 - Educação inclusiva e inclusão escolar: Algumas considerações (*Camélia Mendes*)
- 46 - Violência e cotidiano escolar: Um estudo sobre a percepção da violência pelos discentes (*Rosane Cristina de Oliveira e Cleonilda Ribeiro Gonçalves*)

## Geografia

- 57 - Comportamento hidrológico em latossolos sob diferentes sistemas de plantio: subsídios à recuperação de áreas degradadas (*Marcelo Wermelinger Lemes, Hugo Machado Rodrigues e Reiner Olíbano Rosas*)

## Direito

- 68 - Igualdade material x Igualdade formal: uma discussão sobre o sistema de cotas nas universidades brasileiras (*Giselle Torres Fiquene*)

## História

- 79 - A hegemonia política dos espartanos e formas de violência simbólica com os Periecos e Hilotas na Lacedemônia, do Período Clássico (*Luis Filipe Bantim de Assumpção*)
- 102 - Abdias do Nascimento: Atuação de um negro no parlamento brasileiro 1983 – 1986 (*Carlos Santana*)
- 110 - Ideologia e Cultura: Um olhar além da “marcha com deus, pela família e pela liberdade”, realizada no dia 02/04/1964 (*Cristiano da Silva Moreira e Patrícia Amaral Loyola*)
- 123 - Que ti ti ti é esse!! (*Patrícia Loyola Amaral Alvim*)

## Letras

- 129 - Identidade, Alteridade e Abjeção na literatura de terror (*Lilian Maria Araujo da Silva*)

## Meio Ambiente

- 139- A educação ambiental crítica e problematizadora – não é uma opção, é a única saída para dar eficácia ao dispositivo constitucional (*Luiza H P Fraga Rodrigues*)

## Entrevista

- 153 - Bruno Mendes: a Simonsen e o profissional de Administração (*Rodrigo Amaral e Fernando Gralha*)

## *Editorial*

**A** Revista Digital Simonsen na sua Segunda Edição publica doze textos produzidos por professores

da casa e alunos, bem como, dentro da política que adotamos, abrimos espaço à profissionais de outras instituições trazendo para a Simonsen discussões sociais e acadêmicas que permeiam as principais Universidades brasileiras. Na área da Pedagogia, o Professor Ms. Elias Frazão nos convida a debater a postura do professor diante das dificuldades de seus alunos ao abordar o “reino” da matemática, dialogando com as “dificuldades” do mundo da educação a professora Dra. Rosane Cristina e a graduanda Cleonilda Ribeiro nos brindam com um forte trabalho sobre a questão da violência no cotidiano escolar. Mestre em Psicologia, a professora Camélia Mendes aborda a evolução do ensino para os Portadores de Necessidade Educacionais Especiais, texto importantíssimo para uma reflexão sobre inclusão social, o papel do professor e das instituições de ensino no ocidente, em especial no Brasil. Em anexo a este texto, publicamos na íntegra a

importante Declaração de Salamanca, documento produzido na Espanha em 1994 que consagrou rumos, ações e objetivos para uma educação inclusiva.

Ampliando nossas discussões para questões políticas o aluno da Pós-graduação em História da África e ex-Deputado Federal Carlos Santana caminha pelos discursos do parlamentar negro Abdias do Nascimento para discutir questões mais amplas referentes ao movimento negro. A graduanda em Direito pela Universidade Candido Mendes (UCAM) Giselle Fiquene, complementando o tema das lutas do movimento negro, discute o estabelecimento das Cotas Raciais no Brasil após o Supremo Tribunal Federal bater o martelo a favor das cotas diante da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186.

Em texto assinado a três mãos, o Professor de Geografia da Simonsen Marcelo Wermelinger Lemes, Doutorando em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), o graduando em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF),

Hugo Machado Rodrigues, e o Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Diretor do Instituto de Geociências, Reiner Olíbano Rosas, discutem a produtividade agrícola em texto que aborda o comportamento da água no solo.

Na área de História, o aluno Cristiano da Silva Moreira em coautoria com a Professora das Faculdades Integradas Simonsen, Patrícia Loyola, sua orientadora no Programa de Iniciação Científica da Simonsen, caminha pela Marcha com Deus pela Família e Liberdade de 1964, agora revisitada a partir da história das mentalidades. Temos também o texto de Luis Filipe Bantim, que nos leva a uma viagem ao mundo antigo Espartano além de um interessante texto da Professora Patrícia Loyola no qual caminharemos por “Carnavais, Malandros e Heróis”.

“Terror, Alteridade e Abjeção”, tema do excelente e instigante artigo da Professora Lilian Maria Araújo nos leva a pensar como a literatura apresenta a partir da ficção, possibilidades de análise da sociedade real em suas várias nuances.

Dentro das mais pertinentes temáticas atuais: Educação, Ambiente e Educação Ambiental, a advogada e professora Luiza Fraga chama a atenção em vigoroso texto sobre a necessidade da educação ambiental frente às condições ecológicas do momento.

E para encerrar temos uma eloquente entrevista com o Professor Bruno Mendes, autor do livro “O que fizeram com a sua

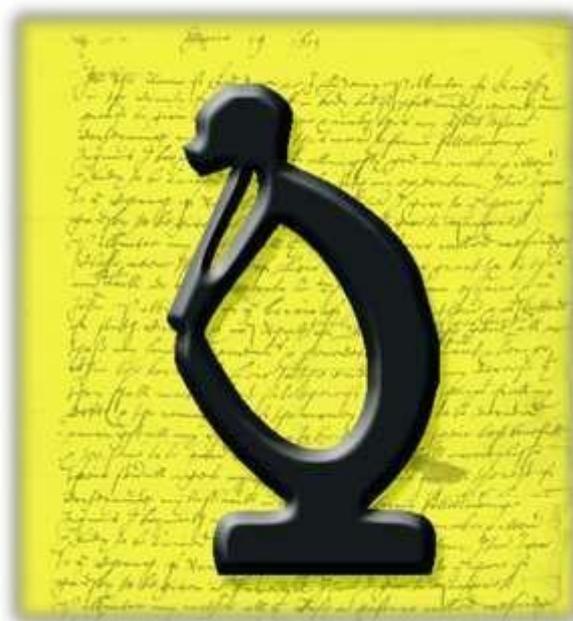
segunda-feira?”, nela conta um pouco de sua incomum e brilhante trajetória além de dar dicas valiosíssimas para os iniciantes no mundo da Administração.

Enfim, convidamos a todos os nossos leitores a aproveitarem o pensar de todos estes brilhantes acadêmicos e suas reflexões.

Boa leitura.

*Prof. Rodrigo Amaral*

*Prof. Fernando Galha*



## Pedagogia

### ***DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOB UMA PERSPECTIVA COGNITIVA***

*Por: Elias Nunes Frazão<sup>1</sup>*

#### ***Resumo***

A dificuldade na aprendizagem matemática é um assunto recorrente entre professores da disciplina, pedagogos, pais e estudantes matriculados em todos os níveis de ensino. Neste artigo, a partir da bibliografia específica sobre o tema; de diretrizes normativas, e de experiência docente na área, busca-se apontar a complexidade do aprendizado da matemática e seu caráter multidimensional, apresentando sugestões práticas para uso em sala de aula. Este artigo, portanto, busca dialogar não apenas com o público já citado, mas destina-se, principalmente, aos licenciandos em Matemática, que ainda se encontram em formação. Partimos do pressuposto que na formação dos novos professores há que buscar o equilíbrio entre a reflexão teórica e a prática, a fim de formarmos profissionais da educação mais conscientes da importância e complexidade de suas ações.

#### **Palavras-chave**

Aprendizagem e Ensino de Matemática. Dificuldades. Teorias. Propostas.

#### ***Introdução***

O presente texto tem como temática central dificuldades na aprendizagem matemática, assunto recorrente entre professores de Matemática, pedagogos, pais e estudantes matriculados em todos os níveis da Educação. Trata-se de um trabalho voltado não apenas para o público já citado, mas destina-se, principalmente, aos alunos de Graduação

em Matemática e professores do Ensino Fundamental e Médio. Esta contribuição foi elaborada a partir da bibliografia específica sobre o tema e de experiência docente na área, já que, por dez anos, atuei como professor de Matemática em instituições de ensino de nossa região, zona oeste do Município do Rio de Janeiro, no Ginásio Santa Rita de Cássia (extinto), no Colégio Batista de Campo Grande (extinto) e no Instituto de Educação de Campo

---

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia Social pela Universidade Gama Filho; Professor das Faculdades Integradas Simonsen

Grande, atualmente denominado Instituto de Educação Sara Kubitschek.

Existe, entre os matemáticos, o costume de se dizer que a “experiência matemática” é uma fonte inesgotável de satisfações relacionadas a impressões de coerência, rigor, elegância formal e, até mesmo, beleza, que não se obtém no mesmo grau com outras classes de conhecimento.<sup>2</sup>

Os pitagóricos conferiam, na antiguidade, uma característica divina à experiência matemática, preconizando que os conhecimentos desta área só deveriam ser transmitidos aos “iniciados”. Esta perspectiva, guardadas as devidas proporções, ainda existe entre muitos professores de Matemática, que em conversas informais passam uma mensagem segundo a qual, “a Matemática não é para todos”.

Este aspecto da história da matemática sugere a reflexão de que, desde sua constituição, o saber matemático revestiu-se de certo caráter elitista e seletivo que, de certo modo, ainda não foi totalmente eliminado, como já foi mencionado.

Percebe-se, pela análise de resultados de concursos, de índices de reprovação e de declarações de alunos que a matemática constitui o filtro seletivo e um obstáculo. Em

conversas sobre experiências escolares, pessoas acabam revelando que desenvolveram atitudes negativas em relação à matemática e suas escolhas escolares e profissionais são, de certo modo, condicionadas por estas atitudes.<sup>3</sup>

Em um estudo, foram comparados os níveis de rendimento de alunos de 13 anos, de vários países, em um teste objetivo de matemática que envolvia o emprego de operações básicas para resolver problemas simples. Os resultados indicaram que, de cada 100 pessoas, há 43 que, aos 13 anos, não conseguiram adquirir um nível necessário de competência básica em matemática.<sup>4</sup> Estes dados confirmam as experiências de professores de matemática, que já se relacionaram com muitos alunos que encontraram dificuldades para atingir os objetivos educacionais e, para esses estudantes, esta disciplina se transformou em um pesadelo.

A explicação das atitudes negativas e do baixo rendimento em matemática é extremamente complexa e muito pouco unânime. Perguntas do tipo “a matemática é objetivamente difícil ou será que não é bem ensinada?”; “há alunos que sofrem algum tipo de distúrbio”, “discalculia, por exemplo?”; “como o professor pode enfrentar estas situações?”. Os conhecimentos sobre as

<sup>2</sup> COLL, César, PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Álvaro (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995. 3v. Vol.3. p.131.

<sup>3</sup> Dizem que escolheram Letras ou História, por exemplo, para “fugirem da Matemática”.

<sup>4</sup> LAPOINTE, A. E.; MEAD, N. A. *Un mundo de diferencias*. Madrid: CIDEJ, 1989. p.203

dificuldades na aprendizagem da matemática dão apenas respostas parciais a estas indagações.

### **1. Abordagem neurológica das dificuldades na aprendizagem da matemática**

Foram propostas, no campo específico da matemática, diversas causas neurológicas para explicarem as dificuldades graves de aprendizagem apresentadas por certas pessoas. Vejamos alguns exemplos: as dificuldades na aprendizagem da matemática fariam parte de disfunção linguística mais geral produzida por falta de coordenação de diversos sistemas neurológicos complexos; “discalculia específica”, independente das alterações de linguagem ou da leitura; “discalculia evolutiva”, devido a uma alteração genética ou congênita das zonas cerebrais que constituem o substrato anatômico-fisiológico da maturação das capacidades matemáticas; defasagens no desenvolvimento de funções dependentes do hemisfério cerebral esquerdo”.<sup>5</sup>

Diversos autores, analisando estas propostas, concluem que, no momento, não há provas suficientes que demonstrem que as

dificuldades matemáticas devam-se necessariamente a uma disfunção cerebral.<sup>6</sup>

É interessante destacar que nenhum destes investigadores nega que a presença de certos distúrbios neurológicos possa ser acompanhada de dificuldades na realização de tarefas matemáticas, mas enfatizam o perigo de se atribuir às crianças com dificuldades na aprendizagem da matemática supostos distúrbios neurológicos sem uma base suficiente.

### **2. O enfoque cognitivo das dificuldades na aprendizagem da matemática**

O enfoque cognitivo tem sido mais eficaz que o neurofisiológico para explicar as dificuldades na aprendizagem da matemática e ajudar a resolvê-las. A lógica desta perspectiva é muito clara: se conhecermos, por exemplo, os processos mentais empregados para efetuar uma operação de adição ou as estruturas intelectuais que o aluno deve possuir para realizá-la, poderemos compreender melhor suas falhas e erros ao adicionar. Subjacente a esta lógica, porém, encontra-se um mundo complexo.

Efetue, mentalmente, a operação “ $48+57=?$ ”. O leitor pode constatar, com uma

<sup>5</sup> WEINSTEIN, M. L. *Dyscalculia: A Psychological and neurological approach to learning disabilities in mathematics in school children*. Pennsylvania: Graduate School of Arts and Sciences, University of Pennsylvania, 1978. p.157.

<sup>6</sup> COLES, G.S. *The learning disabilities test battery: empirical and social issues*. Harvard Educ. Rev.,

Harvard, n.48, p. 313-40, 1978; YULE, W. e RUTTER, M. *Reading and other learning difficulties*. Oxford: Blackwell, 1985.

breve introspecção, que esta operação não é, na realidade, tão simples como supomos. Através desse “olhar para dentro”, é possível descobrir coisas que serão úteis para compreender porque as crianças cometem tantos erros na aprendizagem da matemática. Talvez o leitor descubra, por exemplo, que teve de dedicar a essa operação de adição mais recursos de atenção do que suporia a enganosa simplicidade da operação.

Provavelmente, há crianças com dificuldades na aprendizagem da matemática que manejem mal seus recursos de atenção. Esses recursos são necessários para a realização de vários processos, tais como recuperar a informação da memória em longo prazo, ou, então, manter a informação guardada na memória em curto prazo. O leitor teve que conservar o 15 em uma espécie de “armazém”, depois de somar o 8 com o 7. Será que não há crianças que apresentam dificuldades na matemática porque não realizam adequadamente essas estratégias de armazenamento ou recuperação?

A tarefa de adicionar dividiu-se em outras mais simples, “contar”, por exemplo. Mesmo tarefas mais simples implicam o conhecimento prévio e a automatização de certos processos que a pessoa teve de aprender anteriormente. Será que certas crianças não possuem os conhecimentos prévios?

Essa brevíssima excursão introspectiva leva-nos a conceitos que fazem parte habitual

do vocabulário da Psicologia Cognitiva, a saber:

- a) *atenção seletiva*. A pessoa presta mais atenção àquilo que tem forte ligação com seus interesses e motivações. A recíproca é verdadeira. As peças publicitárias associam, com frequência, imagens de mulheres de biquíni com determinados produtos. Raramente um anúncio de plano funeral ou seguro de vida fala, explicitamente, sobre a morte. O grande desafio, como voltaremos a focalizar, é conseguir que o aluno tenha interesse na matemática.
- b) *memória de trabalho ou memória em curto prazo*. Entende-se como um componente cognitivo que permite o armazenamento temporário de informação com capacidade limitada.
- c) *memória em longo prazo*. É a memória que dura por poucos dias até período tão longo como décadas. Difere estrutural e funcionalmente da memória de trabalho ou memória de curto prazo, que acomoda itens por cerca de 20 segundos.
- d) *conhecimentos prévios* (denominados de *pontos de ancoragem*). Que corresponde ao que, no cotidiano da escola chamamos de “base”.

Podemos perceber, então, diferenças entre a perspectiva tradicional (neurofisiológica) e a abordagem cognitiva.

O enfoque cognitivo não “rotula” a criança, mas categoriza os processos que ela realiza e os erros que comete. Este enfoque não diz que a criança é ou “sofre de...”, mas trata de compreender o que ela faz. No cotidiano da escola, há uma tendência a “rotular” o aluno de “fraco”, “limitado”, “preguiçoso”, “distraído” ou que “nunca acerta”... Na abordagem cognitiva o prioritário é a compreensão da atividade mental ou tentar responder “por que errou”.

O enfoque cognitivo é neutro em relação à “etiologia”, ou seja, ao conjunto de fatores que contribuem para a ocorrência de uma doença ou estado anormal. Não está interessado em fazer um inventário de causas, mas procura aplicar estratégias para melhorar o desempenho matemático dos estudantes.

O enfoque cognitivo requer uma análise minuciosa e passo a passo dos processos que entram em jogo na resolução de tarefas matemáticas. Nesta abordagem, utilizando um processo analítico que, sem perder a percepção da “totalidade”, procura descrever compreensivamente o que ocorre na mente da criança quando realiza a solução de

um problema, como adicionar  $48+57$ , como vimos no exemplo já mencionado.

A matemática é um terreno fértil para essa abordagem “detalhista” dos mecanismos mentais devido a vários fatores:

- trata com materiais formais que se prestam mais que os outros para destacar a forma e a organização dos processos mentais;

- facilita a apresentação de problemas com soluções definidas e, geralmente, exatas;<sup>7</sup>

- possui uma estrutura hierárquica mais clara que a de outras classes de conhecimento;

- organiza-se em algoritmos,<sup>8</sup> que acentuam a visibilidade dos “algoritmos da mente”;

- os erros na matemática são mais transparentes e fáceis de detectar que os de outras áreas do conhecimento. Isto é importante porque os erros são como “janelas” para se conhecer o funcionamento mental, e

para alguns psicólogos, como Piaget,<sup>9</sup> a matemática define uma espécie de “axiomática do pensamento” e é produto de uma “abstração reflexionante”.<sup>10</sup>

Os motivos acima relacionados explicam a preferência que os psicólogos cognitivos têm dado à investigação do

<sup>7</sup> Ao contrário dos problemas muito mais difusos, que são característicos de outras áreas, como as ciências sociais, por exemplo.

<sup>8</sup> Mayer, de forma resumida, define algoritmo como “procedimento exato para realizar uma tarefa, como, por exemplo, somar números” (1993, p. 57).

<sup>9</sup> PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

<sup>10</sup> Abstração reflexionante é aquela realizada a partir das próprias operações intelectuais e não dos fatos.

pensamento matemático e o fato de que a psicologia da instrução avançou mais no estudo de seu ensino e aprendizagem do que em qualquer campo.

O enfoque cognitivo se baseia em uma série de pressupostos sobre a natureza da mente. Pressupõe, por exemplo, a existência de um “processador central”, que coordena os processos realizados; uma memória de trabalho, que está à disposição dessa unidade central de processamento, bem como uma memória mais permanente, que armazena coisas como listas de resultados de adições (pré-aprendidas), esquemas e estratégias para somar, subtrair, contar, etc.

A perspectiva resumida no parágrafo anterior pode redundar em exageros e esquecer aspectos importantes da aprendizagem. Devemos sempre levar em conta que os alunos não são “máquinas” e não convém exagerar a “metáfora do computador” quando estudamos seu comportamento ou sua experiência matemática. Não se trata, aqui, de abolir a perspectiva de considerar a resolução de um problema, por exemplo, como um processamento, no qual os dados do enunciado configuram o *input* e a solução ou resposta o *output*.

É necessário lembrar que muitos de os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos relacionam-se a fatores motivacionais e emocionais. A falta de interesse, o medo do desafio da prova e, muitas

vezes, do professor podem afetar o desempenho em matemática.

É interessante ter como premissa que os alunos, felizmente, não são meros “aplicadores de algoritmos”, mas seres capazes de inventar atalhos, “intuir” soluções, criar seus próprios programas de resolução de problemas.

Precisamos sublinhar que as aprendizagens matemáticas ocorrem normalmente em condição de interação. O aluno é um ser social que se comunica com o professor e com os colegas, portanto, o “clima da sala de aula” em termos de cooperação, competição e relacionamento com colegas e professores, o tipo de liderança adotado pelo professor bem como a sua competência didática são cruciais para o sucesso ou fracasso da aprendizagem significativa.

Desta forma, o enfoque cognitivo possui vantagens importantes: baseia-se numa análise sutil do funcionamento mental da pessoa que “prática” a matemática, como já foi mencionado. Esta análise e eventuais conclusões tem como ponto básico a inferência a partir do desempenho. Assim, estabelece uma relação profunda entre os erros e os processos normais de aquisição de conhecimento, tema que será abordado na sequência; aplica-se a todos os alunos, ao contrário dos conceitos de discalculia ou disfunção cerebral, e concebe os alunos como sistemas ativos e não receptores passivos do conhecimento.

### 2.1. Os erros no pensamento matemático

O enfoque cognitivo ajuda-nos a entender um princípio fundamental: *frequentemente, os erros não são ilógicos, mas respondem à aplicação de certas regras que, ainda que não sejam “corretas”, implicam na posse de determinada competência lógico-matemática.*

Deixando de lado erros sistemáticos devido à falta de atenção, confusões perceptivas, etc., os erros são sintomas de um determinado sistema: correspondem, também, à aplicação de “algoritmos que produzem erros”. Por exemplo, subtrair o dígito menor do maior, em cada coluna, independentemente da posição ocupada, de minuendo ou de subtraendo, como em  $253-118=145$ , onde o 3 é subtraído do 8. Muitos erros, portanto, são resultados de procedimentos ou algoritmos incorretos que os alunos inventam, de modo que até mesmos os erros podem ser considerados, em grande parte, como produtos de uma construção ativa e, frequentemente, de uma tentativa de buscar significado e ordem nas tarefas.

Estas observações reforçam outro princípio básico do enfoque cognitivo já mencionado: *o aluno não é um receptor passivo, mas um construtor ativo do conhecimento.* Assim, este enfoque leva-nos a formular uma ideia de grande importância: cuidado com os erros! Não devem ser provocados nem deixados de lado. Os erros merecem mais respeito do que costumam ter.

Muitas vezes, são as únicas “janelas” pelas quais podemos “ver” as mentes dos alunos.

### 2.2. Conceitos informais e conhecimentos prévios

Outro princípio básico do enfoque cognitivo diz que *a aprendizagem matemática não consiste de um processo de incorporação de dados, regras, etc., a uma mente em branco (“tabula rasa”), mas implica em um diálogo (implícito ou explícito) entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos que o professor está apresentando.*

Quando as crianças entram pela primeira vez no sistema educacional formal, já possuem um amplo conjunto de conhecimentos matemáticos informais. Este conhecimento, adquirido de maneira informal, age como fundamento para a compreensão e o domínio da matemática lecionada na escola.

Tendo em vistas as ideias acima desenvolvidas, uma hipótese pode surgir: em alguns casos, as dificuldades na aprendizagem da matemática (DAM) poderiam estar relacionadas a desenvolvimentos limitados e inadequados dos conhecimentos e conceitos matemáticos informais.

Esta hipótese foi posta à prova numa investigação que comparou os conhecimentos matemáticos formais e informais de crianças com DAM e crianças sem DAM matriculadas

no quarto ano escolar.<sup>11</sup> No que, então, as crianças com DAM eram diferentes em relação às sem DAM? Sua principal deficiência encontrava-se no conhecimento de “fatos numéricos”, ou seja, parecia relacionar-se a algum problema de memória.

### 2.3. O papel da memória e da atenção nas habilidades e dificuldades matemáticas

A intuição de que certas dificuldades para a aprendizagem da matemática poderiam ser condicionadas por fatores de memória foi confirmada através de uma investigação conduzida por dois psicólogos cognitivistas, Siegel e Ryan.<sup>12</sup> Para compreender bem esta investigação, precisamos voltar a algo já mencionado sobre o “sistema cognitivo”. Foi dito que este sistema era composto, pelo menos, de um processador central e duas memórias: uma, mais permanente, que armazenava regras, listas de fatos, etc. e outra, de curta duração, que servia de “memória de trabalho” para o processador central.

É esta “memória de trabalho” que nos interessa agora. Muitos psicólogos cognitivistas acham que o funcionamento desta memória depende do tipo de material (palavras, números, imagens...) que deve

armazenar, temporariamente, enquanto o processador central realiza outras tarefas. Para definir esta característica, diz-se que a memória de trabalho é “específica de domínio”.

Segundo esta perspectiva, é perfeitamente possível que algumas pessoas, sem problemas de conservar em sua memória matérias visuais, verbais, sonoros etc., tenham dificuldades para manter materiais numéricos. Ora, não poderiam ser explicadas dessa maneira dificuldades matemáticas de crianças que não apresentam outros problemas? Ou seja, estas crianças poderiam ter dificuldades para conservar informação numérica em sua memória de trabalho.

Para testar esta hipótese, os investigadores compararam crianças sem DAM com três grupos de crianças com problemas de aprendizagem.<sup>13</sup> A todas elas eram aplicadas duas tarefas de memória: uma, de caráter *verbal*. Que consistia em encontrar as palavras faltantes em diversas frases do tipo “no verão faz muito...”; “As pessoas vão ver animais no...” e, em seguida, as crianças deveriam lembrar, na mesma ordem, as palavras dadas como respostas (“calor” e “zoológico”). A outra, de caráter *numérico*,

<sup>11</sup> Pesquisa publicada por RUSSEL, R. L. e GINSBURG, H. P., 1984. Os resultados pareciam demonstrar, inicialmente, que as crianças com DAM não apresentavam deficiências nas destrezas “informais” e eram capazes de dar soluções intuitivas a problemas matemáticos apresentados verbalmente.

<sup>12</sup> SIEGEL, L. S. e RYAN, E. B. The development of working memory in normally achieving and subtypes of

learning disabled children. *Child Development*, Ann Arbor, n. 60, p. 973-980, 1989.

<sup>13</sup> Grupo A com DAM não específicas e com problemas de leitura; Grupo B com DAM não específicas e com distúrbio geral de atenção e Grupo C com DAM específicas não acompanhadas de alterações de leitura ou de atenção.

consistia em contar os pontos amarelos distribuídos, aleatoriamente, em alguns cartões que continham pontos amarelos e azuis, lembrando-se, depois, na ordem, do número de pontos amarelos de cada cartão.

Os resultados revelaram que:

- as crianças com alterações de leitura (Grupo A) obtinham pontuações baixas nas duas tarefas;

- as crianças com dificuldade específica para matemática (Grupo C) obtinham pontuações normais na tarefa de evocação verbal e baixas na de evocação numérica.

Os dados, portanto, são favoráveis à hipótese de que os problemas dessas crianças (Grupo C) estão relacionados a uma dificuldade específica para manter informação numérica na memória de trabalho. Isto explicaria a pobreza de seu “conhecimento de fatos numéricos”, já mencionada anteriormente.

Alguns autores, como Russel e Ginsburg<sup>14</sup>, acentuam que uma das razões da matemática ser tão difícil para algumas crianças é que implica em um alto grau de integração de habilidades que não são específicas da matemática, mas que intervêm em sua aprendizagem. Existe, por exemplo,

uma estreita relação entre os problemas de leitura-escrita e as DAM, chegando alguns autores a dizer que é quase impossível encontrar crianças que tenham dificuldades de leitura e obtenham boas pontuações em testes escritos de matemática.<sup>15</sup>

Além disso, os problemas de atenção seletiva refletem-se em dificuldades de aprendizagem matemática, pois a realização de tarefas exige uma distribuição muito ampla de recursos de processamento mental.

### **3. Um breve olhar em importantes documentos do sistema educacional**

#### **O PARECER N.º: CNE/CES**

**1.302/2001**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, preconiza competências esperadas dos egressos dos cursos em tela. Entre elas, menciono: desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos

<sup>14</sup> RUSSEL, R. L. e GINSBURG, H. P.. Cognitive analyses of children's mathematics difficulties. *Cognition and Instruction*, Philadelphia, v. 1, p. 217-244, 1984.

<sup>15</sup> SIEGEL, L. S. e RYAN, E. B. The development of working memory in normally achieving and subtypes of

learning disabled children. *Child Development*, Ann Arbor, n. 60, p. 973-980, 1989.

conhecimentos são gerados e modificados continuamente; visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina.

Favorecer a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos pressupõe aceitar que o aluno pode ser criativo e não apenas um repetidor mecânico e propiciar condições para o aluno expressar caminhos e soluções divergentes daquelas “padronizadas”. O professor deve estar consciente que vai enfrentar incertezas e conflitos e, portanto, deverá exercitar a sua criatividade, autonomia e flexibilidade. Desenvolver a visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos envolve superar o senso comum, que considera que apenas os “iniciados”, os “brilhantes” os “inteligentes” podem aprender matemática.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituídas pelo **PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010**, está declarado que:

*O ensino de Matemática costuma provocar duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina, como por parte de quem aprende: de um lado, a constatação de que se trata de uma área de*

*conhecimento importante; de outro, a insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem. A constatação da sua importância apoia-se no fato de que a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno. A insatisfação revela que há problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama. A Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente.*

Alunos e professores ficam angustiados diante desses sentimentos

contraditórios: o reconhecimento da importância crucial da Matemática e a evidência de fracassos no seu ensino e aprendizagem. Muitas vezes há um “alívio” dessa tensão concordando com a ideologia de que se trata da “ordem natural das coisas”. O docente fica ainda mais preocupado, pois sabe que a sua disciplina contribui para o desenvolvimento de capacidades cognitivas relevantes.

Para dirimir e, quem sabe, anular a insatisfação, faz-se necessário a busca de novos procedimentos didáticos que possam substituir o ensino mecânico, no qual o aluno “acerta” sem saber como e porque acertou.

Ao introduzir a expressão “democratização do ensino da matemática”, este Parecer reafirma a importância de se ter a visão que o conhecimento matemático é para todos.

#### As Diretrizes Curriculares Nacionais

**Gerais para a Educação Básica** apresentam os Conteúdos Atitudinais desejáveis para uma aprendizagem eficaz:

- Desenvolvimento de atitudes favoráveis para a aprendizagem de Matemática.

Às vezes, parece que o aluno está adotando o seguinte lema: “estudar p’rá quê? Não adianta”. Quando compara, por exemplo, o prestígio e a riqueza de um jogador de futebol (ou outras situações que ele vê onde mora) com a de um professor, médico, engenheiro, ele

reforça este seu “lema”. Muitas vezes, o próprio professor, consciente ou inconscientemente, não expressa atitudes favoráveis à educação e à escola.

- Confiança na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais diante de situações-problema.

As atitudes são aprendidas muito mais através de observação e imitação de modelos do que por palavras, ou seja, o professor deve evidenciar essa confiança. Ter confiança na própria capacidade está relacionado com a autoestima. Continuar na atividade, mesmo diante dos obstáculos, é uma escolha. Cada um, porém, deve ser responsável pela sua escolha.

- Valorização da troca de experiências com seus pares como forma de aprendizagem.

Repito o argumento. O professor precisa dar o exemplo, pois o exemplo fala mais alto que as palavras. Em muitos casos, ou por timidez ou para “não entregar o ouro” ou para não dar a impressão de que quer “aparecer”, o professor não compartilha experiências positivas ou não. O seu conhecimento poderá, mesmo que ele não tenha como constatar, ajudar um colega.

Percebe-se que muito do que foi dito nesta seção reforça o que foi apresentado e/ou comentado ao longo do presente texto.

#### **4. Princípios gerais para um ensino voltado para a satisfação da experiência matemática**

Como é possível facilitar<sup>16</sup> as aprendizagens matemáticas, contribuindo para a prevenção de certos problemas (fobia pela matemática, baixa autoestima...)? Como fazer para que os alunos compartilhem das satisfações da experiência matemática?

Preliminarmente, gostaria de fazer menção a René Descartes (1596-1650), autor da famosa afirmação “Penso, logo existo” (“*Cogito, ergo sum*”). No seu livro *Discurso do Método*, publicado em 1637, apresentou afirmações muito significativas no contexto da educação matemática que, na minha visão, estão relacionadas às duas indagações do parágrafo anterior e, portanto, convidam à reflexão: nunca aceitar como verdadeira coisa nenhuma que não seja evidente; dividir cada uma das dificuldades em tantas partes quantas for possível e necessário para sua solução mais fácil; conduzir os conhecimentos dos mais simples para os mais complexos.

Vamos apresentar algumas sugestões para a sua reflexão. Todas foram utilizadas durante a minha experiência docente já mencionada.

Primeira: quando meus alunos da antiga 6<sup>a</sup>. série ficaram curiosos com palavra “cartesianos”, sugeri que fizessem uma pesquisa sobre Descartes. Muitos trabalhos interessantes foram realizados. Descobriram

que o grande matemático assina *De Cartesius*, daí o termo cartesiano. Atualmente, então, com as ferramentas que dispomos... Acho que é um procedimento válido, pois os alunos descobrem que os grandes matemáticos foram pessoas de “carne e osso”.

Segunda: como alternativa à competição individual ou de grupos, muito praticada na ocasião, eu utilizava a estratégia da *autocompetição*, que tinha como lema “*cada um batendo a própria marca*”. O aluno fazia, na folha inicial do caderno, o Gráfico da Autocompetição e escrevia “vou bater meu próprio recorde”. No eixo vertical marcava as notas e no horizontal as provas, que, à época, eram mensais. Quando a coluna era igual ou superior a 5, tinha cor azul. Caso contrário, era pintada de vermelho. Deu um excelente resultado, além de estimular a aprendizagem de construção e interpretação de gráficos.

Terceira: os exercícios tinham uma enumeração contínua. Em determinado momento era comemorado o “centenário de exercícios”, com bolo e refrigerante. A motivação crescia muito... Ficavam com vontade de fazer mais exercícios para comemorar outro “centenário” o mais rapidamente possível.

Quarta: os dados dos problemas eram baseados em fatos do cotidiano, aproveitando anúncios de jornais sobre promoções,

<sup>16</sup> Carl Rogers afirmava que o professor deve ser um “facilitador da aprendizagem”.

campanhas salariais, etc. Os alunos traziam os jornais ou recortes.

Quinta: sempre tentava imprimir um aspecto experimental às aulas. Neste sentido, usei discos de diâmetros diferentes (LP, Cd...), régua grande e barbante para o cálculo de  $\pi$ . Quando o assunto era perímetro, área... , os alunos mediam a sala, o quadro, as mesas.

Sexta: procurava estimular o raciocínio indutivo na ocasião da apresentação de noções novas como alternativa à apresentação de uma “regra” e exemplos. Propunha a fatoração de vários números, sendo, quase todos, quadrados perfeitos, e “instigava” a comparação dos resultados. Alguns alunos “descobriam” que aqueles que tinham expoentes pares eram quadrados perfeitos.

Sétima: para desafiá-los, apresentava situações para pensar. Por exemplo: um animal deslocou-se de certo ponto e, depois de alguns quilômetros, fez meia volta à esquerda e caminhou mais algum tempo. Parou e fez outra meia volta à esquerda e voltou a caminhar. Algum tempo depois chegou ao ponto de partida. Eles “adoravam” as perguntas da questão: qual era o animal? Qual o ponto de partida?

Oitava: ao ensinar o conceito de média evitava utilizar um conjunto de “números frios” escritos no quadro, preferia partir de suas estaturas previamente medidas ou utilizando as notas da turma em uma dada matéria.

Reconheço que estas sugestões não são fáceis de seguir, pois implicam em processos mais demorados e a pressa, provocada, em grande parte, por programas absurdamente sobrecarregados, é, com certeza, um dos obstáculos mais perniciosos no ensino da matemática. No entanto, o professor pode aproximar-se de um modelo didático que transforme a aprendizagem em uma tarefa significativa e motivadora para seus alunos. Isto implica, em primeiro lugar, certa atitude de “respeito” até mesmo em relação aos erros que os alunos cometem.

A seguir, alguns “mandamentos cognitivos”. Apesar do termo “mandamentos”, são apenas sugestões que podem ser contextualizadas às situações concretas vivenciadas.

Primeiro, vincular, sempre que possível, os conteúdos matemáticos a propósitos e intenções humanas e situações significativas. A quarta experiência narrada acima contempla este item;

Segundo, preocupar-se em assegurar a assimilação do antigo antes de passar ao novo. O senso comum costuma dizer que “a pressa é inimiga da perfeição”. Programas enormes, como já foi citado, bem como a política da escola e outras exigências do setor pedagógico e/ou administrativo da escola podem contribuir para a concretização desta norma, até porque, tendo uma estrutura hierarquizada de

conhecimentos fica muito mais difícil compreender o que virá depois.

Terceiro, assegurar o domínio e o enriquecimento dos códigos de representação exercitando a tradução entre a linguagem verbal e os códigos matemáticos. Isto pode ajudar a compreensão da diferença entre os conceitos de “quadrado” e de “dobro”. Como dizia um colega, de maneira quase humorística, “a causa dessa confusão é que o dobro de 2 é igual ao quadrado de 2”; assim, por falsa generalização, acaba por se confundir duas noções.

Quarto, servir-se da atenção exploratória do aluno como recurso educativo. A criança é curiosa: quer saber, gosta de explorar (daí rasgar rapidamente a embalagem de um presente e, mais tarde, querer desmontá-lo para saber o que tem dentro). O sistema educacional tende a “matar a curiosidade da criança”, no sentido literal. Ora respondendo, de pronto, a pergunta, sem dar chance para que ela mesma busque respostas; ora ignorando a indagação; ora respondendo o que não foi perguntado...

Quinto, assegurar a atenção seletiva do aluno somente em períodos que esta possa ser mantida. Exigir atenção concentrada durante toda a aula ou após o recreio ou uma aula de Educação Física não é muito eficiente nem eficaz. Há necessidade de mudança de ritmo e pausas.

Sexto, ensinar ao aluno, passo a passo, a planejar a seleção e o uso de seus recursos cognitivos. A memorização de produtos, por exemplo, pode ser feita de maneira lúdica e não simplesmente “cantando a tabuada”.

Sétimo, procurar perceber que não está exigindo mais do que permite a competência lógica do aluno. Recentemente, folheando o caderno de uma aluna do 5º ano, verifiquei problemas envolvendo m.m.c. e m.d.c. muito complexos para a idade média da turma, 10 anos.

Oitavo, ensinar, passo a passo, as estratégias e algoritmos específicos que as tarefas exigem. A expressão “passo a passo” em face da utilização de programas está muito em moda. Na aprendizagem matemática, por analogia, é preciso o domínio de cada passo antes de ir à frente. Pular etapas, neste caso, pode ser desastroso.

Nono, procurar dar aos alunos ocasiões frequentes de aprendizagem incidental, aproveitando dados sobre estatística de resultados jogos de futebol, soma de gols, comentários do diretor sobre índice de faltas permitido por Lei, cálculo de médias, “pontos que faltam” para passar direto, por exemplo.

Décimo e último ponto, como se não bastasse, deverá valorizar e motivar também os alunos que não pareçam interessados ou competentes. Uma vez escutei um colega dizer que “uma pesquisa descobriu que 5% de alunos não se mobilizam mesmo que o

professor plante bananeira na sala”. Não citou a fonte. Exageros à parte, é exatamente aí que está o grande desafio que, reconheço, não é fácil de ser superado, porém não é inatingível: como estimular aquele aluno que não possui nenhuma motivação para estar na sala de aula?

### *Considerações finais*

As dificuldades de aprendizagem de matemática fazem parte das preocupações de professores, pais, alunos e pedagogos. Uma vertente da abordagem desse tema focaliza conceitos como discalculia, por exemplo, considerando que as causas dessas dificuldades são neurológicas. Outra via é o enfoque cognitivo, visto como mais eficaz para explicar as DAM.

Neste artigo, privilegiamos os processos cognitivos relacionados à memória, que foram explicitados e sinteticamente esclarecidos. Foram também apresentadas as características e vantagens deste enfoque face à abordagem neurológica.

Também foram analisadas as razões pelas quais o enfoque cognitivo tem “preferência” por estudos relativos à aprendizagem de matemática, sendo relevante a estrutura desta área do conhecimento.

Alguns aspectos significativos da aprendizagem que, na nossa visão, são extensivos a outras disciplinas, foram mencionados e comentados.

Foi enfatizada a importância do “erro”, pois pode indicar que se trata de uma estratégia criada pelo aluno e apontar para aspectos relevantes da aprendizagem matemática.

O papel da memória e da atenção na aprendizagem foi tratado, ressaltando-se que, obviamente, são dois fatores cruciais para qualquer aprendizagem.

Também destacamos algumas declarações constantes em documentos oficiais, oriundos do CNE, tecendo comentários, na tentativa de contextualizá-los à questão em tela.

No último item, oito experiências, melhor dizendo, vivências ao longo da atividade profissional do autor como professor de matemática foram narradas e, podem, eventualmente, servir de inspiração para novas estratégias, sobretudo tendo em vista as ferramentas agora disponíveis. Algumas sugestões foram registradas e comentadas, reconhecendo-se a existência de obstáculos reais do dia a dia do ambiente escolar.

Certamente o tema não foi esgotado, mas o presente trabalho pode servir como ponto de partida para outras reflexões e/ou outras práticas.

## Referências

- ALMOULOU, S. A. *Fundamentos da didática da matemática*. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 3 ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- BELTRÁN LLERA, Jesús. *Psicologia*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- BICUDO, M. A. V., BORBA, M. C. (Orgs.). *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez Editores, 2004.
- BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias, uma introdução ao estudo de Psicologia*. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 28 ago. 2012.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB72010.pdf>> Acesso em 31 ago. 2012.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>> Acesso em 31 ago. 2012.
- BROUSSEAU, G. *Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdo e métodos de ensino*. São Paulo: Ática, 2009.
- COLES, G.S. *The learning disabilities test battery: empirical and social issues*. Harvard Educ. Rev., Harvard, n.48, p. 313-40, 1978.
- COLL, César S. *Aprendizagem escolar e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- COLL, César, PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Álvaro (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995. 3v.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.
- D'AMORE, B. *Elementos da didática da Matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2007.
- HUFFMAN, Karen; VERNON, Mark; VERNON, Judith. *Psicologia*. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAPOINTE, A. E.; MEAD, N. A. *Un mundo de diferencias*. Madrid: CIDEJ, 1989.
- LINSEY JR., CRAWFORD, W. *Educação com participação*. Rio de Janeiro: Record, 1988.
- MACHADO, S. D. A. (Org.). *Educação Matemática: uma (nova) introdução*. São Paulo: EDUC, 2008.
- MARCHESI, Álvaro e outros. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- MAYER, R. E.. *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós, 1983.
- PAIS, Luiz C. *Ensinar e aprender matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PARRA, C; SAIZ, I. (Org). *Didática da Matemática: reflexões pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2001
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a Educação*. José Olympio, 2005.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- PINTO, Neuza Bertoni. O erro como estratégia didática: estudo do erro no ensino da matemática. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- RUSSEL, R. L. e GINSBURG, H. P.. Cognitive analyses of children's mathematics difficulties. *Cognition and Instruction*, Philadelphia, v. 1, p. 217-244, 1984.
- SIEGEL, L. S. e RYAN, E. B. The development of working memory in

normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, Ann Arbor, n. 60, p. 973-980, 1989.

TELES, Maria Luiza Silveira. *Uma introdução à psicologia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

WEINSTEIN, M. L. *Dyscalculia: A Psychological and neurological approach to learning disabilities in mathematics in school children*. Pennsylvania: Graduate School of Arts and Sciences, University of Pennsylvania, 1978.

YULE, W. e RUTTER, M. *Reading and other learning difficulties*. Oxford: Blackwell, 1985.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

**Como citar:** FRAZÃO, Elias Nunes. *Dificuldades na aprendizagem da matemática: algumas considerações sob uma perspectiva cognitiva*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. Disponível em: <[www.simonsen.br/revistasimonsen](http://www.simonsen.br/revistasimonsen)>

## Pedagogia

# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Por: *Camélia Mendes*<sup>1</sup>

### **Resumo**

O presente artigo procura tecer algumas considerações sobre a educação inclusiva, destacando seus processos históricos de constituição como campo teórico de reflexão e sua atual estruturação em nossa própria realidade. A educação especial em quanto campo teórico de reflexão tem passado por reestruturações e reformulações na busca de atender as necessidades das pessoas com deficiência.

**Palavras chave:** Educação, educação inclusiva e portadores de necessidades especiais.

### **Introdução**

A Educação Inclusiva é uma proposta que vem mobilizando nações na busca pela excelência no ensino. Nela, a meta é alcançar uma educação de qualidade sem desconsiderar as especificidades do educando, sendo assim, pode-se resumir o tema na seguinte frase: **“Educação Para Todos”**. Proposta esta que foi firmada através da Declaração de Jomtien, estabelecendo que a “educação é um direito fundamental de todos, mulheres, homens, de todas as idades, no mundo inteiro”. Apesar dos esforços e das mudanças metodológicas e estruturais realizadas nos planejamentos educacionais do ocidente, muito ainda falta para atingirmos a excelência almejada.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia Social pela Universidade Gama Filho; Professora das Faculdades Integradas Simonsen; Professora da Universidade Cândido Mendes.

<sup>2</sup> Para maiores detalhes sobre a Declaração de Jomtien acessar: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

Desde o final dos anos 1990, diferentes projetos, programas e afins foram desenvolvidos com o objetivo de alcançar esta máxima. Apesar dos projetos visarem estimular um ensino de qualidade para todos, sabemos que em países com os problemas de distribuição de renda que tem o Brasil, ainda há muito para ser realizado. Precisamos ampliar e diversificar nossa área de atuação para conseguir estimular, conscientizar e desenvolver uma educação que seja capaz de atender as especificidades de cada um sem negligenciar, contudo, sua preparação para a vida em sociedade. Dessa forma percebe-se que a,

*Educação inclusiva implica em uma transformação na estrutura física, organizacional, pedagógica e filosófica da escola. Para ser inclusiva, uma escola tem que ter acessibilidade (nos aspectos arquitetônicos, materiais e de comunicação), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente, uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu aluno.*<sup>3</sup>

Percebe-se assim que uma educação para ser realmente considerada inclusiva precisa cumprir minimamente uma série de

requisitos que visam a integração e inclusão do educando com deficiência<sup>4</sup> dentro dos processos de ensino e aprendizagens formais. Não basta a adaptação física, como a construção de rampas de acesso, elevadores, carteiras adaptadas, bebedores em tamanho condizente com as necessidades específicas do deficiente. Faz-se necessário rever a própria concepção de educação e suas metodologias, assim como, habilitar os discentes para o trabalho com pessoas com deficiência dentro de um olhar inclusivo.

Os princípios básicos do programa da Educação Inclusiva publicados pelo MEC em 2005 com o nome “Diretrizes e Diversidade”<sup>5</sup> estão direcionados para o atendimento dos alunos portadores de diferentes deficiências e outras necessidades especiais; seu objetivo foi melhorar o sistema educacional inclusivo estimulando a formação de gestores e educadores para garantir o direito, a qualidade e a permanência dos alunos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares. Tendo como ponto central romper os paradigmas educacionais tradicionais de adequação dos alunos aos modelos de ensino.

Procurando atualizar e garantir esse direito a um ensino de qualidade em igualdade

<sup>3</sup> PLETSCHE, M.D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editora NAU. Rio de Janeiro. 2014. p.15

<sup>4</sup> A Convenção da Guatemala ocorrida em 1999, como ficou conhecida, delimitou que o termo deficiência refere-se a uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a

capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (art: 1).

<sup>5</sup> Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/orientador1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/orientador1.pdf) você pode encontrar os programas e suas legislações.

de condições, convenções e congressos são organizadas periodicamente no Brasil e no mundo. O objetivo principal hoje é de compartilhar os conhecimentos mais atualizados quanto as teorias e as práticas de ensino. Essas mobilizações governamentais e particulares vem impulsionar o progresso em diferentes áreas, ajudando a difundir conhecimentos e conscientizando a sociedade sobre as pessoas portadoras de necessidades diversas.<sup>6</sup>

As políticas públicas de educação inclusiva vêm sendo adaptadas seguindo essas mudanças sociais e tecnológicas, com o objetivo de possibilitar a instrução de qualidade a diferentes alunos, independente de suas origens sociais, étnicas ou religiosas e de suas dificuldades, quer nas escolas públicas como nas particulares. A legislação brasileira assegura o justo e pleno exercício dos direitos do portador de deficiência a todos portadores de necessidades educacionais especiais proibindo qualquer tipo de discriminação<sup>7</sup>.

Encontramos diferentes critérios para usar e definir o termo deficiente, além da denominação de *portador de necessidades especiais* e *necessidades educacionais especiais*. Desta forma, optamos por não aprofundar esta questão por considerá-la

bastante complexa e dinâmica, porém destacar que o mais adequado para a educação é termo PNEE, ou *portador de necessidades educacionais especiais*, pois abrange todos que apresentem algum tipo de limitação ou alteração física, motora, sensorial, linguística, cognitiva, altas habilidades, síndromes diversas e distúrbios de conduta entre outras.<sup>8</sup>

Assim, a educação inclusiva reconhece essas diferenças e destaca a necessidade de trabalhar de forma a integrar os diferentes alunos adequando os conteúdos às suas necessidades diversas. Desta forma encontramos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva um conjunto de especificações que buscam delimitar os pontos mais relevantes para promover um ensino de qualidade para todos.

### ***Marcos Históricos***

Podemos destacar o ano de 1994 como marco para as mudanças atuais das práticas educacionais e na própria vida em sociedade seja no Brasil, seja no mundo, dado o impacto da *Declaração de Salamanca*, documento que pela sua importância segue completo no anexo I com seus 85 artigos. Suas postulações influenciam até hoje as medidas adotadas por

<sup>6</sup> ONU: art:24/2006; Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

<sup>7</sup> A legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência pode ser consultada em: Biblioteca Digital

da Câmara dos Deputados, in: <http://bd.camara.gov.br>.

<sup>8</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para educação especial, MEC/2001.

diferentes sistemas educacionais no mundo. Com a participação de 88 países e 55 organizações internacionais sobre a educação em geral, assinalou que os “sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades”, por entender que a realidade de cada país conduz ao desenvolvimento de diferentes formas e práticas de atuação nos diversos sistemas escolares.<sup>9</sup>

A *Declaração de Salamanca* foi o resultado da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais especiais: Acesso e Acessibilidade* ocorrida na cidade de Salamanca, na Espanha. Ela procurou reafirmar a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* ao afirmar que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.<sup>10</sup>

Estabeleceu também diferentes linhas de ação em diferentes áreas de atuação, reafirmando que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”.<sup>11</sup>

Também encontramos sugestões em relação ao ensino superior ao afirmar que as “universidades possuem papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial”<sup>12</sup>. Além de ressaltar a necessidade de avaliar as habilidades dos professores durante suas graduações em seus trabalhos com alunos especiais.<sup>13</sup>

Através dos exemplos citados e de outros mais, a mobilização de diversas organizações no mundo tem levado a mudanças graduais, porém importantes.

A Declaração da Guatemala de 1999 e a Convenção da Organização dos Estados Americanos de 2001 discutiram meios para eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. Sinalizando entre outros pontos que toda pessoa que apresente diminuição de suas capacidades físicas ou mentais possuem o direito de receber atenção especial para atingir a plenitude de seu desenvolvimento e de sua personalidade. Encontramos em destaque o artigo 13 sobre o direito a educação que estabeleceu que “o ensino deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um”.<sup>14</sup>

<sup>9</sup> Declaração de Salamanca, 1994, art. 2.

<sup>10</sup> Declaração dos Direitos Humanos, ONU, 1948, art.

<sup>11</sup> Declaração de Salamanca, 1994, art. 2.

<sup>12</sup> Declaração de Salamanca, 1994, art. 46.

<sup>13</sup> Declaração de Salamanca, 1994, art. 41.

<sup>14</sup> (OEA – Organização dos Estados Americanos, em Constituição Interamericana dos Direitos Humanos - Protocolo de San Salvador, 1999).

### *Educação Inclusiva e Realidade brasileira*

Procurando estar atualizada, a Educação Inclusiva pontua através das legislações e das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal as normas e as especificidades de atendimento das crianças portadoras de diferentes deficiências e patologias. Não podemos deixar de comentar que ela não é a pioneira neste trabalho, ele agregou os conhecimentos e a experiência adquiridas em longa data por outros programas e instituições públicas e particulares. O de maior destaque nacional é o da *Educação Especial* que surgiu com o objetivo de ajudar os profissionais de educação a trabalhar melhor. Também os trabalhos regionais que surgiram neste período procurando solucionar os problemas dos portadores de necessidades especiais merecem destaque. Esses trabalhos foram impulsionados por movimentos comunitários e grupos filantrópicos que acabaram por forçar a criação de escolas especiais particulares.<sup>15</sup>

Assim, os marcos iniciais datam do século XIX, como a fundação do Instituto Benjamin Constant de 1854 e o Instituto Nacional de Educação de Surdos de 1856, mas claro, os maiores efeitos foram sentidos apenas na

segunda metade do século XX, em destaque o Instituto Helena Antipoff de 1977. Esses institutos hoje, agregam diversos projetos no país compartilhando seus conhecimentos, além de procurar conscientizar a população<sup>16</sup>.

Encontramos muitos autores assinalando que a *Educação Especial* foi a precursora da educação inclusiva. Surgiu com o objetivo de escolarização das crianças deficientes, principalmente as portadoras de deficiência mental. Ela procurava garantir o acesso das crianças deficientes na escola. Na LDB de 5692/1971 encontramos esta sinalização que, além de descrever as características dos alunos deficientes, também estabelecia as normas para o seu atendimento através dos Conselhos de Educação.<sup>17</sup>

Na Constituição Federal encontramos em destaque a necessidade de oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, ligadas ou não a algum tipo de deficiência.<sup>18</sup>

Toda esta mobilização ocorreu pelo reconhecimento da história e dos percalços que os portadores de necessidades especiais passaram. A vida dessas pessoas sempre foi

<sup>15</sup> JANNUZZI, G. S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao ensino do século XX. Campinas: Autores Associados, 2004.

<sup>16</sup> Para conhecer sua história e programas: [www.ibr.gov.br](http://www.ibr.gov.br) / [www.ines.gov.br](http://www.ines.gov.br).

<sup>17</sup> FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D

e FARIA, F. C (Orgs). Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós-LDB. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

<sup>18</sup> CF/88, art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

marcada por um turbilhão de emoções e de dificuldades. Desde a antiguidade até nossos dias esse grupo foi eliminado, desprezado, acusado, escondido e dissecado numa sucessão de superação e de retrocessos. A vida escolar refletiu essas tendências e mudanças através de práticas educacionais rígidas e limitadoras até trabalhos inovadores. As instituições criadas para atender diferentes deficiências são prova desses trabalhos inovadores no país. As APAES – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954) foram pioneiras no trabalho com os *excepcionais* e surgiram por conta na necessidade de suprir as carências no atendimento público dos deficientes.

Mas não só de instituições vivem aqueles que precisam, elas não funcionam sem pessoas, daí a importância da formação para que o estabelecido em Salamanca, Guatemala, Constituições e Declarações, de fato funcione. A história de Helen Keller e sua mentora, a professora e amiga Anne Sullivan merecem destaque neste sentido. No filme norte-americano de 1962, *O Milagre de Anne Sullivan*, encontramos a experiência de uma deficiente visual, Sullivan em educar uma menina surda e cega, Keller, levando-a a se tornar a primeira cega a graduar-se na universidade em 1904. Um filme que deve ser assistido e estudado por todos que desejam

entender um pouco os obstáculos e batalhas enfrentadas pelos deficientes.

Dionísio Aeropagita, conhecido como Dídimo, o Cego de Alexandria ou São Dídimo (313-398 DC), tem como Keller, uma história de superação. Ele começou a ficar cego aos cinco anos de idade quando já estava aprendendo a ler e escrever, esculpiu o alfabeto em madeira para não esquecer. Possuía uma memória extraordinária e continuou seus estudos até chegar a Universidade de Teologia e a dirigir uma escola.<sup>19</sup>

Apesar desses exemplos, o ingresso dos alunos portadores de necessidades especiais na escola regular no Brasil teve início apenas na década de 1970 e desde este período observamos um esforço em suprir as diferentes demandas dos portadores de necessidades educacionais especiais, quer no campo metodológico como na própria estrutura física das diversas instituições escolares. Um processo marcado por avanços e retrocessos. Dentre eles a *Educação Especial* surgiu para cuidar das crianças portadoras de necessidades especiais, atendendo de modo geral as diferentes demandas quanto a instrução dos deficientes, onde os conteúdos precisavam ser adaptados para que os alunos em suas

---

<sup>19</sup> GUGEL, M<sup>a</sup> Aparecida. *Pessoa com deficiência e o direito ao trabalho*. Florianópolis: Obras Jurídicas. 2007.

características próprias pudessem se apropriar dos conhecimentos sistematizados pela escola.

Essas adaptações incidiam sobre os recursos didáticos, metodológicos e curriculares, além de alterar o tempo, a tarefa e o próprio espaço escolar. A Educação especial não ficava restrita a criança portadora de necessidades especiais, mas também a alunos transferidos de outro país, zonas rurais entre outras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 estabelece em seu artigo 59 que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.<sup>20</sup>

Apesar de reconhecer as dificuldades de adaptação em qualquer dos tipos citados, estas diretrizes parecem esperar a adequação dos alunos ao sistema e não o contrário. Por outro lado, os cuidados quanto a acessibilidade desses alunos começaram a ser tomados, já sendo uma realidade de muitas escolas no Brasil.

A acessibilidade pode ser considerada um pré-requisito para a *Educação Especial* e, posteriormente para a Educação Inclusiva, porque possibilitou o ingresso do aluno no espaço escolar e o contato com o conhecimento e as atividades acadêmicas. Ela foi um atributo imprescindível ao ambiente que se propõe a atender diferentes tipos de deficientes, adequando e melhorando sua qualidade de vida. Hoje o acesso inclui todas as condições necessárias a participação de atividades e a aquisição de conhecimentos educacionais<sup>21</sup> e

<sup>20</sup> LDB 9394/96, art. 59.

<sup>21</sup> Decreto e Leis sobre acessibilidade: Lei 12.527 e Decreto 7724/2012 em: Portal Acessibilidade: [www.acessibilidade.org.br](http://www.acessibilidade.org.br).

com os programas de Inclusão escolar, as instituições escolares públicas e particulares é que precisam se adequar as necessidades de seus alunos com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem. Adaptando conteúdos e metodologias, promovendo a acessibilidade, além de mudar a sua forma de avaliação.

Apesar desses avanços, a sociedade brasileira e o seu sistema educacional continuam com muitos problemas, a reprovação, a evasão e o fracasso escolar são reflexos de problemas sociais mais amplos. As questões sociais, ligadas a desigualdade social, a violência doméstica e a criminalidade infantil são alguns exemplos.

Encontramos atualmente no Plano Nacional de Educação de 2014 reforçados antigos objetivos e destacadas novas metas (20 metas) para as políticas em educação para a próxima década no país. Dentre elas, destacam-se os programas educacionais, padrões a serem observados na infraestrutura das escolas, especialização dos professores, estímulo para projetos de educação especial,<sup>22</sup> ações educativas entre outros .

### ***Considerações Finais***

Por conta das dificuldades em avaliar e adequar satisfatoriamente aluno e conteúdo, método e necessidades muito ainda precisa ser

feito. Muitos elementos interagem de forma dinâmica para a construção do conhecimento. O aluno não é e nem fica passivo para receber qualquer informação ou diretriz, muito menos o aluno que apresenta uma deficiência, dificuldade ou mesmo patologia. O processo de aprendizagem é dinâmico e individual e as suas solução também.

A realidade social mudou e continua mudando, forçando um processo ininterrupto de avaliações e superações das metodologias e das práticas educacionais de modo geral. Podemos precisar de diferentes recursos para a mesma deficiência e diferentes formas de avaliação para deficiências diferentes. É necessário observar o aluno como único para receber, interpretar e reagir aos mesmos conceitos.

Podemos concluir que ainda falta muito para podermos afirmar que o Brasil tem um ensino inclusivo de qualidade, principalmente por conta das suas características geográficas e culturais tão diversas. Conseguir alcançar esse ideal de qualidade e igualdade exige um esforço muito mais efetivo quanto a implantação dessas práticas educacionais. A qualificação dos profissionais de educação envolvidos e a adequação dos espaços escolares precisam estar sempre em pauta.

---

<sup>22</sup> Para maiores informações verificar: <http://pne.mec.gov.br/programas-metas>.

Além da participação da família e mobilização de toda sociedade.

Esperar que a escola sozinha resolva os problemas educacionais diversos da sociedade brasileira é uma utopia. O processo educacional abrange conteúdos muito mais delicados do que simplesmente conteúdos instrucionais. Os sucessos ainda são pequenos em comparação ao montante de dificuldades e problemas enfrentados em todas as áreas. Entretanto, os primeiros passos já foram dados e apesar de tantos esforços, projetos e programas, este ainda é o início. Ainda falta muito para o portador de necessidades educacionais especiais alcançar vida e ensino de qualidade. Infelizmente, enquanto educadores inseridos neste período histórico brasileiro, acreditamos que os passos ainda são curtos e lentos, entretanto estão acontecendo. Nossos problemas educacionais são mais dinâmicos e abrangentes do que os conteúdos ou instruções transmitidas. Não temos como transmitir conhecimentos sem a interiorização de certos valores e sem o próprio reconhecimento dessa necessidade.

Finalizo com uma frase do filósofo americano Ralf Waldo Emerson que representa uma das atitudes que pode trazer melhores condições e estabelecer a educação inclusiva. A formação dos próximos professores precisa discutir mais os meios para que este seja realmente **um país de todos**.

*“O que é ensinado nas escolas e universidades não representa educação, mas são os meios para obtê-la” Ralf Waldo*

*Emerson (filósofo americano)*

### **Referências**

- FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D e FARIA, F. C (Orgs). Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós-LDB. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GLAT, R.; BLANCO, L de M.V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. Editora Sete Letras. Rio de Janeiro. 2007.
- GUGEL, M<sup>a</sup> Aparecida. Pessoa com deficiência e o direito ao trabalho. Florianópolis: Obras Jurídicas. 2007.
- JANNUZZI, G. S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao ensino do século XX. Campinas: Autores Associados, 2004.
- PLETSCH, M.D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editora NAU. Rio de Janeiro. 2014.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: Tailândia. 1990.
- ONU. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Guatemala. 2006.

**Como citar:** MENDES, Camélia. *Educação inclusiva e inclusão escolar: algumas considerações*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. Disponível em: <[www.simonsen.br/revistasimonsen](http://www.simonsen.br/revistasimonsen)>

**ANEXO: DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**

1. O presente **Enquadramento da Acção sobre Necessidades Educativas Especiais** foi adoptado pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado pelo Governo de Espanha em colaboração com a UNESCO e realizou-se em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994. O seu objectivo consistiu em estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais e outros organismos, através da implementação da **Declaração de**

**Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais**. O Enquadramento da Acção inspira-se na experiência a nível nacional dos países participantes, assim como nas resoluções, recomendações e publicações das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especialmente nas **Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência**. Baseia-se, igualmente, nas propostas, directrizes e recomendações formuladas nos cinco seminários regionais, preparatórios deste Congresso.

2. O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos.

3. O princípio orientador deste **Enquadramento da Acção** consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. É imperativo que haja uma mudança na perspectiva social, pois, por tempo já demasiado longo, as pessoas

*com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades.*

*4. A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. Uma pedagogia deste tipo pode também ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade - "uma medida serve para todos" - relativa à educação. As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos.*

*5. Este Enquadramento da Acção compreende as seguintes secções:*

*I. Novas concepções sobre educação de alunos com necessidades educativas especiais*

*II. Directrizes para a acção a nível nacional:*

- A. Política e organização*
- B. Factores Escolares*
- C. Recrutamento e treino de pessoal docente*
- D. Serviços externos de apoio*
- E. Áreas prioritárias*
- F. Perspectivas comunitárias*
- G. Recursos necessários*

*III. Directrizes da acção a nível regional e internacional*

## **I - NOVAS CONCEPÇÕES SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

*6. A tendência da política social das passadas duas décadas tem consistido em promover a integração, a participação e o combate à exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções reflectem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respectiva comunidade. É neste contexto que os que têm necessidades educativas especiais podem conseguir maior progresso educativo e maior integração social. O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários. A reforma das instituições sociais não*

*é, somente, uma tarefa de ordem profissional; depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade.*

*7. O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.*

*8. Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. A colocação de crianças em escolas especiais - ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente - deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças.*

*9. A situação relativa aos alunos com necessidades educativas especiais varia enormemente de país para país. Existem, por exemplo, países com sistemas bem estabelecidos de escolas especiais para alunos com deficiências específicas, as quais podem representar um recurso valioso para o desenvolvimento das escolas inclusivas. O pessoal destas instituições possui os conhecimentos necessários para a avaliação precoce e a identificação das crianças com deficiência. As escolas especiais também poderão servir como centros de formação e de recursos para o pessoal das escolas regulares. Finalmente, essas escolas - ou as unidades dentro das escolas inclusivas - podem continuar a prestar a educação mais adequada a um número relativamente reduzido de crianças com deficiência que não podem ser atendidas de forma eficaz nas classes ou escolas regulares. O investimento nas escolas especiais já existentes deve ser gerido tendo em vista a sua nova e ampliada função que consiste em apoiar as escolas regulares a responder às necessidades individuais dos seus alunos. Uma contribuição importante que as equipas das escolas especiais podem dar às escolas regulares consiste na adequação dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos.*

*10. Devem aconselhar-se os países que tenham poucas ou nenhuma escolas especiais a concentrar os seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e dos serviços especializados de que estas necessitam, para poder responder à vasta maioria das crianças e dos jovens: programas de formação de professores sobre necessidades educativas especiais e centros de recursos bem equipados e dotados do pessoal adequado, que possam responder aos pedidos de apoio das escolas. A experiência, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento, demonstra que o custo elevado das escolas especiais implica que, na prática, só uma pequena minoria, normalmente uma elite urbana, delas possa usufruir. Consequentemente, a grande maioria dos alunos com necessidades especiais, sobretudo nas regiões rurais, não recebem qualquer apoio. De facto, estima-se que em muitos países em vias de desenvolvimento os alunos com necessidades especiais que são abrangidos pelos recursos existentes são*

menos de um por cento. No entanto, a experiência também indica que as escolas inclusivas - as que servem todas as crianças numa comunidade conseguem obter mais apoio da comunidade e utilizar de forma mais imaginativa e inovadora os limitados recursos disponíveis.

11. O planeamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas, em **todas** as regiões do país e em **todas** as condições económicas, através das escolas públicas e privadas.

12. Dado que, no passado, só um grupo relativamente reduzido de crianças com deficiência teve acesso à educação, especialmente nas regiões do mundo em vias de desenvolvimento, existem milhões de adultos deficientes que carecem dos rudimentos numa educação básica. É preciso, portanto, uma concertação de esforços, através dos programas de educação de adultos, para alfabetizar e ensinar aritmética e as competências básicas às pessoas com deficiência.

13. É particularmente importante reconhecer que as mulheres têm sido, muitas vezes, duplamente penalizadas, já que o seu sexo agrava as dificuldades provocadas pelas deficiências. As mulheres e os homens devem ter uma influência semelhante na elaboração dos programas educativos e as mesmas oportunidades de deles beneficiar, devendo ser envidados esforços especiais no sentido de encorajar a participação das mulheres e das raparigas com deficiência nos programas educativos.

14. Pretende-se que este **Enquadramento da Acção** constitua um guia geral para o planeamento da actuação no campo das necessidades educativas especiais. Contudo, como não pode, evidentemente, ter em consideração a vasta variedade de situações existentes nas várias regiões e países do mundo deve, portanto, ser adaptado às diferentes exigências e circunstâncias locais. Para que seja eficaz, terá de complementar-se por planos de acção locais, inspirados pela vontade política e popular de atingir a **educação para todos**.

## **II - DIRECTRIZES DE ACÇÃO A NÍVEL NACIONAL**

### **A. POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO**

15. A educação integrada e a reabilitação de base comunitária representam formas complementares e de apoio mútuo destinadas a servir os indivíduos com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam processos já experimentados e de uma relação válida custo benefício, tendo por fim a promoção da igualdade de acesso de todos os que apresentam necessidades educativas especiais, como parte integrante numa estratégia de nível nacional que visa a educação para todos. Convidamos os países a considerar as seguintes acções referentes à política e à organização dos seus sistemas educativos.

16. A legislação deverá reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em contextos integrados.

17. Deverão adoptar-se medidas legislativas paralelas e complementares nos sectores de saúde, segurança social, formação profissional e emprego, de modo a apoiar a legislação educativa e a proporcionar-lhe plena eficácia.

18. A política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência. As excepções a esta norma deverão ser consideradas caso a caso, e apenas admitidas quando se conclua que só uma escola ou estabelecimento especial podem responder às necessidades de determinada criança.

19. A colocação de crianças com deficiência nas classes regulares deve constituir parte integrante dos planos nacionais que visam a educação para todos. Mesmo nos casos excepcionais, em que as crianças são postas em escolas especiais, a sua educação não deve ser inteiramente segregada, encorajando-se a frequência de escolas regulares a meio tempo. Deve-se, igualmente, promover a inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais em programas de nível superior ou em cursos de formação profissional e assegurar-se a igualdade de acesso e de oportunidades às raparigas e às mulheres com deficiência.

20. Deve ser dada atenção especial às necessidades das crianças e dos jovens com deficiências severas ou múltiplas. Eles têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade de atingir a máxima autonomia, enquanto adultos, e deverão ser educados no sentido de desenvolver as suas potencialidades, de modo a atingir este fim.

21. As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares.

22. A reabilitação de base comunitária deve desenvolver-se como parte da estratégia global relativa à educação e ao treino das pessoas com deficiência, numa relação desejável custo-benefício e ser considerada como um método específico no âmbito do desenvolvimento da comunidade, visando a reabilitação, a igualdade de oportunidades e a integração social de todas as pessoas com deficiência; assim, deve implementar-se através da cooperação dos esforços das próprias pessoas com deficiência, suas famílias e comunidades e dos serviços competentes de educação, saúde, formação profissional e acção social.

23. Tanto as medidas de política como os modelos de financiamento devem promover e facilitar o desenvolvimento das escolas inclusivas, procurando demover as barreiras que impedem a transição da escola especial para a escola regular e organizar uma estrutura administrativa comum. O percurso com vista à inclusão deve ser cuidadosamente orientado através da recolha de dados estatísticos capazes de identificar o número de alunos com deficiência que beneficiam dos recursos, conhecimentos e equipamentos destinados à educação de crianças e jovens com necessidades especiais, assim como o número daqueles que frequentam escolas regulares.

24. Deve ser fortalecida, a todos os níveis, a coordenação entre as autoridades educativas e as que são responsáveis pelos serviços de saúde, emprego e acção social, de modo a garantir-se a respectiva convergência e a complementaridade. O planeamento e a coordenação terão, também, em conta o papel - real e potencial - que possam representar as agências semi públicas e as organizações privadas. É preciso um esforço especial para assegurar o apoio da comunidade na satisfação das necessidades educativas especiais.

25. As autoridades do país têm a incumbência de encaminhar financiamentos externos para a educação de alunos com necessidades especiais e, em colaboração com os seus parceiros internacionais, garantir que esta corresponda às prioridades do país e às políticas que apontam para a educação para todos. As agências bilaterais e multi-laterais, pela sua parte, devem considerar cuidadosamente as políticas nacionais em relação ao planeamento e à implementação de programas no sector da educação e em sectores afins.

## B. FACTORES ESCOLARES

26. O desenvolvimento de escolas inclusivas que atendem um número elevado de alunos, tanto nas áreas rurais como urbanas pressupõe a articulação duma política forte e precisa no referente à inclusão, com uma dotação financeira adequada - uma campanha eficaz de informação do público destinada a combater os preconceitos negativos e a promover atitudes informadas e positivas; um programa extensivo de orientação e formação de pessoal; e a disponibilização dos serviços de apoio necessários. Para contribuir para o êxito das escolas inclusivas são precisas mudanças, além de em muitos outros, nos seguintes sectores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extra-escolares.

27. A maioria das mudanças necessárias não se relacionam unicamente com a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, antes fazem parte duma reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos acentuou a necessidade dum método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas. A adopção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão. As directrizes que se seguem focam os pontos que devem ser considerados na integração, nas escolas inclusivas, de crianças com necessidades educativas especiais.

### Versatilidade do Currículo

28. Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos.

29. As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um curriculum diferente. O princípio orientador será o de fornecer a todas a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitem.

30. A aquisição dos conhecimentos não é uma simples questão de ensino formal e teórico. O conteúdo da educação deve apontar para níveis elevados, de modo a permitir aos

*indivíduos uma plena participação no desenvolvimento e o ensino relacionar-se com a experiência dos próprios alunos e com assuntos práticos, de modo a suscitar-lhes a motivação para aprender.*

*31. Para acompanhar a evolução de cada criança, é preciso rever os processos de avaliação. A avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular, de modo a permitir que alunos e professores se mantenham informados sobre o nível de conhecimento atingido e a que sejam identificadas as dificuldades e se ajudem os alunos a ultrapassá-las.*

*32. Para as crianças com necessidades educativas especiais devem garantir-se diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima na classe regular até a programas de compensação educativa no âmbito da escola, estendendo-se, sempre que necessário, ao apoio prestado por professores especializados e por pessoal externo.*

*33. Devem utilizar-se os recursos técnicos adequados que forem acessíveis, sempre que se justificar o seu uso para promover o sucesso educativo, no contexto do currículo escolar, e para ajudar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem. As ajudas técnicas poderão ser conseguidas de forma mais eficaz e económica se forem distribuídas a partir dum serviço central, em cada localidade, que disponha dos conhecimentos necessários para fazer corresponder as ajudas às necessidades individuais e para efectuar a respectiva manutenção.*

*34. Devem promover-se os conhecimentos e efectuar-se a investigação a nível regional e nacional, tendo em vista o desenvolvimento de sistemas de suporte tecnológico apropriados às necessidades educativas especiais. Os Estados que assinaram o Acordo de Florença devem ser encorajados a utilizar este instrumento, de modo a facilitar a livre circulação de materiais e de equipamento relacionado com as necessidades das pessoas com deficiência. Paralelamente, os Estados que não aderiram ao Acordo são convidados a fazê-lo, de modo a facilitar a livre circulação de serviços e de bens de natureza educativa e cultural.*

#### *Gestão Escolar*

*35. Tanto as autoridades locais como os directores dos estabelecimentos de ensino poderão contribuir de forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com necessidades educativas especiais, se lhes forem dados treino e autoridade para tal. Deverão ser chamadas a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e a desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade. A boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento duma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos.*

*36. Os directores das escolas têm uma responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte de toda a comunidade educativa e na colaboração eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio. A organização do apoio, assim como o papel específico que deverá ser desempenhado por cada um dos vários elementos envolvidos no processo pedagógico, devem ser decididos através da consulta e da negociação.*

37. Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se encarregará da educação das crianças com necessidades especiais, convidando, também os pais e voluntários a desempenharem um papel activo no trabalho da escola. Os professores exercem, no entanto, acção fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis quer dentro quer fora da sala de aula.

#### *Informação e Investigação*

38. A difusão de exemplos de uma boa prática pode ajudar a promover o ensino e a aprendizagem. A informação sobre resultados de investigações recentes e pertinentes também podem ser úteis. A coordenação de experiências e o desenvolvimento de centros de documentação devem ser apoiados a nível nacional, e o acesso às fontes de informação difundido.

39. A educação dos alunos com necessidades especiais deve ser integrada nos programas de investigação e desenvolvimento dos institutos de pesquisa e dos centros de desenvolvimento curricular, prestando especial atenção, nesta área, à investigação-acção e focando estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Os professores deverão participar activamente tanto nas acções como na reflexão que tal investigação implique. Devem ainda lançar-se experiências piloto e estudos aprofundados, com vista a apoiar a tomada de decisões e a orientar a acção futura, os quais poderão realizar-se, em vários países, numa base cooperativa.

#### *C. RECRUTAMENTO E TREINO DE PESSOAL DOCENTE*

40. A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas. Para além disso, reconhece-se, cada vez mais, a importância do recrutamento de professores com deficiência que possam servir de modelo para as crianças deficientes. Poderão adoptar-se as medidas seguintes:

41. Devem ser organizados cursos de iniciação para todos os estudantes que se preparam para o ensino, a nível primário ou secundário, tendo em vista fomentar uma atitude positiva face à deficiência e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes. O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, as relativas a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo espectro de capacidades, etc. Nas escolas destinadas aos estágios práticos, deve ser dada especial atenção à preparação de todos os professores para exercerem a sua autonomia e aplicarem os seus conhecimentos na adaptação curricular e no ensino, de modo a responderem às necessidades dos alunos, assim como a colaborarem com especialistas e a cooperarem com pais.

42. As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores.

43. É prioritário preparar documentação escrita e organizar seminários para as autoridades locais, inspectores, directores de escola e professores-orientadores a fim de estes desenvolverem a sua capacidades de liderança nesta área e apoiarem e formarem pessoal com menos experiência.

44. O maior desafio consiste em organizar formação-em-serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham. A formação-em-serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interacção com os orientadores e apoiado pela formação à distância e outras formas de autoformação.

45. A formação especializada em educação de alunos com necessidades educativas especiais que conduz a qualificações adicionais deverá normalmente ser integrada ou seguir-se ao treino e experiência no ensino regular, de forma a permitir complementaridade e mobilidade.

46. É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adoptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas.

47. As universidades podem desempenhar um importante papel consultivo no desenvolvimento da educação das necessidades especiais, em particular no que respeita à investigação, avaliação, formação de formadores, elaboração de programas de formação e produção de materiais. Deve ser promovida cooperação entre universidades e instituições de ensino superior, nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Esta ligação entre a investigação e a formação é de enorme importância, sendo igualmente importante envolver pessoas com deficiência nesta investigação e formação, afim de assegurar que as suas perspectivas sejam plenamente reconhecidas.

48. Um problema recorrente dos sistemas educativos, mesmo dos que garantem serviços excelentes para alunos com deficiência, consiste na falta de modelos. Os alunos com necessidades especiais precisam de oportunidades de interagir com adultos com deficiência que obtiveram sucesso, de modo a que possam modelar o seu próprio estilo de vida e as suas aspirações por expectativas realistas. Para além disto, devem ser dados aos alunos com deficiência exemplos de liderança e de capacidade de decisão, de forma a que venham a colaborar na orientação da política que os virá a afectar na sua vida futura. Os sistemas educativos terão, assim, de procurar recrutar professores qualificados e outro pessoal educativo com deficiência, e procurar envolver pessoas com deficiência que obtiveram sucesso na sua região na educação das crianças com necessidades especiais.

#### D. SERVIÇOS EXTERNOS DE APOIO

49. A existência de serviços de apoio é de importância fundamental para a política da educação inclusiva. A fim de garantir que, a todos os níveis, os serviços externos estejam disponíveis para as crianças com necessidades especiais, as autoridades educativas devem considerar o seguinte:

50. Tanto as instituições de formação de professores como o pessoal de apoio das escolas especiais podem apoiar as escolas regulares. Aquelas devem servir, cada vez mais, como centros de recursos para estas últimas, oferecendo apoio directo aos alunos com necessidades educativas especiais. Tanto as instituições de formação como as escolas especiais podem facilitar o acesso a equipamentos específicos e a materiais, bem como a formação em estratégias educativas que não sejam utilizadas nas classes regulares.

51. A colaboração externa dada por pessoal de apoio das várias agências, departamentos e instituições, tais como professores-consultores, psicólogos educacionais, terapeutas de fala e terapeutas ocupacionais, deve ser coordenada a nível local. Uma estratégia eficaz tem consistido na mobilização da participação comunitária por "grupos de escolas", os quais podem assumir uma responsabilidade colectiva na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos da sua área e devem ter competência para repartir os recursos da forma que o entendam. Tais soluções incluirão também os serviços não educativos, pois, na verdade, a experiência demonstra que os serviços educativos podem retirar grandes benefícios se for feito um maior esforço na rentabilização de todos os recursos existentes.

#### **E. ÁREAS PRIORITÁRIAS**

52. A integração das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais seria mais eficaz e mais bem sucedida se se desse especial atenção, no planos de desenvolvimento educativo, aos seguintes grupos-alvo: a educação precoce das crianças, de modo a facilitar-lhes o acesso à educação, a transição da educação para a vida adulta e profissional e a educação das raparigas.

##### *A educação precoce*

53. O êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades. Assim, os programas de atendimento e de educação das crianças até aos 6 anos devem ser desenvolvidos e/ou reorientados, a fim de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a preparação para a escola. Estes programas constituem um investimento considerável para o indivíduo, a família e a sociedade, no sentido em que impedem o agravamento das condições incapacitantes. Os programas a este nível devem reconhecer o princípio da inclusão e desenvolver-se de forma global, combinando as actividades pré-escolares com os cuidados precoces de saúde.

54. Muitos países têm adoptado políticas em favor da educação precoce, quer apoiando o desenvolvimento de jardins-de-infância e de creches, quer organizando actividades que têm por fim permitir uma informação das famílias e a sua participação em serviços comunitários (saúde, cuidados materno-infantis, escolas e associações locais de famílias ou de mulheres).

##### *A educação de raparigas*

55. As raparigas com deficiência sofrem de uma desvantagem dupla e por isso é preciso um esforço redobrado no que respeita à formação e educação das que têm necessidades educativas especiais. Para além do acesso à escola, elas devem ter também acesso à

*informação e a uma orientação, tal como ao contacto com modelos que lhes permitam fazer escolhas realistas e prepararem-se para o seu futuro papel como mulheres.*

#### *Preparação para a vida adulta*

*56. Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tomarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades. Estas actividades terão de efectuar-se com a participação empenhada de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e dos vários serviços e organizações competentes.*

#### *Educação de adultos e educação permanente*

*57. Deve ser dada atenção especial à programação e desenvolvimento da educação de adultos e da educação permanente das pessoas com deficiência, as quais terão prioridade no acesso a estes programas. Devem elaborar-se também cursos especiais para satisfazer as necessidades dos diferentes grupos de adultos com deficiência.*

### **F. PERSPECTIVAS COMUNITÁRIAS**

*58. Atingir o objectivo de uma educação de sucesso para as crianças com necessidades educativas especiais não é a competência exclusiva dos Ministérios de Educação e das escolas. Tal exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público. A experiência dos países e regiões onde têm sido testemunhados progressos no caminho para a igualdade de oportunidades educativas das crianças e jovens com necessidades educativas especiais sugere-nos alguns procedimentos úteis.*

#### *Colaboração dos pais*

*59. A educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e por profissionais. Uma atitude positiva por parte dos primeiros favorece a integração social e escolar, mas eles precisam de apoio para assumir as funções de progenitores duma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara, pelo que responder às necessidades de informação e de treino das suas capacidades educativas é tarefa de especial importância, principalmente nos ambientes culturais que carecem duma tradição escolar. Tanto os pais como os educadores podem precisar de apoio e encorajamento para aprenderem a trabalhar em conjunto, como parceiros.*

60. Os pais são parceiros privilegiados no que diz respeito às necessidades educativas especiais dos seus filhos e, na medida do possível, deve-lhes ser dada a escolha sobre o tipo de resposta educativa que pretendem para eles.

61. Deve ser desenvolvida uma colaboração cooperativa e de ajuda entre autoridades escolares, professores e pais. Estes devem ser encorajados a participar nas actividades educativas em casa e na escola (onde podem observar técnicas eficazes e aprender como organizar actividades extra-escolares), assim como a orientar e apoiar o progresso escolar dos seus filhos.

62. Os governos devem tomar a iniciativa de promover a cooperação com os pais, através do estabelecimento de medidas de carácter político e da publicação de legislação relativa aos respectivos direitos. Deve estimular-se o desenvolvimento das associações de pais e os seus representantes ser chamados a pronunciar-se sobre a elaboração e implementação de programas destinados a promover a educação dos filhos. Deverão também ser ouvidas, para este fim, as organizações de pessoas com deficiência.

#### *Participação da comunidade*

63. A descentralização e o planeamento a nível local favorecem um maior envolvimento das comunidades na educação e formação das pessoas com necessidades educativas especiais. As autoridades locais deverão encorajar a participação da comunidade, dando apoio às associações representativas e convidando-as a participarem na tomada de decisões. Com este objectivo, será promovida a mobilização e orientada a coordenação a nível local (numa área geográfica restricta, capaz de facilitar a participação comunitária) de organizações e serviços tais como: administração civil, autoridades educacionais, autoridades de saúde e de desenvolvimento, elementos responsáveis na comunidade e organizações de voluntários.

64. A participação da comunidade deve ser capaz de complementar as actividades realizadas na escola, prestando apoio aos trabalhos de casa e compensando as carências do apoio familiar. Cabe reconhecer aqui o papel das associações de moradores e de famílias no fornecimento de instalações, das associações e movimentos da juventude, assim como o papel potencial dos idosos e outros voluntários - incluindo as pessoas com deficiência - tanto nos programas realizados nas escolas como fora delas.

65. Sempre que uma acção do âmbito da reabilitação de base comunitária é iniciada a partir de fora, é a comunidade que deve decidir se o programa vai ou não fazer parte das actividades em curso. Os seus vários representantes, incluindo as organizações de pessoas com deficiência e outras não governamentais, devem ser chamados a responsabilizar-se pelo programa. Quando tal se justifique, os organismos governamentais, de nível local ou nacional, deverão prestar apoio de ordem financeira ou outra.

#### *Papel das organizações de voluntários*

66. Uma vez que as associações de voluntários e as organizações nacionais não governamentais têm mais liberdade de acção e são mais capazes de responder de forma mais rápida às necessidades detectadas, devem ser apoiadas no desenvolvimento de novas

*ideias e na divulgação de respostas inovadoras, podendo assim representar um papel criativo e catalizar e ampliar os programas disponíveis na comunidade.*

*67. As organizações de pessoas com deficiência - isto é, aquelas em que têm o poder de decisão - devem ser convidadas a participar activamente na identificação das necessidades, na determinação de casos prioritários, na administração de serviços, na avaliação de resultados e na promoção da mudança.*

#### *Sensibilização do público*

*68. Os responsáveis pelas medidas de carácter político, a todos os níveis, incluindo o da escola, devem regularmente reiterar o seu compromisso em relação à inclusão e promover uma atitude positiva entre as crianças, os professores e o público em geral no que se refere aos que têm necessidades educativas especiais.*

*69. Os meios de comunicação social podem desempenhar um importante papel na promoção duma atitude positiva perante a integração de pessoas deficientes na sociedade, contribuindo para superar os preconceitos negativos e a desinformação e difundir maior optimismo e imaginação sobre as respectivas capacidades. Os citados meios também podem promover uma atitude positiva por parte dos patrões, no que respeita ao emprego de pessoas com deficiência. Os media devem ser utilizados para informar o público sobre novas estratégias educativas, particularmente no que se refere à educação de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, difundindo exemplos de boas práticas e de experiências bem sucedidas.*

#### *G. RECURSOS NECESSÁRIOS*

*70. O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política-chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efectivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel-chave no desenvolvimento das escolas inclusivas, é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas.*

*71. A distribuição de recursos pelas as escolas deve basear-se, de forma realista, nos diferentes investimentos necessários para proporcionar uma educação apropriada a todas as crianças, tendo em vista a sua situação e as suas exigências. Talvez seja mais eficaz começar por apoiar as escolas que desejem promover a educação inclusiva e lançar projectos experimentais nas áreas que facilitam os conhecimentos necessários à sua ampliação e difusão progressiva. Na generalização da educação inclusiva, o apoio prestado e os meios técnicos disponibilizados devem estar em relação com a natureza do pedido.*

*72. Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário*

*assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso dum sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio.*

*73. Para que os departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Acção Social, Trabalho, Juventude, etc.), as autoridades locais e territoriais e as outras instituições especializadas, actuem com o máximo impacte, há que reunir os respectivos recursos humanos, institucionais, logísticos, materiais e financeiros. A combinação das perspectivas educativas e sociais em prol da educação das crianças com necessidades educativas especiais exige uma gestão eficaz de recursos que possibilite a cooperação entre os diferentes serviços, a nível local e nacional, e que permita às autoridades públicas e aos organismos associativos juntarem os respectivos esforços.*

### **III - DIRECTRIZES DE ACÇÃO A NÍVEL REGIONAL E INTERNACIONAL**

*74. A cooperação internacional entre organizações governamentais e não governamentais, regionais e inter-regionais poderá representar um papel muito importante no apoio e na promoção das escolas inclusivas. Com base na experiência anterior nesta área, as organizações internacionais, as agências inter-governamentais e não governamentais e os organismos financiadores bilaterais podem juntar esforços, implementando as estratégias seguintes.*

*75. A assistência técnica deve ser orientada para campos estratégicos de intervenção, com efeito multiplicador, especialmente nos países em desenvolvimento. Uma importante tarefa da cooperação internacional consiste em apoiar o lançamento de projectos-piloto que tenham por objectivo avaliar novas perspectivas e capacidades de realização.*

*76. A organização de parcerias regionais ou entre países com perspectivas semelhantes sobre a educação de alunos com necessidades especiais poderá traduzir-se na elaboração de iniciativas conjuntas, sob o auspício de mecanismos de cooperação regionais ou outros. Tais iniciativas deverão tirar partido dos recursos económicos existentes, utilizando as experiências dos países participantes e ampliando as capacidades nacionais.*

*77. Uma tarefa prioritária cometida às organizações internacionais consiste em facilitar, entre países e regiões, o intercâmbio de dados, informações e resultados de programas experimentais na educação de crianças com necessidades especiais. A recolha de indicadores comparáveis, a nível internacional, sobre o progresso da inclusão na educação e no emprego deverá fazer parte duma base de dados mundial sobre a educação, podendo estabelecer-se pontos de referência em centros sub-regionais, de modo a facilitar este intercâmbio de informação. Deverão também reforçar-se as estruturas regionais e internacionais já existentes e ampliar as suas actividades a áreas tais como: a elaboração de medidas de política, a programação, o treino de pessoal e a avaliação.*

*78. Uma grande percentagem dos casos de deficiência é o resultado directo da falta de informação, pobreza e baixos níveis de saúde. Considerando que, a nível mundial, a prevalência das deficiências está a aumentar, particularmente nos países em desenvolvimento, deve estabelecer-se uma acção concertada internacional, em colaboração estreita com os esforços nacionais, de modo a prevenir as causas das deficiências através da educação. Tal medida irá, por sua vez, limitar a incidência e*

*prevalência dessas deficiências, conduzindo, conseqüentemente, a uma redução das solicitações que pesam sobre os limitados recursos humanos e financeiros de cada país.*

*79. A assistência técnica internacional às necessidades educativas especiais tem origem em numerosas fontes. É, assim, essencial garantir coerência e complementaridade entre as organizações das Nações Unidas e outras agências que intervêm nesta área.*

*80. A cooperação internacional deve apoiar seminários avançados para gestores da educação e outros especialistas a nível regional e fomentar a colaboração entre departamentos universitários e institutos de formação, nos vários países, tendo por objectivo a realização de estudos comparativos, bem como a publicação de documentos de referência e a produção de materiais pedagógicos.*

*81. A cooperação internacional deve colaborar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais empenhados no melhoramento da educação das crianças e jovens com necessidades especiais e apoiar a criação e disseminação de boletins informativos e revistas, assim como a realização de reuniões regionais e conferências.*

*82. As reuniões regionais e internacionais que tratam de temas pedagógicos devem garantir que as necessidades educativas especiais sejam encaradas como parte integrante do debate e não consideradas como um problema à parte. Como exemplo concreto, o tema da educação das crianças e jovens com necessidades especiais deve ser incluído na agenda das conferências ministeriais regionais organizadas pelo UNESCO e outras entidades intergovernamentais.*

*83. A cooperação técnica internacional e as agências financiadoras envolvidas no apoio e no desenvolvimento de iniciativas para a Educação para Todos devem assegurar que a educação das crianças e jovens com necessidades especiais faça parte integrante de todos os projectos de desenvolvimento.*

*84 Deve existir uma coordenação internacional capaz de apoiar a acessibilidade universal das especificações em tecnologia da comunicação, suportando a emergente infra-estrutura de informação.*

*85. Este Enquadramento de Acção foi adoptado por aclamação, após discussão e revisão, na Sessão Plenária de Encerramento da Conferência, em 10 de Junho de 1994. Pretende-se que constitua um guia para os Estados Membros e para as organizações governamentais e não governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais.*

## Pedagogia

***VIOLÊNCIA E COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DA VIOLÊNCIA PELOS DISCENTES***

Por: Profa. Dra. Rosane Cristina de Oliveira<sup>1</sup>

Cleonilda Ribeiro Gonçalves<sup>2</sup>

**Resumo:**

A proposta deste artigo é apresentar uma discussão sobre a questão da violência no cotidiano escolar tendo como objeto a análise da percepção que o jovem/discente possui em relação à violência, seja como vítima ou na condição de praticante do ato. As discussões aqui apresentadas são os resultados preliminares da pesquisa apresentada ao Programa de Iniciação Científica das Faculdades Integradas Simonsen, intitulada *Violência e Cotidiano Escolar: um estudo sobre a percepção da violência pelos alunos de ensino médio na zona oeste da Cidade do Rio de Janeiro*. O texto está organizado da seguinte forma: análise da bibliografia pertinente à temática da violência, impactos no cotidiano escolar e a conceituação do termo percepção; e, com o intuito de compreender como o jovem discente percebe a violência, foram pesquisados e relatos advindos de jornais, revistas com esse público-alvo, não somente no Rio de Janeiro, mas, também, em todo território nacional.

**Palavras-chave:** Violência, cotidiano escolar, percepção da violência

questão da violência, e em especial

ocorre dentro do espaço escolar, seja promovida entre os discentes ou “agressões” direcionadas ao corpo docente, em sua maioria instituições de ensino público e situados em “áreas de risco” ou periferias.

**Introdução**

A \_\_\_\_\_

Entretanto, a percepção da violência

livros, teses e dissertações. Dos anos 1990 em diante, esta temática passou a gerar vários estudos voltados para o cotidiano escolar (Perrenoud, 2001; Ferreira, 2013; Candau,

(criminal ou não) por parte da juventude /

2002). Em geral, observa-se que as análises de estudantes, provoca-nos inquietação, estão pautadas na dimensão da violência que

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Inter-Humanitas da Universidade do Grande Rio; Professora Adjunta das Faculdades Integradas Simonsen.

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Simonsen.



justamente porque a ideia que se constrói sobre a violência depende de uma gama fatores e visões de mundo que pertence ao indivíduo: os valores, as regras, as normas, os padrões comportamentais sob os quais um determinado sujeito está inserido pode determinar sua forma de interpretação da realidade.

Partindo desse pressuposto, a proposta deste artigo é apresentar a relação entre violência e cotidiano escolar a partir da percepção dos alunos sobre a violência que o cerca. As discussões aqui apresentadas são os resultados preliminares da pesquisa apresentada ao Programa de Iniciação Científica das Faculdades Integradas Simonsen, intitulada *Violência e Cotidiano Escolar: um estudo sobre a percepção da violência pelos alunos de ensino médio na zona oeste da Cidade do Rio de Janeiro*.

Inicialmente foram realizadas uma análise da bibliografia pertinente à temática da violência, impactos no cotidiano escolar e a conceituação do termo percepção. Em seguida, com o intuito de compreender como o jovem discente percebe a violência, foram pesquisados e categorizados relatos advindos de jornais, revistas e algumas pesquisas realizadas com esse público-alvo, não somente no Rio de Janeiro, mas, também, em todo território nacional. Devido à grande quantidade de informações midiáticas, optamos por observar àqueles cujos relatos impressos ou a notícia dirigiu-se aos discursos

de estudantes vítimas ou promotores de algum tipo de violência dentro ou nas imediações da escola.

Assim, interessa-nos compreender até que ponto os discentes interpretam a realidade da qual fazem parte a partir de sua percepção da violência e seus impactos no cotidiano escolar em que estão inseridos. Em outras palavras, é nosso objetivo observar e analisar como os alunos percebem a violência urbana e de que forma tal percepção influencia suas atitudes, valores e comportamentos no cotidiano escolar.

Portanto, a importância deste estudo justifica-se pela necessidade de discutir academicamente a dimensão da violência e seus impactos no cotidiano da juventude e, de acordo com a nossa proposta, àquela que está inserida nos espaços escolares. Como exemplo, podemos observar que os meios de comunicação de massa (jornais de grande circulação digital e impresso, a televisão, as redes sociais e demais espaços comunicativos) ao passo em que informam incessantemente sobre a violência em seus múltiplos aspectos, são amplamente utilizados pelos jovens. Resta-nos investigar se e como exercem influência na construção da percepção sobre a violência por parte dos jovens estudantes. Além disso, a proximidade com a violência (se tomarmos como critério a região em que estão situados) na localidade em que moram também é um elemento componente de olhares e elaboração

de uma ideia sobre a violência e seus impactos na vida desses jovens.

O artigo está estruturado em duas partes: na primeira parte apresentamos uma breve discussão da bibliografia sobre o tema violência e cotidiano escolar e o conceito de percepção; na segunda parte estão impressas a análise do material empírico (discursos) à luz dos conceitos e objetivos devidamente explicitados ao longo do trabalho.

### ***Cotidiano escolar e percepção da violência: questões conceituais***

Na literatura pertinente, conceituar violência não é tarefa fácil. Por este motivo, optamos por abordar esta conceituação a partir dos seguintes autores: Pierre Bourdieu (2001), Marilena Chauí (1999), Hanna Arendt (1994) e Yves Michaud (1989). Estes autores apontam a noção de violência a partir de dimensões sociológicas, antropológicas e filosóficas, e, por conseguinte nos fornece uma base importante para a compreensão da violência dentro de espaços escolares, abordados por Vera Maria Candau (2002) e Charlot (2002), entre outros.

A violência, observada como campo de violência simbólica, é identificada por Bourdieu (2001) como aquela que é imperceptível por aquele que a comete e, por vezes, pelos que são afetados direta ou indiretamente por ela, uma vez que fazem parte de um jogo de poder naturalizado. Tal poder

(simbólico), seja advindo da coerção ou da dominação, seria um dos agentes da violência simbólica. Sobre o poder, Bourdieu (2007) afirma que:

“O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo, poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos «sistemas simbólicos» em forma de uma «illocutionary force» mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 2007, pp. 14-15).

O poder, inscrito na produção das palavras, diz respeito àquele enunciado por um sujeito, uma determinada situação cujos indivíduos envolvidos retroalimentam a crença

no que está sendo proferido (em espaços religiosos, por exemplo), e, também, na afirmação de que no espaço da dominação aquele que possui poder institucionalizado pode e deve exercer poder sobre os demais. Assim, a violência, imperceptível entre os que estão envolvidos, naturaliza-se.

Se, por um lado, para Bourdieu (2007), violência está atrelada às estruturas de poder, Hanna Arendt (1994), afirma que, embora a violência possa ser justificada e assimilada, não há condições de ser legitimada, enquanto que o poder, esse sim, é legítimo, especialmente quando institucionalizado a partir do voto (seja direto ou indireto) por parte da sociedade. Em geral, afirma Arendt (1994), podemos verificar cinco palavras que são tomadas como sinônimas: poder, vigor, violência, força e autoridade. O poder, na condição de propriedade de um grupo (e não de um indivíduo apenas), é visível enquanto estes grupos mantenham-se coeso e unido, pois, caso contrário, o poder tende a dissolver-se. O vigor, pertence ao indivíduo (ou objeto), embasado em seu caráter. A força, por vezes confundido com a violência, está atrelado à ideia de força da natureza ou circunstancial em relação às dimensões físicas ou sociais. A autoridade está vinculada ao *status*, ou seja, a posição hierárquica ocupada por uma pessoa ou mais que denota superioridade diante dos demais envolvidos – relação devidamente aceita e incontestável. E, por último, a violência, que é assimilada diferentemente dos

outros termos, pois está alicerçada na forma instrumental, “próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo” (ARENDRT, 1994, p. 37).

Outra definição de violência, elaborada de forma mais generalista é apresentada por Chauí (1999), baseada em aspectos físicos, psicológicos, legais, emocionais e, também, em contraposição com a ética. Para Chauí (1999, p. 3),

“Violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos.” (Chauí, 1999, p. 3)

Próximo à linha conceitual de Chauí (1999), Yves Michaud (1989), observa a violência como um fenômeno empírico, uma vez que inscreve-se na realidade social, podendo atrelar-se ao senso comum. Esta constatação, para o autor, se coloca anterior à construção do conceito teórico de violência. Isto quer dizer que a ideia de violência em uma

determinada realidade social, não necessariamente será observada como tal em outra sociedade. Portanto, para Michaud (1989),

Há violência quando, numa situação de interação um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (Michaud, 1989, p. 11)

Ao depararmos com a concepção de violência dentro do espaço escolar, podemos verificar aspectos da violência simbólica, conforme apontado por Bourdieu (2007), quando há a incidência de atos punitivos (castigos diversos, *bullying*) ou elementos que dizem respeito à concepção de métodos avaliativos, relação de poder entre docentes, direção e discentes. Há também, algumas questões relacionadas à ética e violência nos espaços escolares (CHAUÍ, 1999) e as tentativas de legitimação de poder cotidianamente em escolas, utilizando como plano de fundo alguns elementos violentos (simbólicos ou não), mas não legitimados (ARENDETT, 1984; MICHAUD, 1989), como o ato de colocar grades em demasia ou punição unida às ameaças, mais observável entre os alunos (brigas no interior da escola, ações de

vandalismo). Entre os estudos sobre a violência no espaço escolar, destacamos *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*, de Charlot (2002), que nos apresenta a seguinte definição:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 434 e 435).

Em consonância com Charlot (2002), Candau (2002) chama a atenção para três questões fundamentais. Em primeiro lugar violência social e escolar estão relacionadas e

possuem graus elevados de complexidade, uma vez que a escola (na condição de organização), faz parte da sociedade e, por conseguinte, reflete o caos, a ordem ou a desordem inscrita nos diversos espaços sociais. Em segundo lugar, a violência tem causas estruturais e culturais e, em terceiro lugar, a escola por si só também produz violência (seja simbólica ou não). Para Candau (2002), a violência escolar pode ser observada nas seguintes atitudes (produzidas por discentes): ameaças, agressões (verbais ou físicas), tráfico de drogas no interior da escola, a chamada “cultura da violência” (ações que denotam e geram violência, seja velada ou direta ou em decorrência da percepção equivocada ou cultural que o sujeito possui sobre violência), violência advinda do relacionamento familiar, depredações nas dependências escolares ou imediações, pichação, entre outras.

Do ponto de vista conceitual e de acordo com a proposta deste artigo, que diz respeito a discussão em torno da *percepção* da violência por parte da juventude, é importante chamar a atenção para o conceito do termo percepção na filosofia e na psicologia. Souza & Erdman (2003), elaboraram uma reflexão interessante acerca do pensamento do filósofo Maurice Merleau-Ponty, autor considerado um dos primeiros a dedicar atenção especial ao conceito de percepção.

Os termos percepção e sensação, confundidos em um primeiro momento, em

alguns estudos da área de psicologia já aparecem dissociados: sensação está atrelada à captação de estímulos, internos e externos, devidamente conduzidos de acordo com a capacidade cerebral. Entretanto, o aspecto seguinte à sensação é o ato de decodificação dos estímulos capturados pela sensação. Neste segundo momento observamos a percepção. Por outro lado, a percepção como elemento preocupante para a filosofia, de acordo com Souza & Erdman (2003), está relacionada com as seguintes dimensões: conhecimento, pensamento, reflexão, verdade, juízo, realidade, imaginário e a questão do ser. Para Assis Saes (2010),

Merleau-Ponty concebe a percepção como um acesso originário ao mundo, um conhecimento de existências pressuposto por todos os atos da consciência humana. A seus olhos, as empreitadas analíticas de algumas filosofias clássicas acabaram deixando de lado o próprio fenômeno perceptivo. Mas essa perda ocorreu porque, em vez de dar atenção à experiência perceptiva como um todo, tenderam a fazer do objeto percebido um alvo quase exclusivo. (Assis Saes, 2010, p. 2010)

Esta concepção aproxima-se da nossa perspectiva, pois a percepção dos discentes em relação à violência e seus impactos nos espaços escolares não está vinculado a todo ato da consciência humana, mas sim, um fragmento,

ou seja, uma direção que não necessariamente traduz-se na totalidade da realidade social em que o sujeito está inserido: mas, provavelmente um ponto de vista, uma determinada maneira de perceber suas atitudes e a dos outros, ou de naturalizar atitudes por percebê-las “comuns” ou “normais”.

***Análise da percepção da violência por parte do discente impressos nos discursos em relação ao cotidiano escolar.***

Nas últimas décadas, é notório o crescimento de casos de violência dentro do espaço escolar. Um olhar mais atento às notícias constantemente apresentadas pela mídia (televisão, internet, revistas e jornais impressos, entre outros), apontam para números cada vez maiores de agressões (velada ou não), violência sexual, depredações e, em alguns casos, seguido de morte, entre alunos, entre alunos e professores e vice-versa. Uma breve pesquisa utilizando a internet aponta com mais ênfase para notícias de casos de violência sofridos pelos professores ou entre os alunos.

Entretanto, há pouca discussão sobre o olhar do discente em relação às modalidades de violência escolar, baseada naquelas apresentadas por Candau (2002), por exemplo. Será que o jovem/aluno tem a noção exata de suas atitudes, no caso de ser ele o promotor de algum tipo de violência dentro da escola? Será que o jovem/aluno que passa por uma situação de vítima de violência dentro da escola,

entende que se trata de um ato reprovado pela sociedade? Até que ponto o jovem/aluno percebe que o que está observando, vivenciando ou promovendo é um ato de violência? Provavelmente, as respostas para estas indagações serão incompletas na medida em que não temos condições de perguntar a todos os jovens/alunos. Entretanto, é possível termos uma dimensão, ainda que breve e parcial, quando ouvimos de alguns desses jovens/alunos os seus relatos.

Neste artigo, apresentamos alguns relatos ou discursos advindos de alguns jovens/alunos coletados de reportagens diversas. Ao iniciarmos a pesquisa, em busca desses discursos e relatos, a primeira dificuldade foi a ausência de frases, trechos e narrativas ditos pelos próprios jovens/alunos ao longo da reportagem. É mais comum acharmos comentários acerca dos atos desses indivíduos do que algo proferido por eles. Esta constatação, provavelmente, revela como a mídia entende o lugar do jovem / aluno: sem perspectiva, sem voz e distante de ter condições de argumentar sobre si, os outros e os atos (violentos ou não) que praticam ou observam sendo proferidos por outros jovens.

Optamos, então, pela análise de três fatos, cujas falas dos jovens foram citadas nas reportagens. Em 2010, um caso de agressão promovido por mãe e filha contra uma professora da rede estadual de ensino foi amplamente divulgado nos veículos midiáticos

de grande circulação. O que chama a atenção neste fato foi, justamente, a ação conjunta da mãe e da aluna, motivadas pelo argumento de que a professora encaminhou a aluna, após detectar conduta inadequada em sala de aula, para a secretaria. De acordo com a reportagem:

O estudante Willian de Andrade, de 18 anos, ex-aluno da rede, contou ter presenciado vários casos em que seus colegas desacatavam professores e até chamavam para brigar fora da escola. Segundo ele, em nenhum desses casos seus colegas tinham envolvimento com o tráfico de drogas. “*Vi muita coisa, mas sempre fiquei calado, com medo de apanhar dos colegas. Já os professores os encaminhavam para a secretaria, mas depois eles voltavam a agir da mesma forma*”. [grifo nosso]<sup>3</sup>

A agressão física, seja promovida entre os alunos ou partindo dos alunos direcionada aos professores, é entendida no trecho acima como atitude comum e passível de impunidade. Além disso, ao constatar que mesmo ocorrendo momento de repreensão, o retorno às mesmas atitudes de caráter violento é comum. Ao tornar-se um modo de agir “comum” ou “naturalizado”, a tendência seria

a ausência de *percepção* por parte do jovem/aluno em relação ao juízo de valores e reflexão acerca do ato realizado. O silêncio em relação aos casos de violência também revela outra tipologia de violência: a violência simbólica. Ao não se manifestar, por medo de sofrer agressões, àquele que “testemunha” o ato identifica a ação como algo exterior a ele e coletivo, ou seja, o indivíduo sozinho e sem condições de enfrentar grupos maiores, ou passa a fazer parte do grupo ou distancia-se. Isto ocorre porque, na maioria dos casos de violência entre os jovens, a coerção da maioria consegue certa adesão dos sujeitos.<sup>4</sup>

Outra questão que perpassa pela análise da violência nos espaços escolares diz respeito às relações de gênero e, mais frequentemente àquelas que inserem-se nos estudos sobre masculinidade. Entre as inúmeras reflexões sobre violência e masculinidade, um estudo interessante foi elaborado por Sócrates Nolasco, intitulado *Marc Lépine: violência e masculinidade no contemporâneo*. Neste artigo, Nolasco (2003), analisou à luz das discussões sobre as relações entre masculinidade e violência nas culturas contemporâneas ocidentais, um crime ocorrido no dia 6 de dezembro de 1989, na Escola de Engenharia de Montreal (Canadá).<sup>5</sup> De acordo

<sup>3</sup> A reportagem completa está no endereço eletrônico: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/05/03/mae-de-aluno-ajuda-filho-a-bater-na-professora-leia-relatos-sobre-violencia-escolar.htm>.

<sup>4</sup> Neste caso, é interessante chamar a atenção para os estudos desenvolvidos por Emile Durkheim, especialmente em *As Regras do Método Sociológico*,

destacando que para este teórico, o indivíduo diante da coletividade não tem voz ou poder, pois sofre coerção e, por conseguinte, aceita ou resigna-se em relação à vontade da coletividade.

<sup>5</sup> Marc Lépine, de 26 anos, assassinou 14 mulheres e deixou várias pessoas feridas. A motivação para o ato não foi devidamente esclarecida, entretanto, alguns

com Nolasco,

Do ponto de vista social, o desempenho de um homem é continuamente avaliado até que se possa saber se ele é um homem de verdade. Obter méritos confere a ele a sensação de ter conseguido encontrar seu lugar no mundo. Um lugar que só existe se existem desafios para serem enfrentados. Sem desafios, muitos homens sentem-se sem lugar ou, ainda, sem saber como ocupá-lo. (NOLASCO, 2003, p. 30).

A busca pelo lugar no mundo, especialmente em se tratando do masculino, é contínua, e é nesta trajetória que a violência física insere-se no tipo de comportamento praticado pelo homem, como forma de deixar transparecer a sua virilidade. Portanto, “as sociedades contemporâneas também autorizam o sujeito a fazer uso da força física como forma de provar virilidade. Contudo elas o fazem dentro de uma relação sujeito/objeto, mas dentro de uma relação em que o objeto desapareceu”. (NOLASCO, 2003, p. 31).

Na escola, uma brincadeira conhecida como *Briga de Mentirinha*, ou *lutinha de meninos*, narrada por uma aluna de 15 anos, é uma expressão interessante de

tipologias de violências observados no âmbito do cotidiano escolar tendo como foco de observação a questão da masculinidade.

Os meninos da escola começam com umas brincadeiras de lutinha... Dão tapa e soco... Ficam passando rasteira uns nos outros. A maioria das meninas acha idiotice, mas eles gostam pq querem mostrar q são homens e aguentam a brincadeira... O vencedor fika se achando o fortão.<sup>6</sup>

O número de meninas com atitudes violentas no âmbito escolar também é crescente. Entre os vários casos que estão expostos na mídia, chamamos a atenção para uma tentativa de assassinato, ocorrido no dia 16 de agosto de 2013, dentro da Escola Estadual Belém da Câmara, localizada no bairro de Cidade da Esperança, na cidade de Natal. Segundo a reportagem, uma menina de 15 anos entrou nas dependências escolares armada e tentou matar a professora. No momento em que ocorreu a tentativa de assassinato, a jovem foi impedida por uma guarda patrimonial, entretanto, a arma disparou e atingiu o pé da própria aluna. Ao tomar “consciência” do ato que acabara de cometer, a jovem expressou arrependimento.

---

psicanalistas argumentaram que o problema poderia estar desde o perfil de paternidade sob o qual o autor do crime esteve inserido, passando pela representação do lugar (a Escola de Engenharia), assimilado como um reduto de masculinidade e, por este motivo, a presença de mulheres era inaceitável.

<sup>6</sup> Ver a reportagem completa em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jovens-estao-tao-violentos-adolescentes-adolescencia-594427.shtml>. Acessado em: 12/02/2015.

Na delegacia, a aluna disse que está arrependida do que fez. Chorando, a adolescente relatou com detalhes o que aconteceu, explicou como conseguiu a arma e, por último, revelou que tem vontade de pedir perdão à professora. *“A vontade que eu tenho é de pedir, de joelhos, perdão a ela. Só que eu não sei se ela vai me perdoar. Ela não vai me perdoar pelo que eu fiz porque eu não pensei na família dela e não pensei na minha família”*<sup>7</sup>

Este último trecho, expressa a dificuldade que o jovem/discente tem em compreender a gravidade ou não de seus atos dentro do espaço escolar. Espaço este que, sem dúvida, é um espelho das relações sociais que o cerca e, por conseguinte, local de disputas, poder, violência, seja simbólica ou física e de cultura da violência. Os motivos, em geral fúteis, que levam a atitudes de violência revelam a necessidade de “desnaturalizar” a violência do imaginário da juventude, e este é, essencialmente, um dos grandes desafios da sociedade contemporânea.

### **Considerações finais**

Neste artigo procuramos apresentar discussões preliminares sobre a temática da violência nos espaços escolares. No primeiro momento procuramos discutir o conceito de violência, com o intuito de compreender

algumas abordagens sobre a questão da violência e suas várias manifestações no cotidiano escolar. Exploramos o conceito de violência a partir de autores como Pierre Bourdieu (2001), chamando a atenção para a violência simbólica, ou seja, um tipo de violência que, em geral, é imperceptível tanto por quem comete, quanto por aquele é o alvo. A não percepção desta violência tende a naturalizar e, portanto, tornar impossível visualizar tais ações, como aponta Bordieu, especialmente em relação ao uso das palavras (que são legitimadas através daquele que as pronuncia). No caminho oposto a esta conceituação, Hannah Arendt (1994) afirmou que a violência não pode ser legitimada, mas sim o poder, pois é institucionalizado, por exemplo, através do voto.

Do ponto de vista filosófico, optamos por utilizar a argumentação de Marilena Chauí (1999), cuja violência está vinculada de acordo com os estudos que abordam aspectos físicos, psicológicos, legais, emocionais e, também, em contraposição ao estudo da ética. Seguindo esta linha de análise, Yves Michaud (1989), demonstrou a violência na condição de objeto empírico, pois encontra-se inscrito na realidade social e ecoa no senso-comum. Assim, para este autor, a concepção de violência observada em uma determinada sociedade, não necessariamente será fato em

<sup>7</sup>

Ver reportagem completa em <http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do->

[norte/noticia/2013/10/morte-de-aluna-em-jose-da-penha-e-o-5-caso-de-violencia-em-escolas-do-rn.html](http://norte/noticia/2013/10/morte-de-aluna-em-jose-da-penha-e-o-5-caso-de-violencia-em-escolas-do-rn.html) (Acessado em: 12/03/2015).

outra estrutura social, pois depende de participação simbólica e cultural para ser determinada.

No espaço escolar, os estudos que embasaram nosso artigo estão alicerçados em Charlot (2002) e Candau (2002), cujas análises abordam a temática levando em consideração as seguintes prerrogativas: a violência escolar está em consonância com a violência social; a violência escolar tem causas estruturais e culturais; e a própria escola produz violência.

Na segunda parte do artigo, analisamos três casos / relatos de violência cometidas por jovens / discentes, à luz das questões teóricas apresentadas na primeira parte e a questão da masculinidade, que aparece como um problema no âmbito escolar, justamente pela “cultura machista” que envolve a sociedade contemporânea. Outra questão a ser observada foi a dificuldade em captar na mídia falas (reportagens) dos jovens, o que pode revelar a dificuldade que os meios midiáticos possuem em “dar” voz a estes sujeitos.

### Referências bibliográficas

- ARENDDT, H. Sobre a Violência. Relume-Dumará, Rio de Janeiro. 1994.
- ASSIS SAES, Sílvia Faustino de. Percepção e Imaginação. São Paulo: Martins Fontes. 2010.
- AQUINO, Julio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. Cadernos Cedes, Campinas, v. 19, n.47, p. 7-19, 1998. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000400002&script=sci\_arttext>
- Acesso em: 20 fev. 2015.
- BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In CANDAU, Vera M. (Org.). Reinventar a escola . 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.137-166.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.
- CHAUÍ, M. Uma Ideologia Perversa. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais!, 1999, 14 de março.
- DADOUN, Roger. A violência: ensaio acerca do “homo violens”. Tradução Pilar F. de Carvalho e Carmen de C. Ferreira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. A banalização da violência na escola. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10676\\_5790.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10676_5790.pdf). Acessado em 20/12/2014.
- MAFFESOLI, Michel. A dinâmica da violência. Tradução Cristina M. V. França. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais/Edições Vértice, 1987.
- MICHAUD, Yves. A violência. Tradução Laymert G. dos Santos. São Paulo: Ática, 1989.
- NOLASCO, Sócrates. Marc Lépine: violência e masculinidade no contemporâneo. Interfaces Brasil/Canadá. Belo Horizonte, v. 1, n. 3, 2003, p. 29-43.
- SOUZA, Ana Izabel Jatobá de. & ERDMAN, Alacoque Lerenzini. Percepção – uma reflexão teórica a partir da filosofia de Maurice Merleau-Ponty. Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 18, n. 1 / 2, jan/ago 2003, p. 75-87.

**Como citar:** OLIVEIRA, Rosane Cristina de; GONÇALVES, Cleonilda Ribeiro.

*Violência e cotidiano escolar: um estudo sobre a percepção da violência pelos discentes. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>*

Geografia

## **COMPORTAMENTO HIDROLÓGICO EM LATOSSOLOS SOB DIFERENTES SISTEMAS DE PLANTIO: SUBSÍDIOS À RECUPERAÇÃO DE ÁREAS DEGRADADAS**

Por: *Marcelo Wermelinger Lemes*<sup>1</sup>

*Hugo Machado Rodrigues*<sup>2</sup>

*Reiner Olíbano Rosas*<sup>3</sup>

### **Resumo**

Para promover a manutenção e/ou aumento da produtividade agrícola e a conservação ambiental, torna-se crescente a preocupação com o problema da erosão, como lançando base para diversos estudos. O objetivo central deste trabalho é analisar o comportamento da água no solo em áreas com diferentes usos, em diferentes sistemas geomorfológicos buscando compreender a variação temporal e espacial do caminho percorrido pela água e sua resposta erosiva. Os estudos foram desenvolvidos em parcelas experimentais de erosão (Estação Experimental de pesquisas Sobre Erosão POSGEO/UFF) por intermédio de sensores de matriz granular (GMS), distribuídos nas profundidades de 20 e 40 cm. Os resultados de potenciais matriciais demonstram que a parcela sem cobertura vegetal apresenta valores mais elevados em relação aos sistemas de gramíneas, estando mais tempo próxima à saturação. Em contrapartida, o sistema de gramínea apresenta uma perda de umidade mais acentuada. No que se refere a perda de água e solo, pode-se observar uma diferença significativa entre os sistemas no controle do processo erosivo.

**Palavras chave:** Água no solo, Potencial Matricial e Pluviometria

---

<sup>1</sup> Doutorando em Geografia UFF, Professor FEFIS, Análise dos solos, dos processos erosivos e do comportamento hidrológico em colinas dissecadas e morros rebaixados sob diferentes usos na unidade de gestão Santo Antônio do Maratua: Silva Jardim /RJ. marcelowlemes@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduando em Geografia UFF, bolsista FAPERJ. hugomr@id.uff.br

<sup>3</sup> Doutor em Geografia UFRJ, Diretor do instituto de Geociências, UFF. reinerosas@id.uff.br

## Introdução

O conhecimento referente ao movimento da água no solo bem como suas respostas aos processos erosivos diferentes sistemas é de grande importância, pois permite que sejam estabelecidas comparações em relação aos aspectos qualitativos e quantitativos entre os sistemas em uso, possibilitando a escolha daquele que melhor se adapta às condições específicas de cada região.

O entendimento do caminho percorrido pela água em diferentes porções da encosta é extremamente complexo e requer uma análise do fenômeno em diferentes escalas espaciais. A água da chuva alcança o canal percorrendo diversos caminhos e a dinâmica desses fluxos vai variar de uma área para outra, devido, principalmente, as características estruturais do solo, à presença de descontinuidades no perfil e a umidade antecedente entre outros fatores<sup>4</sup>. Os fluxos de água ao longo da encosta podem percorrer quatro rotas distintas, dentre as quais podemos citar: o fluxo superficial hortoniano, o fluxo subterrâneo, o fluxo subsuperficial e o fluxo superficial de saturação.<sup>5</sup>

A água move-se no sistema solo-planta-atmosfera em qualquer uma de suas fases, sendo que os principais movimentos dão-se na fase líquida. O movimento de água no solo é resultante do gradiente de potencial total, o qual ocorre no sentido de potencial total decrescente e, cuja intensidade, é afetada pelo meio físico, principalmente, pelas propriedades do solo em que ocorrerá o movimento.<sup>7</sup>

Há vários processos e equipamentos que permitem a determinação indireta do teor de água do solo, como por exemplo, os métodos elétricos (resistência ou a capacitância do solo), os métodos térmicos (condutividade térmica), a tensiometria (potencial matricial), entre outros. A cobertura

vegetal funciona como uma camada sobre o solo que o protege da ação direta das gotas da chuva, assim como aumenta a capacidade de infiltração pela ação das raízes, além de proporcionar uma alteração estrutural no solo. As raízes atuam como caminhos preferenciais da entrada da água na matriz do solo.<sup>9</sup>

<sup>4</sup> BERTOLINO, A. V. F. A. Influência do Manejo na Hidrologia de Solos Agrícolas em Ambiente Serrano: Paty do Alferes – RJ. Tese de Doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

<sup>5</sup> DUNNE, T. (1978). Field studies of hillslope flow processes. In: Kirkby, M. J. (Ed.). Hillslope Hydrology. New York: John Wiley & Sons, 1978. pp. 227-289.

<sup>6</sup> REICHARDT, K. A água em sistemas agrícolas. São Paulo: Manole, 1990. Resumo, 26. S.R. & DECHEN, S.C.F., 1986. Perdas por erosão de nutrientes vegetais.

<sup>7</sup> HILLEL, D. Solo e água, fenômenos e princípios físicos. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1970.

<sup>8</sup> CICHOTA, R. Avaliação no campo de um TDR segmentado para determinação de umidade do solo. Escola Superior de Agronomia Luiz Queiroz (dissertação de mestrado) Piracicaba – São Paulo, 2003.

<sup>9</sup> GRENWAY, D. R. Vegetation and slope stability. In: Anderson, M. G. e Richards, K. S. (Eds). Slope Stability. New York: John Wiley & Sons, 1987. pp. 187-230.

Entre os sensores de resistência elétrica, destaca-se os de blocos de matriz granular (GMS) que operam com o mesmo princípio de resistência elétrica dos blocos de gesso e contém uma pastilha de gesso inserida na matriz granular, conectado a um medidor de corrente elétrica. Os GMS apresentam um baixo custo e a medição dos sensores pode ser feita à distância, por intermédio de fios elétricos, fazendo com que as plantas e o solo permaneçam relativamente intactos ao longo do monitoramento.<sup>10</sup>

A motivação deste trabalho é criar uma base concisa para delimitações de áreas com grande potencial erosivo na Estação Experimental de Pesquisas sobre Erosão (EEPE/LAGEF) que encontra-se em funcionamento desde 2009 através de recursos oriundos do edital universal CNPQ 2009 com o projeto: mantêm-se com auxílio financeiro da FAPERJ com o projeto 111.543/2013.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é analisar o comportamento da água no solo em áreas com diferentes usos, buscando-se entender a variação temporal e espacial do caminho percorrido pela água. Em termos específicos pretende-se:

Mensurar o potencial matricial através de Sensores de Matriz Granular (GMS) em profundidades de 20cm e 40cm;

Mensurar o potencial matricial através de Sensores de Matriz Granular (GMS) em áreas de gramíneas (*Brachiara Docubens*) e em áreas sem cobertura vegetal;

Avaliar os índices pluviométricos através da leitura da altura de chuvas.

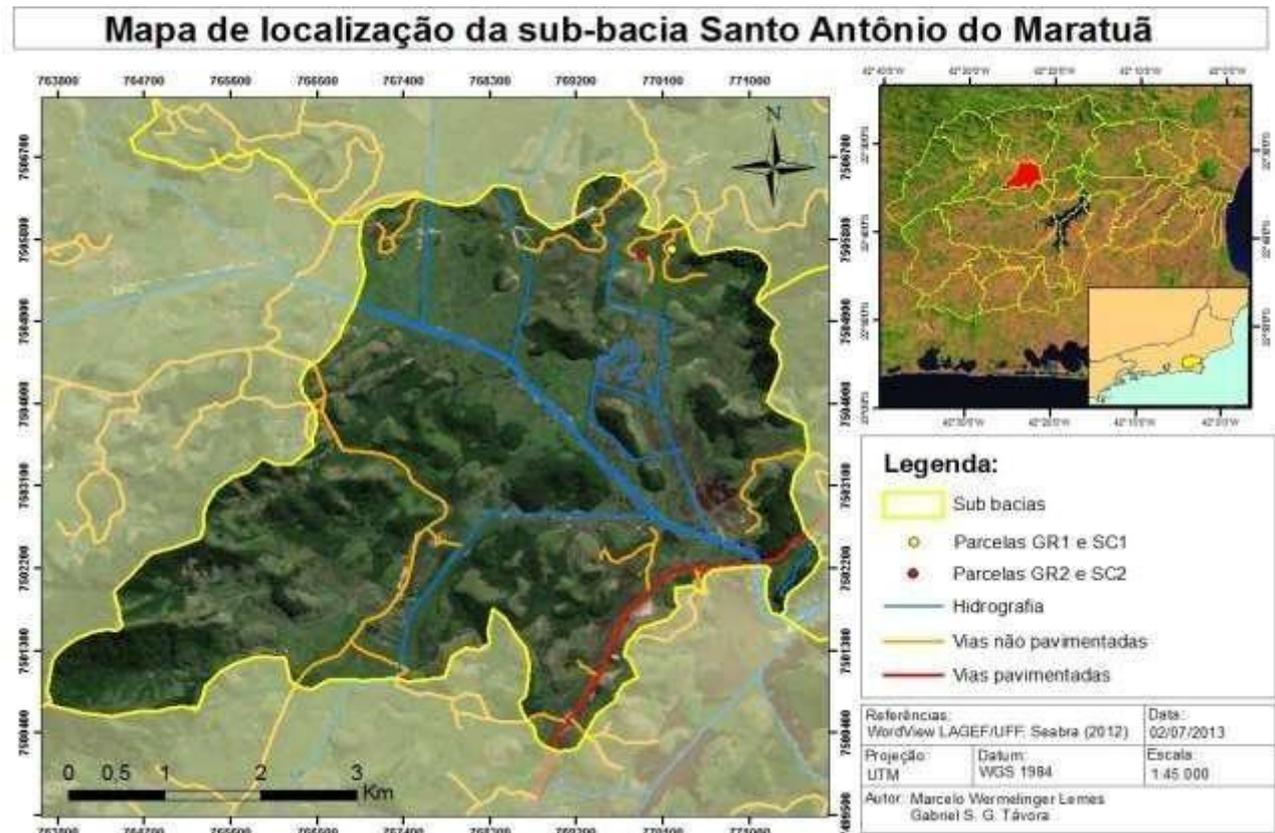
## **Metodologia**

A Sub-bacia Santo Antônio do Maratuã, com uma área total de 2.781 ha, está inserida nos limites do município de Silva Jardim, tendo acesso pela BR 101 (km 224 norte). O acesso se dá pela Fazenda Vale do Cedro onde são desenvolvidas atividades agropecuárias, genética de gado leiteiro e pesquisas sobre erosão (Figura 1). Esta sub-bacia está inserida dentro dos limites do município de<sup>11</sup> Silva Jardim que conta com uma população de 22.158 habitantes , faz divisa com os municípios

de Casimiro de Abreu, Nova Friburgo, Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu e Araruama. Ocupa uma área total de 938,336 km<sup>2</sup>. Dentre as localidades mais importantes no território municipal (todas próximas a Serra do Mar), estão Aldeia Velha, Bananeiras e Gaviões.

<sup>10</sup> SHOCK, C Soil water potential measurement by granular matrix sensor. In Stewart, B. A.; Howell, T. A (Eds.). The Encyclopedia of Water Science. New York: Marcel Dekker, 2003, pp. 899-903.

<sup>11</sup> Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística (IBGE). Diretoria de Pesquisa e Informática. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http:// www.ibge.gov.br >. Acesso em : 04/12/2013.



**Figura 1:** Mapa de localização onde podem ser observadas as vias de acesso, a hidrografia e a delimitação da Sub-bacia Santo Antônio do Maratuã.

Antes de iniciar os trabalhos com os GMS foi elaborado um mapa de uso e cobertura para o reconhecimento da área em a fim de nortear os locais de instalação desses instrumentos. Após a finalização da edição das classes separadamente, as mesmas foram unidas no ArcGIS 10, de acordo com a seguinte prioridade: corpo hídrico, área agricultura, floresta, pastagem e áreas edificadas, solo exposto. Em seguida, foi necessário fazer a edição de pequenos polígonos restantes.

Por fim, foi realizado o cálculo de áreas para as diferentes classes obtidas. Trabalhos de campo foram realizados visando conhecer a realidade local, reconhecer os padrões espectrais das diferentes classes de uso e cobertura da terra na área de estudo, sanar dúvidas para a interpretação visual das imagens e gerar informações atualizadas. Para tanto, coletaram-se pontos amostrais, de referência, para todas as classes mapeadas como pode ser observado na figura 2 que demonstra, em diversas partes da Sub-bacia Santo Antônio do Maratuã, sinais evidentes de degradação ambiental, que acabam gerando as altas taxas de erosão superficial levando que chegam ao canal fluvial o qual demonstra grande concentração de sedimentos em suspensão fator que contribui para a qualidade das águas, além de encostas degradadas associadas às práticas agropecuárias desenvolvidas na região.



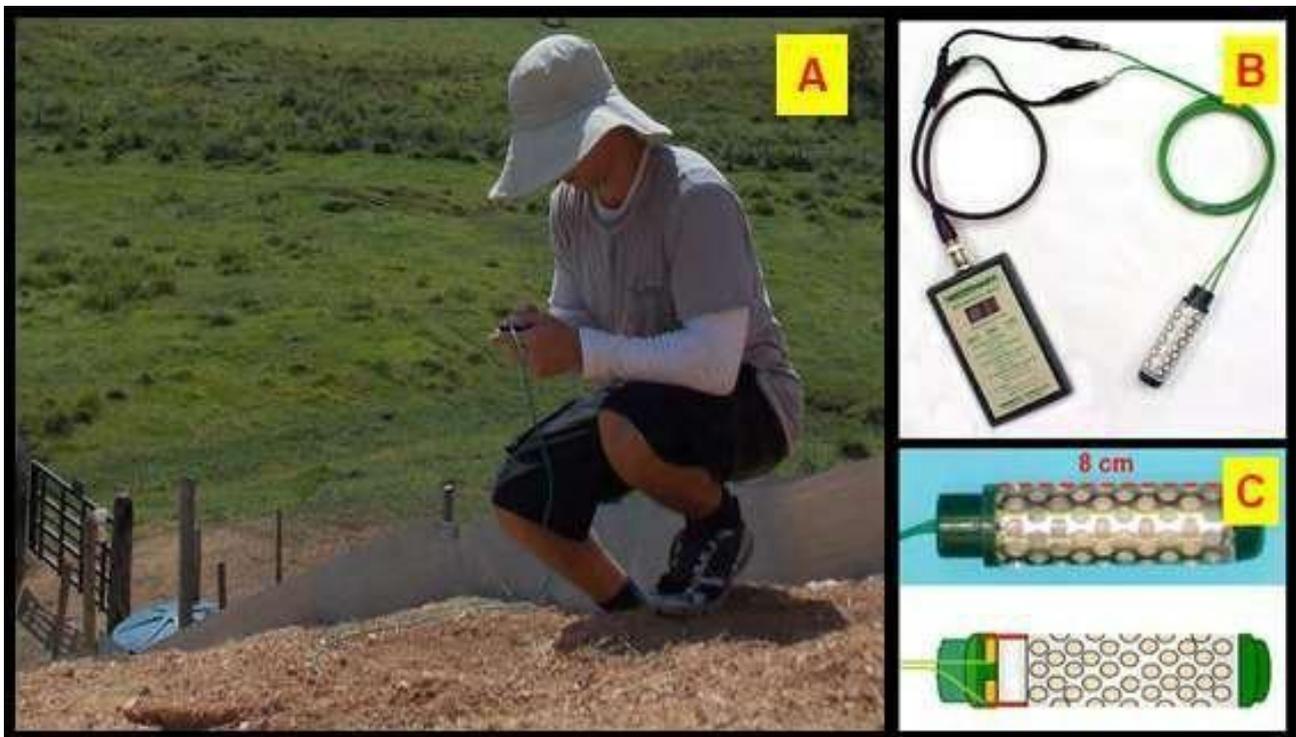
**Figura 2:** Croqui de imagens de encostas com processos avançados de degradação.

Os blocos de matriz granular foram saturados durante sete dias e depois instalados nas parcelas. Antes de obter as leituras dos sensores de umidade do solo, é realizada a leitura de um geotermômetro instalado dentro da parcela SC na profundidade de 11 cm, o monitoramento com o leitor digital Watermark<sup>®</sup> ocorre diariamente às 17:00 (Figura 3A e 3B).

O Sensor de Matriz Granular (GMS) é composto por dois eletrodos acoplados em um bloco de gesso compactado que está envolvido por uma matriz granular (areia quartzosa), sendo que a condutividade elétrica varia em função da umidade presente. A partir do equilíbrio entre os valores de sucção matricial do sensor e do solo que o envolve pode-se obter a sucção do solo por meio de uma curva de calibração<sup>8</sup>. O corpo das sondas é cilíndrico, medindo aproximadamente oito centímetros, sendo a matriz granular envolvida por uma tela de aço sobre uma manta sintética que possibilita o contato com o solo (Figura 3C).

As leituras em resistência (k) obtidas das sondas são convertidas através de um sistema de aquisição de dados para valores de sucção (kPa). Quanto maior a umidade do solo, maior o teor de água no interior do sensor; e à medida que o solo seca o sensor também perde água, fazendo com que

a resistência ao fluxo de eletricidade diminua. Isto é, a resistência elétrica diminui quando o solo seca (apresentando valores próximos a -200 kPa) e aumenta quando se torna molhado (apresentando valores próximos a 0 kPa). De acordo com Pereira *et al.* (2006).



**Figura 3:** (A) Aferidor de campo fazendo uso do equipamento, (B) Conjunto do medidor e sensor de umidade de solo (GMS) da marca Watermark<sup>®</sup> e (C) Estrutura externa e interna com as dimensões reais do GMS.

A quantidade de chuva é medida em termos de volume de água precipitada por unidade de área<sup>9</sup>. Este monitoramento é realizado através de pluviômetros simples, que são recipientes cilíndricos circulares, abertos para a atmosfera e fechado na base, com a finalidade de armazenar o total de água precipitada. Podem ser fabricados por empresas de instrumentação meteorológica, que geralmente, fazem aparelhos mais elaborados de metal, ou podem ser construídos artesanalmente com tubos de PVC e até mesmo garrafas plásticas de refrigerante (Figura 4A).

Na figura 4B pode ser observada uma proveta milimetrada adquirida pelo projeto, a fim de facilitar no momento de conversão dos dados pluviométricos de mililitros (ml) para milímetros (mm) que é o modelo mais utilizado para apresentação.



*Figura 4: (A) Pluviômetro utilizado para aferição dos índices pluviométricos. (B) Proveta milimetrada utilizada.*

### **Resultados e discussão**

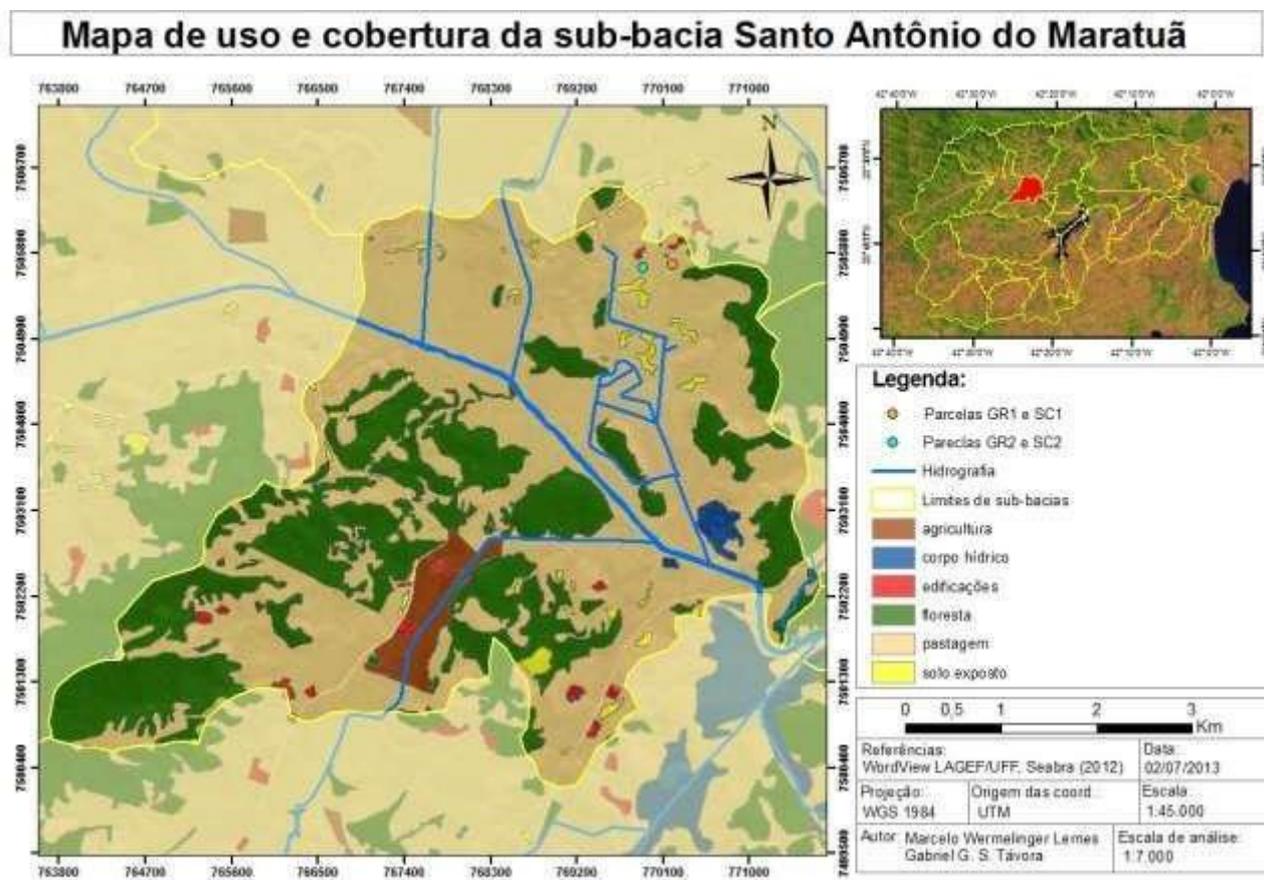
Neste momento são expostos os resultados obtidos após a elaboração do mapeamento de uso e cobertura do solo em escala de apresentação 1:45.000 e escala de análise 1:7.000. e os resultados adquiridos após doze meses de monitoramento contínuo nas Estação Experimental de Pesquisas sobre Erosão (EEPE/POSGEO/UFF).

### **Análise do uso e cobertura do solo**

O mapeamento temático de uso e cobertura do solo elaborado por este trabalho (Figura 5), no software ArcGis 10, através da classificação supervisionada, constatou-se que a maior parte das áreas são recobertas por vegetações de Gramíneas (64,5%). Essa cobertura de gramínea tão evidente denota a ocupação inicial de toda a região que desde o sec. XVII foram utilizadas para atividades agropastoris, remontando um ambiente de degradação muito avançada.

Seguida por áreas cobertas por remanescentes de Mata Atlântica (30%), que seria a vegetação primária ou secundária da região, a qual sofreu com a utilização desenfreada pra retirada de madeira para produção de carvão e sendo substituídas por culturas tropicais na década de 1970. Hoje esses remanescentes concentram-se nas áreas de relevo montanhoso e acidentado, que são protegidas por lei como Áreas de Preservação Permanente por apresentar altas declividades e representarem a pequena porção que os agricultores da região mantêm preservada em suas propriedades, com grande risco à erosão e abrigo dos mananciais hídricos. Entretanto, estão vulneráveis ao avanço da agricultura sem técnicas conservacionistas e presença de vegetação secundária inicial em algumas áreas, além da

instalação de dutos da Petrobrás (tubulações enterradas) pela região, criando verdadeiras rodovias artificiais<sup>10</sup>.



*Figura 5: Mapa de uso e cobertura do solo na Sub-bacia Santo Antônio do Maratuã.*

A agricultura mesmo sendo importante para a economia da região, ocupa apenas uma área de 78há correspondendo á 2,8% e os corpos hídricos apresentam-se na casa dos 0,75%, lembrando<sup>®</sup> que a imagem do satélite WordVie w utilizada para este mapeamento fora capturada no período seco do ano de 2009, o que justifica tão poucas ocorrências desses corpos.

A pouca expressão da agricultura mesmo em áreas de baixadas é ser entendida pela grande área de inundação do Rio São João que deixa os solos saturados durante um período de três a quatro meses por ano, impossibilitando o cultivo das culturas tropicais tradicionais desta região.

Existem também os percentuais de solos expostos, sendo estas geralmente em um perímetro em torno das sedes de fazendas que foram identificadas como edificações e representam 0,65% de ocorrência, o que nos levou a pensar na instalação das parcelas experimentais de erosão integrando gramíneas e solos expostos.

Análise do comportamento hídrico

A análise detalhada da precipitação é importante no entendimento do comportamento pluviométrico da região e na interpretação dos dados de potenciais matriciais, pois mostra a resposta da matriz do solo ao evento chuvoso e a ausência dele. Desta forma, foi analisada a precipitação e os potenciais matriciais da água no solo diariamente, no período de junho 2013 a maio de 2014.

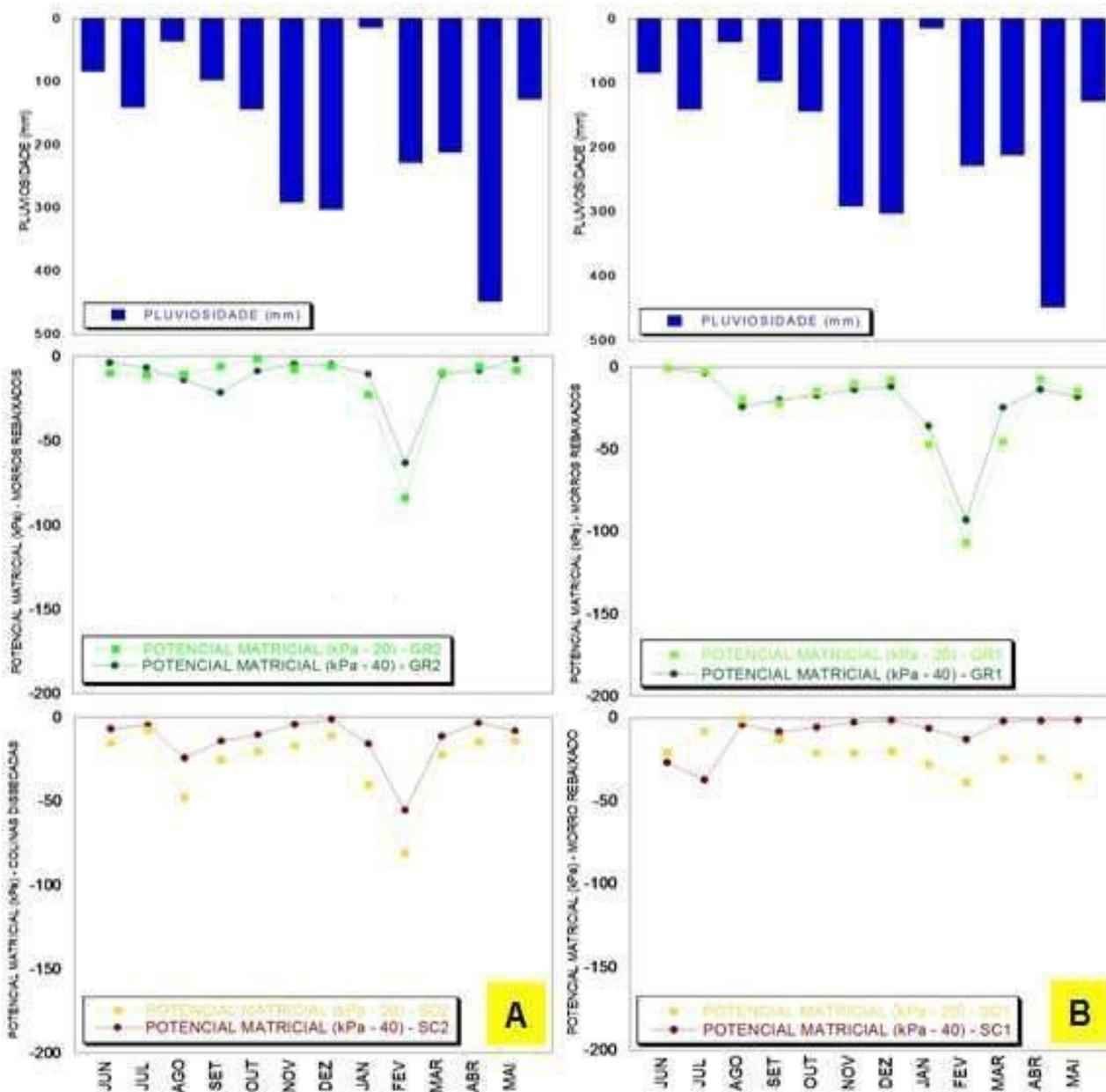


Figura 6: (A) Potencial Matricial em diferentes usos e profundidades na encosta em Morro Rebaixado, (B) Potencial Matricial em diferentes usos e profundidades na encosta em Colina Dissecada.

Verificou-se que no mês de junho de 2013, início do monitoramento, as parcelas GR (gramínea do tipo *Brachiaria decumbens*) e SC (sem cobertura vegetal) apresentam valores de potenciais matriciais bem semelhantes e muito próximos da saturação ou saturados (0 kPa). Esse comportamento é esperado, pois os blocos de matriz granular necessitam de tempo (dias e até meses) para se adaptar ao sistema (Figura 6).

No mês de julho, a parcela SC apresentou uma resposta a ausência de eventos chuvosos durante 09 dias, com uma média de valores na casa dos -48 kPa na profundidade 20 cm e -20kPa na profundidade 40cm, indicando que o solo estava mais seco em menor profundidade. Porém, com o passar do tempo essa situação se inverte, e a profundidade de 20 cm apresenta valores maiores (próximos de 0 kPa) em relação a profundidade de 40 cm, como no dia. Esse comportamento é esperado em sistemas sem cobertura vegetal, pois a falta de cobertura mantém a superfície do solo exposta as intempéries climáticas e mais compactada devido ao efeito direto da água da chuva no solo, o que gera uma dificuldade na drenagem e, conseqüentemente, maior retenção de água nos primeiros centímetros do solo.

A partir do mês de agosto, os índices (kPa) vão se tornando mais distintos nos diferentes sistemas com o passar dos dias, e a parcela GR apresenta potenciais matriciais cada vez mais distantes da saturação (0 kPa) e cada vez mais diferenciados do sistema SC. Isso ocorre devido ao crescimento e desenvolvimento da gramínea na parcela GR, que gera um comportamento diferenciado devido à estruturação do solo.

O mês de outubro é o início do período úmido, ou seja, de concentração de chuvas na região. É importante destacar que na parcela SC, os valores de kPa na profundidade 40 cm se mantém maiores do que na profundidade 20 cm, mostrando a retenção da água nessa profundidade, esse comportamento se mantém nos meses de novembro de 2013 a maio de 2014. Com exceção ao mês de janeiro que apresentou uma das maiores estiagens já registrado na história dessa região. Durante esses meses, a parcela SC na profundidade 40 cm variou em 0 e - 10 kPa, sendo que durante dezembro, a parcela se manteve saturada durante todo o mês. Já o sistema GR apresenta uma maior variação nos índices de kPa, um comportamento mais dinâmico, com respostas mais rápidas a ausência ou presença dos eventos chuvosos.

### ***Considerações finais***

A metodologia de classificação de uso e cobertura empregada foi eficiente para a separação dos principais alvos de interesse, evitando-se grande trabalho de digitalização, uma vez que as classes

são distribuídas ao longo da área mapeada, muitas vezes em pequenos e numerosos polígonos. O trabalho de verificação terrestre foi fundamental para a confirmação das classes mapeadas, que muitas vezes são confundidas visualmente na imagem, assim como pelo classificador utilizado.

Após as análises dos gráficos, o sistema em morros rebaixados, principalmente o coberto por gramíneas mostrou-se com boa drenagem nos períodos seco e úmido, comprovando uma boa estruturação do solo, tendo em vista sua estrutura radicular, cobertura vegetal que permite uma boa distribuição da água ao longo do solo e em relação a parcela SC.

Diante disso, é necessário a implantação emergencial de uma prática do manejo conservacionista para que os solos em processo de erosão possam apresentar melhores respostas tanto quanto a sua qualidade como da dinâmica da água reforçando que a problemática da exposição do solo as intemperes climáticas quando se faz uso de práticas agrícolas intensivas.

### **Referências**

- BERTOLINO, A. V. F. A. Influência do Manejo na Hidrologia de Solos Agrícolas em Ambiente Serrano: Paty do Alferes – RJ. Tese de Doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro, 178 p., 2004
- CICHOTA, R. Avaliação no campo de um TDR segmentado para determinação de umidade do solo. Escola Superior de Agronomia. Luiz Queiroz (dissertação de mestrado) Piracicaba – São Paulo, 2003. 100p.
- DUNNE, T. (1978). Field studies of hillslope flow processes. In: Kirkby, M. J. (Ed.). Hillslope Hydrology. New York: John Wiley & Sons, 1978. p. 227-289.
- GRENWAY, D. R. Vegetation and slope stability. In: Anderson, M. G. e Richards, K. S. (Eds). Slope Stability. New York: John Wiley & Sons, 1987. p. 187-230.
- HILLEL, D. Solo e água, fenômenos e princípios físicos. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1970. 231p.
- REICHARDT, K. A água em sistemas agrícolas. São Paulo: Manole, 1990. 188p. Resumo, 26. S.R. & DECHEN, S.C.F., 1986. Perdas por erosão de nutrientes vegetais.
- SHOCK, C Soil water potencial measurement by granular matrix sensor. In Stewart, B. A.; Howell, T. A (Eds.). The Encyclopedia of Water Science. New York: Marcel Dekker, 2003, p. 899-903.

### **Consulta realizada na Internet:**

Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística (IBGE). Diretoria de Pesquisa e Informática. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em : 04/12/2013.

**Como citar:** LEMES, Marcelo Wermelinger; RODRIGUES, HUGO Machado; ROSAS, Reiner Olíbano. Identidade, Alteridade e abjeção na literatura de terror. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. Disponível em: <[www.simonsen.br/revistasimonsen](http://www.simonsen.br/revistasimonsen)>

## DIREITO

**IGUALDADE MATERIAL X IGUALDADE FORMAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE O SISTEMA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Por: Giselle Torres Fiquene<sup>1</sup>

O presente artigo tem por objetivo discutir os motivos que levaram o Supremo Tribunal Federal a decidir

pela constitucionalidade das cotas raciais. Utilizo como método a comparação entre diversos autores que levaram a questão das cotas para três campos que serão o foco da minha análise, quais sejam: a questão social, a questão política e, sobretudo, a questão jurídica que permeia a introdução do sistema de Cotas pelas Universidades Públicas – ou seja, pelo Estado – brasileiras.

É muito comum ouvir que o Brasil é um país sem preconceito, onde há a aceitação “democrática” de todos. Seríamos nessa leitura, um país amistoso que reúne diversas etnias. Ao longo de nossa História tivemos migrações de italianos, chineses, portugueses,

libaneses, árabes, holandeses, alemães, judeus, japoneses, ou seja, somos um povo formado por diversas nações, isto é o que podemos chamar de um caldeirão étnico. Todas essas culturas contribuíram para a formação da sociedade brasileira.

A imagem de país miscigenado cria uma sensação falsa de que o brasileiro não é racista. No nosso dia-a-dia podemos perceber o quão racista nossa sociedade ainda é, dadas as ocupações e posições sociais exercidas por negros e brancos. Esse preconceito ainda é um ranço deixado pela colonização portuguesa no Brasil, que utilizou a mão de obra escrava e difundiu o pensamento de que o negro pertencia a uma raça inferior, o que justificava a sua exploração.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Direito pela Universidade Cândido Mendes

Segundo Lilian Moritz Schwarcs, no século XIX, o racismo científico divulgou a idéia da divisão de raças, isto é, dividia a humanidade em brancos, pretos e amarelos. O determinismo biológico gerou a hierarquização das raças que aliado ao pensamento positivista colocou os brancos como raça superior, ressaltando a superioridade européia, pois esta seria a sociedade mais desenvolvida, o modelo para todas as outras. Para a autora é preciso entender o contexto em que estas ideias foram inseridas no Brasil.

“...o argumento racial foi política e historicamente construído, assim como o conceito “raça” que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação, sobretudo social.”<sup>2</sup>

No Brasil, a primeira República buscou europeizar o país, em especial a capital: Rio de Janeiro, principalmente no período conhecido como “Belle Epóque”. Na primeira década do século XX o Estado buscou uma civilidade, um desenvolvimento e uma modernidade anti-africana.

Ao fim da escravidão no Brasil, muito se pensou e se discutiu sobre o que fazer com os ex-escravos: Que papel passariam a ocupar na sociedade? No entanto, nada foi feito para que os efeitos do fim da escravidão fossem solucionados ou amenizados. Essa parcela da

população foi marginalizada e foi estigmatizada como inferior. Não se trata de denunciar o que fora feito em 1890 ou 1900, mas de constatar como o Estado pensava sua relação com os mais pobres e os negros. A eles cabia os serviços subalternos, para o qual uma educação rudimentar, a vigilância e a violência seriam o único meio de civilizá-los, ou suportá-los. Um exemplo disso foi a criminalização da capoeira como retrata Renato Neves Tonini, ao abordar o código penal de 1890.

“Art.402 Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem: andar em correrias, armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal , provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena- de prisão cellular por dous a seis mezes.”<sup>3</sup>

Essa relação social de dominação sedimentou a distinção entre raças gerando ou provocando o preconceito racial que claro, se alimentou de um passado escravista. E numa sociedade escravista, quando da abolição, os 388 anos anteriores já teriam cuidado de institucionalizar uma sociedade com negros e

<sup>2</sup> SCHWARCS, Lilian Morits. O Espetáculo das Raças. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.p.17

<sup>3</sup> Artigo 402 do Código Penal de 1890.

brancos distribuídos de forma desigual entre o topo, o meio e a base da pirâmide econômica e social.

O preconceito no Brasil possui uma característica peculiar. Enquanto na Europa e nos Estados Unidos as práticas racistas são facilmente reconhecidas, no Brasil tem-se geralmente uma negação dessas práticas. É incomum pessoas ou instituições assumirem o racismo no Brasil. Há muitos anos o preconceito racial é uma prática moralmente criticada, no entanto o preconceito está culturalmente aceito, tão absorvido pela sociedade brasileira que fica difícil combatê-lo, embora seja possível enxergá-lo. Mas isto cria uma dificuldade maior para lutar contra o racismo no Brasil.

O preconceito foi reconhecido pela Constituição de 1988, uma vez que em seu artigo 5º precisou apontar a igualdade de todos perante a lei, buscando evitar no território nacional distinção de qualquer natureza.

### ***Racismo X Princípio da Igualdade***

A Constituição Federal de 1988 trouxe ao nosso ordenamento jurídico uma série de princípios como: a dignidade da pessoa humana, a igualdade, liberdade de expressão entre outros. Como ponderam Humberto Ávila e Miguel Reale.

“Os princípios são normas imediatamente finalísticas, primariamente prospectivas e com pretensão de complementaridade de parcialidade, para cuja aplicação se demanda uma avaliação da correlação entre o estado de coisas a ser promovido e os efeitos decorrentes da conduta havida como necessária à sua promoção.”<sup>4</sup>

Assim, os princípios são norteadores para a aplicabilidade da norma jurídica. Não de modo horizontal, isto é com um ordenamento de valores de baixo para cima como se o princípio tivesse maior valor que a norma ou que um princípio fosse mais importante que outro. É necessário que se entenda que o juízo de valores deve ser estabelecido sob uma ótica finalística, onde se integram as razões e contrarrazões para que se aplique o consenso e não haja ofensa ao ordenamento jurídico vigente. Ou seja, as cotas não podem ferir a constituição.

“A nosso ver, princípios gerais de direito são enunciações normativas de valor genérico, que condicionam e orientam a compreensão do ordenamento jurídico, quer para a sua

---

<sup>4</sup>.ÁVILA, Humberto. Teoria dos Princípios da definição à aplicação dos Princípios Jurídicos. 14 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2013

aplicação e integração, quer para a elaboração de novas normas.”<sup>5</sup>

No entanto, pode haver conflitos entre normas e princípio ou até mesmo, entre princípios, que será dirimido através de um juízo de valor a fim de se alcançar o justo.

Para se questionar a ofensa aos princípios constitucionais a Constituição Federal prevê o uso da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF).

“Caberá, *preventivamente*, arguição de descumprimento de preceito fundamental perante o Supremo Tribunal Federal com o objetivo de se evitar lesões a princípios, direitos e garantias fundamentais previstos na Constituição Federal, ou, *repressivamente*, para repará-las, quando acusadas pela conduta comissiva ou omissiva de qualquer dos poderes públicos”<sup>6</sup>

A fim de alcançar a equidade e assim atender ao princípio da igualdade, o governo brasileiro elaborou uma série de ações para que possa reparar as mazelas deixadas pelo

escravismo em nossa sociedade, essas ações são chamadas de ações afirmativas, que segundo Daniel Sarmiento “... são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva...”<sup>7</sup>

As ações afirmativas são meios pelos quais o Estado tenta diminuir as desigualdades entre os membros da sociedade, com o objetivo de promover um tratamento isonômico. Através das ações afirmativas os interesses dos grupos vulneráveis são protegidos. Vale ressaltar que as ações afirmativas são utilizadas na proteção de diversos grupos que sofrem alguma discriminação ou estão em risco social, como os idosos, as mulheres, crianças e adolescentes, indígenas e homossexuais. Para isso leis específicas foram criadas como a lei Maria da Penha, ECA, Lei de proteção ao idoso e outras.

O princípio da igualdade é resguardado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no entanto o que se tem é uma *igualdade formal*, na forma da lei. O que se busca com as ações afirmativas, é que essa igualdade preconizada na constituição seja realmente efetiva na sociedade, alcançando a *igualdade material*. Para isso usa-se a discriminação positiva, isto é, a lei protege

<sup>5</sup> REALE, Miguel. Lições Preliminares de Direito. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2002

<sup>6</sup> MORAES, Alexandre. Direito Constitucional. 28 ed. São Paulo: Atlas, 2012

<sup>7</sup> FERREIRA. Renato (org.). Ações Afirmativas, a Questão das Cotas. 1 ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2009 p.84

determinado segmento imputando-lhe alguns “privilégios” para que se alcance a paridade entre os diversos grupos sociais.

As ações afirmativas geraram muitas discussões quando da sua implantação e ainda geram, entre muitos grupos da nossa sociedade. É um assunto polêmico. A primeira vista pode parecer uma discriminação reversa, ou seja, o grupo até então não vulnerável, visto como dominante, passa a ser preterido, mas não é essa a intenção das ações afirmativas, o que se almeja é a igualdade de oportunidades.

A lei de cotas, Lei 12.711/2012 regulamentada pelo decreto 7.824/2012, garante a reserva de 50% das vagas das universidades federais para alunos oriundos integralmente do ensino médio público. As vagas reservadas às cotas serão ainda, subdivididas metade para alunos de escolas públicas com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio e ainda um percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no Estado, de acordo com o último censo realizado.

“ Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham

cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I. (...)

II. Proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação local de oferta de vagas da instituição, segundo o último censo demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que será reservada por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.”<sup>8</sup>

Contudo, as vitórias do movimento negro diante da introdução das cotas nas Universidades Públicas brasileiras geraram uma mobilização contrária à sua aplicabilidade.

A antropóloga Yvonne Maggie e vários outros intelectuais, artistas e demais profissionais brasileiros que leis com base no conceito de raça tendem a segregar. A implementação de Leis que sejam alicerçadas no conceito de raça provocam na prática, segundo manifestaram, a separação e não o combate ao racismo, tendo em vista que

<sup>8</sup> Decreto 7824/2012

estabelece situações diferenciadas com base em etnias e cor da pele.

“O PL de cotas torna a reserva de vagas par negros e indígenas as instituições federais de ensino superior. O chamado Estatuto da Igualdade racial implanta uma classificação racial oficial dos cidadãos brasileiros, estabelece cotas raciais no serviço público e cria privilégios na relações comerciais com o poder público para empresas privadas que utilizem cotas raciais na contratação d funcionários. Se forem aprovados, a nação brasileira passará a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da sua pele, pela “raça”. A história já condenou dolorosamente estas tentativas.”<sup>9</sup>

Para os autores do manifesto as cotas em universidades e o estatuto da igualdade foram criados com a intenção de promover a equidade. São leis criadas a partir do conceito de raça difundido com o racismo científico do século XIX o que de fato pode causar ou acentuar a divisão do povo brasileiro. O orgulho étnico estaria sendo valorizado quando o correto seria desvalorizar identidades seccionais em prol de identidades mais coletivas. Este orgulho étnico seria estranho a

nossa sociedade e não deveria ser cultivado nas políticas educacionais.

Os combatentes foram para a trincheira e de 2005 a 2010 a discussão sobre as cotas ferveu no Brasil, sobretudo no ambiente acadêmico e em artigos publicados nos principais jornais do país. No “O Globo” em 11 de julho de 2006 Miriam Leitão publicara um texto (“Teses e Truques”) que acusava os que se manifestavam contra as cotas de tentar “truncar o debate” e de não possuir teses, mas “truques” que visavam manter o Brasil no mesmo abismo social entre negros e brancos que nosso país se encontra.

Em 2009 este debate chegou ao STF, que discutiu a constitucionalidade das cotas para afro descendentes – como parte do movimento negro passou a chamar os negros brasileiros.

As Cotas foram parar na pauta do Supremo por conta do Partido Democrata (DEM) que ajuizou a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186 em face do Reitor da Universidade de Brasília (UnB) ter utilizado sua autonomia universitária para estabelecer cotas raciais. O DEM questionava atos administrativos do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília que havia determinado a reserva de vagas oferecidas pela universidade. O partido

<sup>9</sup> Manifesto Contra as cotas raciais, 2006. <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/documentos/leia->

[integra-manifesto-contras-cotas-raciais/](http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/documentos/leia-integra-manifesto-contras-cotas-raciais/) visto em 26/02/2014

alegou que a política de cotas adotada na UnB feria vários preceitos fundamentais da Constituição Federal de 1988, como os princípios da dignidade da pessoa humana, de repúdio ao racismo e da igualdade e ainda, o desrespeito aos dispositivos legais que estabelecem o direito universal à educação. No entanto o resultado do julgamento considerou constitucional a política de cotas étnico-raciais para a seleção de estudantes da UnB. O STF foi na contramão da tentativa do DEM.

O Ministro Ricardo Lewandowski, relator, afirmou que as políticas de ação afirmativas proporcionam um ambiente acadêmico diversificado, plural e tem o objetivo de superar distorções sociais historicamente consolidadas.

“Para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de

desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.”<sup>10</sup>

O ministro Luiz Fux, em seu voto afirmou que a Constituição Federal impõe uma reparação de danos pretéritos do país em relação aos negros, com base no artigo 3º, inciso I da CR/88, que preconiza a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, além de outros objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. A ministra Rosa Weber defendeu que cabe ao Estado corrigir as desigualdades concretas para que a igualdade formal volte a ter seu papel benéfico. Segundo a ministra, o sistema de cotas, ao longo do tempo possibilita a ampliação do contingente de negros em seus quadros, aumentando a representatividade social no ambiente universitário tornando o ambiente universitário plural e democrático.<sup>11</sup>

Nota-se que o sistema de cotas é uma política que visa reparar distorções históricas e possibilitar igualdade de oportunidade para a geração atual. No entanto a política de cotas é uma medida paliativa para que se resolvam de fato as desigualdades presentes em nossa sociedade é importante um ensino básico de qualidade, dessa forma as oportunidades serão de fato igualitárias e o sistema de cotas não

<sup>10</sup> Visita ao site <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiastf/anexo/adpf186rl.pdf> em 26/04/2012

<sup>11</sup> Visita ao site <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiastf/anexo/adpf186rl.pdf> em 26/04/2012)

será mais necessário. O Ministro Lewandowski afirmou:

*“Trata-se de uma medida temporária, tomada a serviço da própria igualdade. As políticas de ação afirmativa não podem se tornar benesses permanentes, nem é isso que o movimento negro quer.”*<sup>12</sup>

Desse modo, percebe-se que o objetivo da implantação das cotas raciais é promover a igualdade de condições a uma parcela da sociedade brasileira que historicamente sofreu perdas e sanções em sua participação social. Sendo uma espécie de escalonamento para que se alcance a *igualdade material*. Portanto, não só não fere a constituição, como visa torná-la viva na sociedade, não sendo apenas um conjunto de palavras.

### **Conclusão: Reforma no Ensino Básico e o Princípio da Igualdade**

A reforma no ensino básico passa pela implantação de uma pedagogia anti-racista em que se questione o ensino eurocêntrico e que se valorize a cultura local e trate a África e a história do negro com melhor qualidade e mais respeito. A construção do conhecimento, hoje, visa o desenvolvimento de um indivíduo crítico, participativo, que vive em um mundo

globalizado. É necessário que cada indivíduo conheça as particularidades que compõem sua cultura e que ele seja capaz de respeitar a cultura do outro naquilo que difere da sua. Uma educação de qualidade garante à sociedade uma real democracia, uma democracia racial de fato, para recuperar uma expressão da sociologia brasileira da década de 1950.

Um dia, ao se ter um ensino básico de qualidade acessível a toda a população não haverá mais motivo para se falar em cotas raciais, pois estará estabelecida a igualdade de oportunidades.

A Lei 9394/96, lei de Diretrizes e Bases da educação em seu artigo 26-A com redação da pela Lei 11.645/2008 já prevê o ensino da cultura afro-brasileira.

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros

---

<sup>12</sup> Idem

e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”<sup>13</sup>

O sistema de cotas é uma ação afirmativa, uma medida que visa amenizar as mazelas que a escravidão e o racismo científico ocasionaram ao Brasil. Desse modo, a valorização da cultura africana nas escolas, unido a uma construção qualitativa do conhecimento ajudará a modificação do imaginário coletivo quanto ao racismo, promovendo uma sociedade mais justa em oportunidades, e se sonhar é possível, quem sabe um dia deixará de existir escola para ricos e para pobres, negros e brancos separados por esse imenso abismo social, existirá apenas a escola, um espaço de aprendizagem democrático. Pode parecer utópico, mas esse é o caminho para que alcancemos a igualdade

material tão discutida entre os constitucionalistas. Miriam Leitão, em texto a favor das cotas publicado em 2006 lembrou que:

“Nunca, os que defendem cotas raciais na universidade propuseram a escolha entre cotas e qualidade da educação. Não há essa dicotomia. É uma falsidade para truncar o debate. É fundamental melhorar a educação em todos os níveis. As cotas raciais não revogam essa idéia.”<sup>14</sup>

Em outubro de 2014 foi publicado o acórdão do julgamento sobre a política de instituição das cotas raciais nas universidades. Tal acórdão refere-se ao julgamento da ADPF 186 que foi julgada improcedente pelo STF.

O ministro Ricardo Lewandowski assinou a resolução 536 a fim de regulamentar a publicação do acórdão. A decisão do STF pôs fim a discussão jurídica quanto a constitucionalidade das cotas raciais ao postular que:

“(…) as políticas de ação afirmativa adotadas pela Universidade de Brasília (i) têm como objetivo estabelecer um ambiente acadêmico

<sup>13</sup> Lei 11.645/2008

<sup>14</sup> Leitão. Miriam. Teses e Truques . visita ao site << <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/> >> em 17/05/2014

plural e diversificado, superando distorções sociais historicamente consolidadas, (ii) revelam proporcionalidade e a razoabilidade no concernente aos meios empregados e aos fins perseguidos, (iii) são transitórias e prevêm a revisão periódica de seus resultados, e (iv) empregam métodos seletivos eficazes e compatíveis com o princípio da dignidade humana, [e assim o excelentíssimo ministro encerrou a discussão ao afirmar que] julgo im procedente esta ADPF.”<sup>15</sup>

### Referências

- ÀVILA, Humberto. **Teoria dos Princípios da definição à aplicação dos Princípios Jurídicos**. 14 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2013
- FERREIRA, Renato (org.). **Ações Afirmativas, a Questão das Cotas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2009
- LENZA, Pedro. **Direito Constitucional esquematizado**. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 2013
- MORAES, Alexandre. **Direito Constitucional**. 28 ed. São Paulo: Atlas, 2012

- REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2002
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- TONINI, Renato. **A Arte Perniciosa: a repressão Penal aos Capoeiras na república Velha**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008

### Textos consultados da Internet:

- LDB 9394/96 << [www.portalmec.gov.br](http://www.portalmec.gov.br) >> em 17/10/2014
- <<<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticianoticiastf/anexo/adpf186rl.pdf>>> em 26/04/2012
- <<[www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br)>> Antropóloga Yvonne Maggie analisa os Projetos de Cotas raciais em 28/02/2015
- <<  
<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/documentos/leia-integra-manifesto-contras-cotas-raciais/> em 26/02/2014
- << <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/> >> em 17/05/2014

**Como citar:** FIQUENE, Giselle Torres. *Igualdade material x igualdade formal: uma discussão sobre o sistema de cotas nas universidades brasileiras*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. Disponível em: <[www.simonsen.br/revistasimonsen](http://www.simonsen.br/revistasimonsen)>

<sup>15</sup> site<<<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticianoticiastf/anexo/adpf186rl.pdf>>>em 26/04/2012

## História

### **A HEGEMONIA POLÍTICA DOS ESPARTANOS E FORMAS DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA COM OS PERIECOS E HILOTAS NA LACEDEMÔNIA, DO PERÍODO CLÁSSICO**

Por: Luis Filipe Bantim de Assumpção<sup>1</sup>

#### Resumo

Ao analisarmos os *discursos* desenvolvidos na Antiguidade Clássica da Hélade, verificamos que Esparta era o centro de poder político da Lacedemônia. Em decorrência deste aspecto, os cidadãos de Esparta e os seus governantes (*esparciatas* e *basileus*, respectivamente) conviviam e interagiam com segmentos sociais vistos como “inferiores”. Esta típica *representação* foi consolidada pelos autores do Período Clássico da Hélade, e posteriores, onde cabia aos *basileus* (reis) e aos *esparciatas* assegurar a coesão dos *periecos* e *hilotas* na Lacedemônia. Entretanto, os textos literários da Antiguidade *representaram* de maneira diversa a interação entre esses distintos grupos sociais lacedemônios. Logo, pensadores como Tucídides e Aristóteles demonstraram que os *esparciatas* teriam se utilizado da *violência física* na tentativa de controlarem os excessos e as revoltas de *hilotas* e, ocasionalmente, *periecos*. Contudo, a *violência física* seria um *mecanismo* adequado para conter a sublevação de grupos sociais dotados de um contingente tão amplo? Sendo assim, o presente artigo tem por objetivo identificar as principais características dos *esparciatas*, *periecos* e *hilotas*, enquanto segmentos sociais distintos, porém, integrados em um sistema cultural complexo. Desse modo, a *violência simbólica* seria o elemento mais adequado para garantir a autoridade dos cidadãos de Esparta sobre os segmentos sociais subalternos da Lacedemônia, no Período Clássico.

---

<sup>1</sup> O Professor Luis Filipe Bantim de Assumpção é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História, da UERJ, e atualmente é membro do núcleo de pesquisa *Atrium*, da UFRJ. O mesmo publicou, recentemente, o artigo “O *Príncipe* Augusto e as relações políticas com a sociedade espartana”, publicado no livro *Caesar Augustus – entre práticas e representações*, organizado pelo Prof. Carlos Eduardo da Costa Campos, em homenagem aos dois mil anos da morte do Imperador Otávio Augusto. Contato: lbantim@yahoo.com.br

**A**o interagirmos com os acontecimentos históricos do século XX, verificamos uma

aproximação do regime nazista com a rememoração do *habitus*<sup>2</sup> dos *esparciatas*<sup>3</sup>.

Tal projeto político-cultural acabou estigmatizando a *pólis* de Esparta, junto à historiografia francesa e anglo-americana. Após a Segunda Guerra Mundial, com a derrota da Alemanha, parte dos intelectuais europeus consolidaram a ideia de que Esparta seria “violenta e conservadora”, tal como foram compreendidas as práticas do regime nazista. Entretanto, no interior dessas argumentações modernas não podemos deixar de enfatizar que o contexto social foi determinante para a maneira como os *esparciatas* e os seus reis (*basileus*) foram representados no modo de pensamento

Ocidental. Contudo, como historiadores somos levados a romper o senso comum que

---

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu definiu o *habitus* como um sistema de disposições duráveis e transponíveis, que atua como princípio gerador e organizador de *práticas* (em geral), de *representações* e de *modos de pensamento* que são objetivamente adaptados as pretensões do segmento social hegemônico, de um território. BOURDIEU, Pierre. *O Senso Prático*. Trad.: Maria Ferreira. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.p.87.

<sup>3</sup> Os *esparciatas* eram os cidadãos da *pólis* de Esparta. No entanto, para que um espartano pudesse ser reconhecido como *esparciata*, o mesmo deveria ter perpassado por um processo de formação educacional comum (*paidéia*), ser filho de pai e mãe espartano, ter alcançado os trinta anos de idade, servir no exército como *hoplita*, ingressar em uma das mesas de repasto coletivo (*sissítia*) e ter recursos suficientes para arcar com as despesas dessas refeições, além do dever de gerar filhos para a sua *pólis*. Caso um desses critérios não fosse cumprido o *esparciata* poderia perder a sua cidadania.

se faz presente em diversos níveis do nosso conhecimento, sejam eles acadêmicos ou não.

Através do contato com as fontes primárias percebemos que inúmeros indícios foram omitidos no processo de construção do conhecimento histórico sobre a *pólis* de Esparta. Com isso, o contato com os vestígios do passado é imprescindível para um trabalho historiográfico adequado, haja vista a possibilidade de minimizarmos generalismos e apresentarmos uma proposta alternativa para o estudo da sociedade espartana. Assim, nos indagamos através do discurso das fontes primárias: a belicosidade e a *violência física*<sup>4</sup> dos reis espartanos e dos *esparciatas* eram os únicos mecanismos que os mesmos dispunham para manter a coesão social na Lacedemônia?

Para que possamos corresponder à proposta deste artigo acerca da *violência simbólica* dos *esparciatas*, temos que priorizar a análise das relações de poder que se desenvolveram no interior da região<sup>5</sup> dos

---

<sup>4</sup> A *violência física* poderia ser estendida a diversos tipos de *práticas*, as quais pressupõem a intervenção física direta de um sujeito sobre outro – ou de um grupo sobre outro – por meio da coerção, no intuito de se impor obediência, ordens e valores.

<sup>5</sup> Através dos estudos de Rogério Haesbart e Marcos Aurélio Saquet, podemos afirmar que a região seria um espaço físico-geográfico de amplas proporções sendo politicamente delimitado em conformidade com os interesses dos grupos sociais que residem em seu interior. HAESBAERT, Rogério. Identidades Territoriais. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). *Manifestações da Cultura no Espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.p.179; SAQUET, Marcos Aurélio. *Os Tempos e os Territórios*

lacedemônios. Assim pontuamos que foi nesta região que os *esparciatas* e os seus reis desempenharam a sua autoridade política, militar, econômica e cultural sobre os grupos sociais dos *periecos* e dos *hilotas*<sup>6</sup>.

Convergindo com os estudos de Graham Shipley este ressaltou que o termo “Lacedemônia” foi empregado na Antiguidade, com ênfase ao Período Clássico, para designar a *pólis* de Esparta<sup>7</sup>. Ampliando as considerações de Shipley, o pesquisador Jean Ducat afirmou que, na passagem do século V para o IV a.C., tornou-se comum entre os pensadores atribuírem a denominação Lacedemônia como um sinônimo de Esparta. Para Ducat, isto teria ocorrido em virtude da influência que os *esparciatas* e os seus reis (*basileus*) exerceram na região Centro-Sul do

---

*da Colonização Italiana*. Porto Alegre: EST Edições, 2003.p.10.

<sup>6</sup> No Período Clássico da Hélade, outros grupos sociais foram desenvolvidos na Lacedemônia, sobretudo, devido aos acontecimentos de cunho político-sociais que ocorreram neste contexto histórico. No entanto, tendo em vista o nosso objetivo neste texto iremos nos limitar a apenas citá-los. Seguindo a designação do pesquisador Nikos Birgalias, esses outros segmentos seriam: os *hypomeiones* (possivelmente, espartanos que perderam seus direitos políticos por questões econômicas), *tresantes* (homens de Esparta que perderam a sua cidadania por fugirem do campo de batalha), os *mothakes* (escravos que auxiliavam os jovens espartanos no decorrer de seu processo de formação), os *trophimoi* (estrangeiros que passavam pelo processo de formação espartano) e os *neodamodes* (*hilotas* que adquiriam a liberdade por serviços militares prestados a Esparta). BIRGALIAS, Nikos. Helotage and Spartan Social Organization. In: POWELL, Anton; HODKINSON, Stephen (Eds.).

*Sparta: Beyond the Mirage*. Swansea: The Classical Press of Wales; Duckworth, 2002. p. 253-254.

<sup>7</sup> SHIPLEY, Graham. Lakedaimon. In: HANSEN, Mogens Herman; NIELSEN, Thomas Heine. *An Inventory of Archaic and Classical Poleis*. Oxford: Oxford University Press, 2004.p.569.

<sup>8</sup> Peloponeso. Mediante os apontamentos de Shipley e Ducat, verificamos que Esparta foi o centro de *poder político* da Lacedemônia. Com isso, entre os autores do Período Clássico tornou-se habitual se referir a Esparta pela designação de Lacedemônia, haja vista a supremacia política e militar desta *pólis* sobre os demais assentamentos da referida região. De qualquer maneira, ao relacionarmos as dimensões territoriais da *pólis* de Esparta com a área sobre a qual manteve a sua autoridade político-militar, notamos que as fontes primárias consideram, frequentemente, a *violência* como o principal *mecanismo* para que o *poder* dos *esparciatas* e dos seus reis fosse mantido. Todavia, devemos destacar que divergimos da perspectiva tradicional da historiografia, tal como iremos apresentar no decorrer deste trabalho.

Como nos expôs Edmond Lévy, a partir do século VI a.C., os *esparciatas* propagaram a sua influência política, cultural e militar ao longo de 8500 km<sup>2</sup> (aproximadamente), o equivalente a três vezes o tamanho de Atenas. Nos dizeres de Lévy, o tamanho que a Lacedemônia conseguiu adquirir foi o resultado de feitos (político-militares) excepcionais<sup>9</sup>. Podemos afirmar

---

<sup>8</sup> DUCAT, Jean. The Ghost of the Lakedaimonian State. In: POWELL, Anton; HODKINSON, Stephen (Ed.). *Sparta: The Body Politic*. Swansea: The Classical Press of Wales, 2010.p.187-192.

<sup>9</sup> LÉVY, Edmond. *Sparte – Histoire Politique et sociale jusqu'à La conquête romaine*. França: Éditions Du Seuil, 2003.p.11.

que os apontamentos de Lévy se relacionam, diretamente, ao “processo de dominação da Messênia”, o qual Esparta teria iniciado no século VII a.C.. Nos indícios textuais de Tirteu, podemos observar que teria sido no reinado do *basileu* Teopompo que os *esparciatas* direcionaram as suas atenções para a Messênia, haja vista a fertilidade e a amplitude desta região (TIRTEU, *Frag.5W*, 1-5). Dialogando com Hans Van Wees, este comentou que embora Teopompo tenha combatido parte dos messênios no século VII a.C., a conquista e a influência político-cultural de Esparta sobre toda a região da Messênia<sup>10</sup>, teria ocorrido apenas no final do século VI a.C.<sup>11</sup>. O historiador Scott Rusch corrobora com Van Wees, ao ressaltar que no período de Teopompo, duas gerações antes de Tirteu, a organização social de Esparta não teria permitido que a mesma conquistasse toda a região da Messênia, haja vista a sua área de extensão. Sendo assim, a princípio, os *esparciatas* teriam conseguido estabelecer a sua autoridade apenas no assentamento de Messene, localizado próximo ao Monte Itome, no vale do rio Pamisos<sup>12</sup>. Interagindo

<sup>10</sup> Podemos sugerir, mediante o *discurso* de Tirteu, que os *esparciatas* liderados pelo *basileu* Teopompo tenham dominado somente os assentamentos próximos ao monte Itome.

<sup>11</sup> VAN WEES, Hans. *Conquerors and Serfs: wars of conquest and forced labour in archaic Greece*. In: LURAGHI, Nino; ALCOCK, Susan (Ed.). *Helots and Their Masters in Laconia and Messenia – Histories, Ideologies, Structures*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.p.34-35.

<sup>12</sup> RUSCH, Scott M. *Sparta at War: Strategy, Tactics, and Campaigns, 550-362 BC*. London: Frontline Books, 2011.p.03-08.

as considerações apresentadas por Edmond Lévy, notamos que este especialista caracterizou as dimensões geográficas da Lacedemônia no final do século VI a.C., tendo em vista a anexação da Messênia e a ampliação da área de influência espartana.

Retomando os estudos de Edmond Lévy, este nos informou que a região da Lacedemônia, antes de se vincular a Messênia<sup>13</sup>, seria delimitada a Oeste pelo monte Taigeto – o qual se estende por 110 km da Arcádia ao cabo Tênaros e se eleva, em sua parte central, em até 2047 metros – e a leste pelo monte Parnon que, por ser menos abrupto culmina em 1095 metros, se orientando do Noroeste ao Sudeste possibilitando que da planície ao seu sopé haja uma expansão ao sul, em forma de triângulo. Este seria o vale do rio Eurotas que em seu centro forma a planície de Esparta e ao sul a planície de Helos, ambas de notável fertilidade<sup>14</sup>. O helenista Nigel Kennell expôs que a *pólis* de Esparta seria um vale de aproximadamente 12 km de largura por 22 km de extensão, as margens do rio Eurotas<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Nas palavras de Edmond Lévy, a Messênia estaria situada a oeste do Taigeto e, diferentemente da Lacedemônia, não detinha uma conformação geográfica homogênea. Como nos informou Lévy, o vale do Pamisos unia a planície de Stenyklaros – ao norte – com a planície costeira de Macaria – ao sul. Todavia, o vale do rio Pamisos se dividia em uma série de pequenas planícies costeiras, do golfo da Messênia ao mar da Sicília, por meio de um maciço complexo montanhoso. LÉVY, Edmond. *Sparte – Histoire Politique et sociale jusqu'à La conquête romaine*. França: Éditions Du Seuil, 2003.p.12.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p.11.

<sup>15</sup> KENNELL, Nigel. *Spartans – A new history*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.p.06

Entretanto, ainda que a extensão de Esparta fosse diminuta se comparada à totalidade da Lacedemônia, a *pólis* espartana acabou se tornando o centro de *poder político* da referida região. Desse modo, apenas pelas informações geográficas da Lacedemônia<sup>16</sup> podemos verificar que a mesma detinha uma pluralidade de assentamentos humanos, dentre os quais a hegemonia política residia em Esparta<sup>17</sup>.

A fonte literária de Heródoto nos permite endossar tais apontamentos, sobre a diversidade de territórios na Lacedemônia. Em suas “*Histórias*”, Heródoto de

Halicarnassos pontuou que o número de *pólis* lacedemônias era grande, porém, a que mais se destacava era Esparta. Neste mesmo trecho, o autor de Halicarnassos expôs que os habitantes da Lacedemônia eram identificados como lacedemônios, no entanto, os *esparciatas* eram aqueles dotados de maior qualidade moral (HERÓDOTO, *Histórias*, VII, 234.2). A *representação*<sup>18</sup> que Heródoto construiu em seu *discurso*<sup>19</sup> caracterizou a

<sup>16</sup> No contexto do Período Clássico, a Lacedemônia seria toda a área sobre a influência político-militar de Esparta, o que integraria a Messênia e a região entre os montes Parnon e Taigeto.

<sup>17</sup> Ver mapas em anexo ao final do texto.

<sup>18</sup> A *representação* foi definida por Pierre Bourdieu, como uma imagem construída sobre um sujeito, um grupo e/ou um objeto, cuja finalidade seria interpretar e difundir *práticas* em um meio social. BOURDIEU, Pierre. *O Senso Prático*. Trad.: Maria Ferreira. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.p.46.

<sup>19</sup> Nos dizeres do sociólogo Pierre Bourdieu, o *discurso* seria o lugar no qual se desenvolvem as relações interpessoais, por meio do ato de fala, no intuito de transmitir valores, *modos de pensamento e práticas*, no interior de uma sociedade. Desse modo, o *discurso*

relevância político-cultural que os *esparciatas* detinham na Lacedemônia, em relação a outros segmentos sociais e assentamentos humanos que ali existiam. Sendo assim podemos nos questionar sobre a maneira pela qual os *esparciatas* e os seus governantes foram capazes de se manter como os homens de maior autoridade política sobre áreas político-geográficas tão amplas. Assim reiteramos que a preponderância dos *esparciatas* e dos seus *basileus* sobre os demais grupos sociais lacedemônios ocorreu em perspectivas multifacetadas, sobretudo por meio da *violência simbólica*.

Embora não haja um consenso entre os indícios da Antiguidade, podemos destacar que o contingente de *esparciatas*, somando-se os dois reis, foi substancialmente inferior ao quantitativo de *hilotas* e *periecos*. Tucídides, em sua “*Historia das Guerras do Peloponeso*”, afirmou que os *hilotas* eram uma constante ameaça ao *poder político* dos *esparciatas* na Lacedemônia. Segundo, Tucídides, os *esparciatas* seriam levados a tomarem precauções periódicas frente aos *hilotas* (TUCÍDIDES, *História das Guerras do Peloponeso*, IV, 80.3). Tal perspectiva foi ratificada por Aristóteles, ao comentar que os *hilotas* constantemente ameaçavam os seus “senhores” na tentativa de conseguirem uma condição de vida semelhante à destes (ARISTÓTELES, *Política*, II, 1269b). Em

poderia ser compreendido como um *mecanismo* político voltado para a difusão de ideias e *representações*. Ibidem, p.94.

suas “*Leis*”, Platão pontuou que os jovens *esparciatas* que estavam prestes a concluir a sua formação perpassavam pela *Criptéia* (PLATÃO, *Leis*, I, 633b). Complementando os dizeres de Platão, o *discurso* tardio de Plutarco expôs que durante a *Criptéia* os jovens de melhor reputação eram enviados aos campos com um punhal e o mínimo de víveres, e ao cair da noite desciam as estradas e matavam o máximo de *hilotas* que pudessem (PLUTARCO, *Vida de Licurgo*, 28.2). Com isso, verificamos que parte dos *discursos* clássicos representaram as relações dos *esparciatas* com os *hilotas*, por meio da *violência física*.

Seguindo pelo viés abordado acima, verificamos que o *discurso* de Isócrates, também *representou* as interações de *esparciatas* e *periecos* pela perspectiva do conflito e da coerção. Em seu “*Panatenáico*”, Isócrates declarou que no contexto do “retorno dos heráclidas” ao Peloponeso, que teria ocorrido concomitantemente a “chegada dos dórios”, os *periecos* teriam sido os habitantes da Lacedemônia submetidos pelos descendentes de Héracles (ISÓCRATES, *Panatenáico*, 177-178). Imersos nessa via, os *periecos* teriam sido submetidos pelos *esparciatas* e os seus *basileus* através do uso da *violência física*. Logo, por meio da coerção física os reis espartanos e os *esparciatas* puderam ratificar a sua proeminência política na Lacedemônia, submetendo os *periecos* a condição de *demos*. Corroborando com

Isócrates podemos citar o *discurso* de Plutarco, ao enfatizar que o rei Euriponte teria diminuído o rigor político para com o *demos* da Lacedemônia, de tal maneira que pudesse angariar o seu apoio (PLUTARCO, *Vida de Licurgo*, 2.2). Desse modo, verificamos em alguns fragmentos da literatura clássica, que a relação dos *esparciatas* e os seus governantes frente aos *periecos* e os *hilotas* teria seguido um viés de imposição, vinculado à *violência física*. Contudo, se os *basileus* e *esparciatas* tivessem se utilizado exclusivamente da força para controlarem grupos sociais tão amplos, como que estes não se mobilizaram e se opuseram a autoridade política de Esparta?

Mediante as especificidades das relações entre os segmentos sociais da Lacedemônia, lançamos mão do arcabouço teórico de Pierre Bourdieu. Seguindo a perspectiva de Bourdieu este nos chamou a atenção para o fato das interações sociais serem os elementos que condicionam e legitimam as relações político-culturais entre os segmentos que habitam um território. Para Pierre Bourdieu, as interações sociais influenciam na maneira como os sujeitos irão *representar* socialmente a si mesmos e aos outros<sup>20</sup>. Logo, as *representações* seriam o resultado do contato político-cultural entre grupos sociais distintos, as quais objetivam por ratificar valores e condutas por meio do contraponto entre os sujeitos.

<sup>20</sup> BOURDIEU, Pierre. The Aristocracy of Culture. In: *Media, Culture and Society*, Vol. 02, [p.225-254], 1980.p.226.

Dialogando com Pierre Bourdieu, e adaptando as suas considerações para os estudos em Antiguidade, verificamos que as *representações* elaboradas por parte das fontes primárias pretendiam corresponder a interesses específicos dos autores que as produziram. Com isso, se levarmos em consideração o *lugar de fala* e a matriz cultural ateniense de Tucídides, Platão, Isócrates e Aristóteles<sup>21</sup>, podemos notar que os mesmos teriam *representado* as interações políticas da Lacedemônia de uma maneira *disforizada*<sup>22</sup>, assim visando exaltar a sociedade ateniense. Levando-se em consideração o contexto das Guerras do Peloponeso, e as transformações que a Hélade perpassou ao longo dos anos de conflito, caracterizar os *esparciatas* e os seus *basileus* como temerosos de seus “subordinados” seria expor as suas possíveis fraquezas políticas, sociais, econômicas e militares. Em certa medida, observamos que a maneira como as relações político-sociais dos segmentos da

<sup>21</sup> Embora também tenhamos citado Plutarco, devemos pontuar que o mesmo teria seguido uma tradição literária a qual se fundamentou, em certa medida, nos escritos do período Clássico, fazendo com que o autor – por vezes – se utilizasse do *discurso* político dos autores atenienses oriundos dos séculos V e IV a.C.. Do mesmo modo, embora Aristóteles tenha sido inserido no *discurso* ateniense, o mesmo provinha da Macedônia, e o fato de ter sido educado em Atenas e por Esparta ter se manifestado contra o projeto expansionista de Filipe II, o mesmo *disforizou* as instituições político-sociais espartanas.

<sup>22</sup> Segundo Algirdas Greimas e Joseph Courtés o ato de disforizar reside na valorização de um micro-universo semântico, cujo propósito seria desqualificar *práticas políticas, culturais e sociais* de um dado grupo de sujeitos. GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1987.p.130.

Lacedemônia foram *representadas* entre autores atenienses pretendia apresentar os excessos de Esparta, frente a uma Atenas que ansiava pela retomada de sua influência econômica sobre o Egeu, que foi perdida após as Guerras do Peloponeso.

Interagindo com o questionamento lançado anteriormente, defendemos que a *violência física* foi empregada pelos *esparciatas* e os seus governantes junto aos *periecos* e *hilotas*, em momentos históricos específicos. Desse modo, os segmentos hegemônicos da Lacedemônia teriam se valido da força, no intuito de fomentarem a sua autoridade frente a pequenos contingentes populacionais revoltosos, para que estes servissem de exemplo e comportamentos semelhantes fossem evitados. Contudo, em nossa análise histórica indicamos que em circunstâncias cotidianas, os *esparciatas* e os seus reis se utilizavam de um conjunto de *práticas político-culturais* que pretendiam ratificar os seus *poderes políticos e simbólicos* por meio da *violência simbólica* direcionada aos demais lacedemônios.

Como definiu o sociólogo Pierre Bourdieu, o *poder simbólico* seria um “poder invisível” que, por meio dos símbolos e *práticas*, possibilita a um grupo de sujeitos exercer a sua autoridade como “natural” e “necessária”<sup>23</sup>. Por sua vez, o *poder*

<sup>23</sup> BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad.: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.p.07-10.

*simbólico* se utiliza de meios para garantir a sua efetividade não se restringindo a coerção física, embora esta não deva ser negada. Com isso, podemos afirmar que um segmento social hegemônico ao se utilizar do *poder simbólico* condiciona o emprego da *força simbólica*, a qual legitima a sua autoridade político-cultural a partir da *violência simbólica* que é inculcada nos demais grupos de um território<sup>24</sup>. Nos dizeres de Bourdieu, a *força simbólica* seria uma forma de poder que se exerce diretamente sobre os sujeitos, sem o apelo a coação física<sup>25</sup>.

Por ser o “mundo físico” simbolicamente estruturado, as *práticas político-culturais* acabam submetendo os sujeitos a *força simbólica* do *habitus* hegemônico de um território. Dessa maneira, os grupos marginalizados ao se encontrarem sob a influência de uma *força simbólica* acabam reproduzindo elementos do *habitus* hegemônico, o que contribui para a sua própria “dominação”. Esse controle estabelecido pelo *poder simbólico* e garantido pela *força simbólica* pode ser identificado como a *violência simbólica*<sup>26</sup>. Logo, a *violência simbólica* estaria além da consciência dos sujeitos e se manifestaria através de sugestões, injunções, seduções, ameaças, censuras e ordens. Ainda que a

*violência simbólica* não se fundamente no uso da força física, o seu “método de coerção” se instaura nas *práticas* das pessoas tornando inevitável a sua reprodução, a ampliação da *força simbólica* e o acúmulo de *poder simbólico* pelos segmentos sociais dirigentes de um território<sup>27</sup>. Seguindo esse viés, podemos aplicá-lo a sociedade de Esparta e as interações políticas, sociais, culturais e econômicas que esta mantinha com os demais habitantes da Lacedemônia. Desta maneira, podemos supor que os *esparciatas* e os seus *basileus* ao se utilizarem de um conjunto de *práticas político-culturais*, puderam ampliar e preservar o seu *poder simbólico* entre os lacedemônios. Sendo assim, o *poder simbólico* dos governantes garantiu o uso da *força simbólica*, que ao ser empregada promovia a *violência simbólica* junto a *periecos* e *hilotas*, legitimando o *habitus* hegemônico de Esparta na Lacedemônia e assim minimizando o uso da *violência física*.

Para materializarmos os nossos apontamentos, façamos uma análise sobre os segmentos sociais lacedemônios. No que concerne ao *poder simbólico* dos *esparciatas* e dos seus governantes podemos tomar o *discurso mítico* como um dos principais *mecanismos* voltados para a legitimação do *habitus* hegemônico desses homens, diante de *periecos* e *hilotas*. Embora os *basileus* e os *esparciatas* tenham sido identificados como os segmentos dirigentes da Lacedemônia, os

<sup>24</sup> BOURDIEU, Pierre. *Masculine Domination*. Trans.: Richard Nice. California: Stanford University Press, 2001.p.38.

<sup>25</sup> Ibidem, p.38-39.

<sup>26</sup> Ibidem, p.38-41.

<sup>27</sup> Idem.

mesmos não foram *representados* como provenientes de uma matriz cultural semelhante. Tal como verificamos nos indícios textuais do geógrafo Pausânias, os reis de Esparta foram *representados* como descendentes – direta ou indiretamente – dos primeiros governantes da região da Lacedemônia. Do mesmo modo, os mesmos associavam a sua autoridade política, militar e religiosa com os “laços de parentesco” que teriam com o herói Hércules, filho de Zeus e Alcmena (PAUSÂNIAS, *Descrição da Grécia*, III, 1.5-6). Com isso, os *basileus* e *esparciatas* asseguravam as suas prerrogativas políticas, sociais, militares e culturais através do vínculo que garantiam manter com elementos do sagrado, e com os governantes autóctones da Lacedemônia.

Como nos sugeriu Scott Rusch, ainda que Hércules tenha sido uma divindade oriunda da região da Argólida, o *discurso mítico* de parte dos pensadores antigos associaram as dinastias da Lacedemônia com os descendentes de Hércules, os quais teriam retornado ao “território ancestral” depois de longos anos de exílio<sup>28</sup>. Convergindo o indício de três fontes primárias podemos observar que os pensadores antigos, ao tomarem como referencial uma possível *memória coletiva* que se associava a tradição oral, *representaram* que a autoridade de Hércules sobre a Lacedemônia foi alcançada

por meio da guerra<sup>29</sup> (PSEUDO-APOLODORO. *Biblioteca*, II, 7.3; DIODORO, *Biblioteca de História*, IV, 33.5-6; PAUSÂNIAS, III, 1.5). Em um primeiro momento, observamos que o *discurso mítico* da Antiguidade considerou a autoridade dos reis espartanos sobre a Lacedemônia, pela descendência que mantinham com Hércules. Com isso, podemos afirmar que os pressupostos vinculados ao sagrado foram *mecanismos* empregados pelas famílias *aristocráticas* do Mundo Antigo para ratificarem o seu *poder político* frente a outros grupos sociais. Deste modo, podemos identificar que o *discurso mítico* atrelou os *basileus* lacedemônios com os “descendentes de Hércules”, sendo este um *discurso político* construído para assegurar a manutenção do *poder político* e *simbólico* de ambas as dinastias sobre os demais grupos da Lacedemônia.

Por sua vez, os *esparciatas* também foram detentores da proeminência político-cultural da Lacedemônia, ainda que não detivessem a matriz cultural heráclida.

---

<sup>29</sup> Nos dizeres de Diodoro da Sicília, os filhos de Hipoconte teriam assassinado o jovem Eono, amigo de Hércules. Com isso, Hércules reuniu um contingente de guerreiros e partiu para Esparta, no intuito de guerrear com Hipoconte. Por fim, Hipoconte foi morto com seus filhos, e Hércules se tornou o detentor da soberania espartana devido a legítima vitória militar (DIODORO, *Biblioteca de História*, IV, 33.5). O *discurso* tardio de Diodoro teria tentado por ratificar a proeminência dos heráclidas sobre a Lacedemônia, ao enfatizar que Hércules solicitou a Tíndaro que reinasse em Esparta até que os seus descendentes viessem clamar o trono. Logo, a linhagem de Tíndaro foi *representada* como guardiã da autoridade de Hércules sobre os lacedemônios.

---

<sup>28</sup> RUSCH, Scott M. *Sparta at War: Strategy, Tactics, and Campaigns, 550-362 BC*. London: Frontline Books, 2011.p.03.

Interagindo com o *discurso* de Heródoto, este enfatizou que na região da Lacedemônia os heráclidas eram *basileus* dos dórios (HERÓDOTO, VI, 53.1). Os indícios de Heródoto nos permitem afirmar que no contexto lacedemônio os dórios seriam ancestrais dos *esparciatas*. Como nos esclareceu o Prof. Irad Malkin, os heráclidas foram considerados fundadores de assentamentos dórios já no século VII a.C., porém, a ideia de um “retorno dos descendentes de Hércules” foi exclusiva do Peloponeso<sup>30</sup>. A partir das interpretações de Tirteu elaboradas pelo pesquisador Rafael Brunhara, verificamos que no período Arcaico a ideia de uma relação política entre dórios e heráclidas já era partilhada no *modo de pensamento*<sup>31</sup> de alguns grupos sociais. Como declarou Tirteu:

“Pois o Crônida em pessoa, esposo da coroada Hera (*Ἥρα*)

Zeus, o deu aos heráclidas a *pólis*

Junto deles [dórios], deixando o Eríneo batida pelos ventos

<sup>30</sup> MALKIN, Irad. *Myth and Territory in the Spartan Mediterranean*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p.35-38.

<sup>31</sup> O conceito de *modo de pensamento* pode ser definido como um conjunto de ideias e crenças partilhadas por um grupo social, no interior de um *território*. Entretanto, devemos nos atentar que esta conceituação é fluída, sendo passível de adaptação de acordo com o contexto histórico e social. BOURDIEU, Pierre. *O Senso Prático*. Trad.: Maria Ferreira. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. pp. 90-91.

À vasta ilha de Pélops chegamos”,<sup>32</sup>

Novamente podemos observar que a proeminência dos *basileus* e dos *esparciatas* na Lacedemônia foi compreendida como legítima em decorrência da utilização da esfera do sagrado como forma de sustentação do *poder político*. No Período Clássico, o ateniense Xenofonte ratificou parte deste *discurso* ao pontuar que em Esparta “o *basileu* deveria executar todos os sacrifícios públicos em nome da *pólis* devido a sua descendência divina” (XENOFONTE, *Constituição dos Lacedemônios*, 15.2). Do mesmo modo, podemos sugerir que a *identidade étnica*<sup>33</sup> fomentada por estes grupos hegemônicos na Lacedemônia seria um elemento associado ao *poder simbólico* destes homens, os quais legitimavam os seus respectivos *poderes políticos*. Não seria equivocado afirmarmos que o *discurso mítico* do “retorno dos heráclidas”, acompanhado dos dórios, tenha sido difundido na Lacedemônia, como um meio de sancionar a autoridade política de um grupo social sobre outro. Com isso, os embates descritos pelo

<sup>32</sup> Esta interpretação se encontra na publicação do Prof. Brunhara intitulada “O fragmento 2W de Tirteu e a poética da *Eunomia*”. BRUNHARA, Rafael. O Fragmento 2W de Tirteu e a poética da *Eunomia*. *Classica* (Brasil), 24. 1/2, 2011. p.148.

<sup>33</sup> A *identidade étnica* seria uma *representação* calcada em pressupostos políticos-culturais, cujo objetivo seria configurar os espaços geográficos com base no interesse do grupo social hegemônico, e no princípio de diferenciação étnica que este estabelece para com os demais. BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad.: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.p.112-115.

*discurso mítico* poderiam *representar* um momento histórico no qual ocorreu a transição de *poder político* de uma dinastia para outra, cuja associação dos vencedores com uma divindade ou herói legitimaria a proeminência de uma nova autoridade sobre a Lacedemônia. Desta maneira, o *discurso mítico* dos *basileus* e dos *esparciatas* ao ser difundido entre os lacedemônios teria objetivado por “naturalizar” o seu *poder político*, oriundo da conquista militar. Logo, o *discurso mítico* seria um *poder simbólico* destinado à ampliação e a sanção do *poder político* de um contingente de sujeitos.

Outro aspecto que podemos apontar sobre o *poder simbólico* oriundo da *identidade étnica* dos *esparciatas* seria o reconhecimento dos mesmos como “semelhantes” (*homoioi*). Através das *representações* de Xenofonte (*Constituição dos Lacedemônios*, 10.7) podemos declarar que os *esparciatas* foram homens que devido ao fato de seguirem um mesmo código de conduta e se fundamentarem em uma *tradição mítica* comum, puderam consolidar a *identidade étnica* de seu grupo social. Muito embora as *práticas culturais* dos *esparciatas* se diferenciasssem dos demais helenos, no período Clássico, a comensalidade característica das *representações* dos habitantes de Esparta foi utilizada como um ideal por parte dos segmentos *aristocráticos* da Hélade. Com isso, ao serem reconhecidos como “semelhantes”, os *esparciatas*

difundiram uma ideia de unidade sociocultural, necessária para a legitimação de seu *poder político* na Lacedemônia por meio do *poder simbólico*.

Entretanto, para que possamos compreender parte da interação entre os *esparciatas* e os seus reis como uma forma de *violência simbólica*, precisamos situar a figura dos *periecos* e *hilotas* da Lacedemônia. Enquanto os *esparciatas* e os *basileus* tentavam, segundo os indícios literários, ratificar as suas respectivas *identidades étnicas*, não temos vestígios dessa *prática* entre os *periecos*. A ideia de *periecos* deve ser considerada pelo ponto de vista dos segmentos hegemônicos da Lacedemônia, os quais acabaram por homogeneizar um grupo tão amplo e diverso. Dialogando com as análises de Stephen Hodkinson, os *periecos*, os *esparciatas* e os reis espartanos eram compreendidos como lacedemônios, embora o primeiro estivesse inserido em uma condição de relativa inferioridade<sup>34</sup>. O helenista Jonathan Hall sugeriu que a *identidade étnica* em torno de Lacedemón – herói mítico e fundador da Lacedemônia – tenha sido cunhada pelos *esparciatas* e *basileus* sendo posteriormente estendida aos *periecos* como<sup>35</sup> um benefício por serviços prestados. Em

<sup>34</sup>HODKINSON, Stephen. Was Sparta an Exceptional Polis? In: \_\_\_\_\_ (Ed.). *Sparta – Comparative Approaches*. Swansea: The Classical Press of Wales, 2009. p.423.

<sup>35</sup>HALL, Jonathan M. Sparta, Lakedaimon and the Nature of Perioikic Dependency. In: FLENSTED-

linhas gerais, não existe um consenso acerca da maneira como a categoria dos *periecos* acabou emergindo na Lacedemônia, bem como sobre a motivação destes sujeitos em se manterem leais aos *esparciatas* e aos seus *basileus*.

O geógrafo Estrabão, ao citar um fragmento do “historiador” Éforo de Cime, se fundamentou no “retorno dos heráclidas” para o Peloponeso, como um *mecanismo* para explicar a organização social da Lacedemônia. Estrabão comentou que após os heráclidas se estabelecerem no *poder político* lacedemônio, os mesmos expulsaram os aqueus (nativos da região) para a Jônia, e solicitaram que estrangeiros povoassem a região da Lacedemônia, tendo como privilégio a igualdade de direitos políticos. Tais sujeitos eram identificados como *periecos*<sup>36</sup>, pois passaram a viver nos arredores do centro de poder da Lacedemônia, ou seja, Esparta. Nas palavras de Estrabão, no reinado de Agis I, os *periecos* perderam a sua igualdade político-social junto aos *esparciatas* e se tornaram tributários dos mesmos e de seus *basileus* (ESTRABÃO, *Geografia*, VIII, 5.4). O *discurso* de Estrabão nos permite endossar a perspectiva levantada por Jonathan Hall, na qual os *periecos* teriam

recebido parte da sua *identidade étnica* pela associação direta e a lealdade que mantiveram com os *esparciatas*.

Contudo, como nos informou Nigel Kennell, no período Clássico não haveria uma distinção cultural e linguística entre *periecos*, *esparciatas* e *basileus*<sup>37</sup>. Tal comentário nos permite afirmar que devido à constante interação e preponderância cultural que os segmentos dirigentes exerciam sobre os *periecos*, os mesmos acabaram interiorizando a cultura dos *esparciatas* e dos *basileus*, podendo ser esse um caso de *violência simbólica*.

Sendo assim, o fato dos *periecos* terem sido submetidos por um longo período de tempo acarretou na sobreposição de sua matriz cultural em benefício do *habitus* dos *esparciatas*. Por sua vez, devemos nos atentar que, para os *periecos*, poderia ter sido vantajoso aderir aos valores dos grupos hegemônicos da Lacedemônia. Afinal, ao se identificarem como lacedemônios, os *periecos* criavam laços de reciprocidade para com os demais grupos que se arrogavam como “herdeiros de Lacedemón”, o que poderia garantir-lhes proteção a inimigos externos. Do mesmo modo, a liberdade que os *periecos* detinham em seus territórios lhes garantia a possibilidade de desenvolverem diversos tipos de atividade econômica. Por sua vez, a *pólis* de Esparta seria um mercado consumidor

JENSEN, Pernille (Ed.). *Further Studies in the Ancient Greek Polis*. Stuttgart: F. Steiner, 2000. p.87.

<sup>36</sup> O termo *perieco* seria uma junção do prefixo *peri* (“ao redor de”) e *oikos* (“casa, habitação, propriedade”), ou seja, eles seriam aqueles sujeitos que habitavam as redondezas do centro de poder político da Lacedemônia.

<sup>37</sup> KENNELL, Nigel. *Spartans – A new history*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. p.89.

intenso para as *práticas econômicas* dos *periecos*.

Convergindo os estudos de Júlian Gallego e Graham Shipley notamos que os *periecos* desenvolviam as suas atividades econômicas de acordo com a localização de seus assentamentos. Dessa maneira, os mesmos poderiam efetuar a agricultura, a pesca, a produção de artesanatos e o comércio com estrangeiros<sup>38</sup>. Interagindo com Nigel Kennell, teria ficado a cargo dos ferreiros *periecos* à demanda de armamentos dos guerreiros *esparciatas*<sup>39</sup>. Tal perspectiva pode ser endossada pelo *discurso* de Xenofonte, o qual afirmou que os *esparciatas* não deveriam efetuar qualquer tipo de atividade manual, pois estas não eram dignas de homens livres (XENOFONTE, *Constituição dos Lacedemônios*, 7.2). Embora os *periecos* tenham passado por um processo de *violência simbólica*, ao aderirem o *habitus* dos *esparciatas*, os mesmos teriam conseguido vantagens político-econômicas na Lacedemônia através de sua parcial submissão.

Não podemos deixar de citar que mesmo em uma condição política inferior se

<sup>38</sup> GALLEGO, Júlian. *Campesinos en la ciudad – basis agrárias de la pólis griega y la infantería hoplita*. Buenos Aires: Del Signo, 2005. p.59; SHIPLEY, Graham. *Lakedaimon*. In: HANSEN, Mogens Herman; NIELSEN, Thomas Heine. *An Inventory of Archaic and Classical Poleis – an investigation conducted by the Copenhagen Polis Centre for Danish National Research Foundation*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p.182.

<sup>39</sup> KENNEL, Nigel. *Spartans – A new history*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. p.89.

comparada aos *esparciatas*, os *periecos* obtinham alguns privilégios. Como no caso de Deiníadas que mesmo sendo *perieco* foi comandante de uma das frotas marítimas dos peloponésios, durante as Guerras do Peloponeso (TUCÍDIDES, VII, 22.1). Também podemos sugerir que devido à liberdade que os *periecos* detinham em seus assentamentos, os mesmos poderiam comprar escravos, o que denotaria uma possível diferença econômica entre os mesmos. Nesse contexto, devemos lembrar que os *periecos* deveriam contribuir com um contingente de guerreiros, no intuito de integrarem os exércitos lacedemônios sob a tutela de um dos *basileus*<sup>40</sup>. No entanto, como os custos de um armamento hoplita eram altos, somente os *periecos* de recursos teriam acesso aos mesmos<sup>41</sup>. Dialogando com Graham Shipley, o fato dos *periecos* terem sido utilizados pelos *esparciatas* em seus exércitos, tornava necessário que os mesmos tivessem o mínimo de treinamento para que pudessem entender as ordens dos reis lacedemônios. Segundo Shipley, para que essas perspectivas fossem correspondidas às elites locais dos assentamentos *periecos* deveriam estar completamente imersas nos valores culturais de Esparta, cujo conhecimento das *práticas culturais e militares* dos grupos hegemônicos

<sup>40</sup> ASSUMPTÃO, Luis Filipe Bantim de. As Relações de Poder na *pólis* de Esparta através dos escritos do período Clássico. In: CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa; BIRRO, Renan Marques. *Relações de Poder: da Antiguidade ao Medievo*. Vitória: DLL/UFES, 2013.p.98-99.

<sup>41</sup> Ibidem, p.96.

lhes garantiria uma relativa proeminência em suas comunidades<sup>42</sup>. Desse modo, verificamos que os *esparciatas* e os seus *basileus* teriam inculcido o seu *habitus* junto às *práticas culturais* dos *periecos*, como um *mecanismo* para ampliar o seu *poder político* na Lacedemônia. Contudo, observamos que para as elites *periecas* seria vantajoso aderir aos valores e *práticas* dos segmentos hegemônicos, pois isso lhes garantiria uma ampla proeminência local, assim como privilégios junto ao centro de *poder político* que era Esparta.

Por fim, temos a categoria dos *hilotas* e a maneira como os seus membros se relacionavam com a *pólis* de Esparta. A condição dos *hilotas* seria ainda mais controversa que a dos *periecos*, tendo em vista que foram submetidos em condições distintas. Ao nos remetermos a Tirteu, teríamos a tentativa de submeter parte dos habitantes da região da Messênia, na “Segunda Guerra da Messênia” (TIRTEU, *Frag.5W*). Ao comentar sobre as medidas do rei Teopompo, duas gerações anteriores ao seu período, Tirteu estaria apresentando aos seus contemporâneos as possíveis motivações para combater “messênios revoltosos”, no século VII a.C.. Sugerimos que os messênios do *discurso* de Tirteu foram *representados* como descendentes dos homens submetidos por Teopompo. Seguindo por essa

perspectiva, o uso da guerra, ou até mesmo da *violência física*, teria sido a primeira medida para subordinar um grupo de sujeitos e torná-los tributários da *pólis* espartana. Logo, o *discurso* de Tirteu estaria estabelecendo que a conquista militar tornava legítima a autoridade dos *basileus* e dos *esparciatas* sobre parte da região da Messênia, bem como o ato de rechaçar os revoltosos messênios.

O trecho de Tirteu nos permite conjecturar que os habitantes de Esparta conquistaram uma parte da região da Messênia por uma questão de necessidades de terras para plantio, o que nos infere sobre um possível aumento populacional na Lacedemônia. Entretanto, qual seria a matriz dos *hilotas* da região entre o Parnon e o Taigeto? Mais uma vez, Estrabão nos auxiliou, pois o mesmo declarou que o *basileu* Agis I ao submeter os assentamentos ao redor de Esparta acabou escravizando os habitantes da planície de Helos, pois estes teriam se revoltado (ESTRABÃO, VIII, 5.4). Mediante os indícios literários da Antiguidade, notamos que os *hilotas* foram oriundos de um processo gradativo de submissão que ocorreu a partir do Período Arcaico. Contudo, o *discurso* dos pensadores antigos nos permite afirmar que não havia uma *identidade étnica* entre os *hilotas*, aspecto este que teria inviabilizado um levante sistematizado contra a autoridade dos *basileus* e dos *esparciatas* na Lacedemônia.

<sup>42</sup> SHIPLEY, Graham. *Perioecic Society*. In: WHITBY, Michael. *Sparta*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.p.187.

No período que sucedeu a vitória sobre os persas (após as Guerras Greco-pérsicas), Tucídides nos forneceu indícios de que no século V a.C., um terremoto ocasionou grande pânico em Esparta. Devido ao ocorrido um grupo de *hilotas* e *periecos* se revoltou contra os *esparciatas*. Nas palavras de Tucídides, esses *hilotas* seriam descendentes dos antigos messênios que foram escravizados entre a Primeira e a Segunda Guerra da Messênia (as quais teriam ocorrido entre os séculos VIII e VII a.C.) (TUCÍDIDES, I, 101.2-3). O *discurso* de Tucídides ao ser associado com a argumentação de Aristóteles (ARISTÓTELES, *Política*, II, 1269b) foram os pressupostos tomados pela historiografia tradicional para afirmarem que os *hilotas* eram uma ameaça constante a autoridade dos *esparciatas* e dos seus governantes heráclidas. Vale ressaltar que autores como Geoffrey De Ste. Croix (*The Helot Threat*, 1972), Yvon Garlan (*War and Society in the Ancient World*, 1975), Moses Finley (*Economy and Society in Ancient Greece*, 1981) e Paul Cartledge (*Spartan Reflections*, 2001) aproximaram-se da premissa exposta por Tucídides e Aristóteles acerca da relação entre *hilotas* e *esparciatas*<sup>43</sup>.

<sup>43</sup> ASSUMPÇÃO, Luis Filipe Bantim de. As Relações de Poder na *pólis* de Esparta através dos escritos do período Clássico. In: CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa; BIRRO, Renan Marques. *Relações de Poder: da Antiguidade ao Medievo*. Vitória: DLL/UFES, 2013. p.100-101.

Convergingo com os estudos de Thomas Figueira, este comentou que durante as Guerras do Peloponeso todo *hilota* que se revoltasse aderiria uma *identidade messênia* para combater Esparta. Dessa maneira, Figueira expôs que os *hilotas* da Messênia eram considerados escravos pelos *esparciatas*, e tratados como messênios pelos atenienses, sendo este um meio dos guerreiros de Atenas apoiarem a revolta de *hilotas* contra a sociedade espartana<sup>44</sup>. Em linhas gerais, ao relacionarmos os escritos das fontes primárias com as análises historiográficas notamos que parte da perspectiva moderna acerca da relação entre *hilotas* e *esparciatas* foi desenvolvida a partir do *discurso* ateniense do Período Clássico. Em decorrência dos embates entre Esparta e Atenas, os autores atenienses entre os séculos V e IV a.C. provavelmente almejavam desenvolver uma *representação* pejorativa da *pólis* espartana, a qual seria incapaz de conter o seu próprio contingente de escravos.

Ao recorrermos a Heródoto, este nos forneceu indícios de uma relação “aparentemente íntegra” entre *esparciatas*, *basileus* lacedemônios e *hilotas*. A caminho do desfiladeiro das Termópilas, o *esparciata* Eurito foi deixado por Leônidas aos cuidados de um *hilota*, pois estaria incapacitado de combater devido a uma inflamação nos olhos

<sup>44</sup> FIGUEIRA, Thomas. The Evolution of the messenian Identity. In: HODKINSON, Stephen; POWELL, Anton. *Sparta New Perspectives*. Swansea: The Classical Press of Wales, 2009 [1999].p.218.

(HERÓDOTO, VII, 229.1). Do mesmo modo, Heródoto ressaltou que *hilotas* combateram junto a Leônidas e os demais helenos presentes na batalha das Termópilas (HERÓDOTO, VIII, 25.1). Ou ainda durante a batalha de Plateia, na qual cada *esparciata* liderado por Pausânias teria sete *hilotas* em sua companhia (HERÓDOTO, IX, 28.2). Por sua vez, Xenofonte nos informou que os *hilotas* poderiam ser empregados em serviços domésticos na residência dos *esparciatas* e *basileus*, tais como trabalhar a lã e cozinhar (XENOFONTE, *Constituição dos Lacedemônios*, 1.4). Como já havíamos pontuado, o *discurso* de Heródoto e Xenofonte nos leva a conjecturar que a interação que os reis lacedemônios e os *esparciatas* mantinham com os seus *hilotas* ocorria de maneira semelhante ao modo como os demais helenos se relacionavam com os seus escravos, sem que esses viessem a se tornar uma ameaça à organização político-social da *pólis*. Imersos nesse viés, o fato dos *hilotas* não serem detentores de uma *identidade étnica* fez com que os *esparciatas* desenvolvessem estratégias de dominação, para assim incutirem o *habitus* dos grupos hegemônicos da Lacedemônia. Tais aspectos podem ser considerados como uma forma de *violência simbólica* direcionada aos *hilotas*, que ao se submeterem ampliavam o *poder simbólico* dos *basileus* e *esparciatas*.

Devido à realidade das Guerras do Peloponeso e a constante perda de

contingentes dentre os *esparciatas*, a *pólis* de Esparta foi levada a transformar os seus valores político-militares. O fato da *pólis* espartana ter se utilizado de guerreiros *hilotas* durante as Guerras Greco-pérsicas, já demonstraria uma adaptação nos valores político-sociais desta sociedade. Retomando o *discurso* de Tucídides este nos informou que os *hilotas* que combateram junto ao comandante *esparciata* Brásidas foram libertados, sendo posteriormente instalados na fronteira da Lacedemônia com Elis, junto aos *neodamodes* (TUCÍDIDES, V, 34.1). Em outro trecho de seus escritos, Tucídides afirmou que os lacedemônios selecionaram um contingente de, aproximadamente, seiscentos homens dentre os melhores *hilotas* e *neodamodes* para combater na Sicília (TUCÍDIDES, VII, 19.3). Por sua vez, ao serem derrotados na Sicília, os atenienses não tinham a pretensão de se entregarem aos peloponésios e passaram a tomar medidas de segurança junto aos seus aliados na Eubéia. Com isso, as autoridades espartanas mandaram os *esparciatas* Alcámenes e Melantos com trezentos *neodamodes* para assumirem o comando da Eubéia (TUCÍDIDES, VIII, 5.1).

Embora tais argumentos pareçam desconexos, a categoria social dos *neodamodes* correspondia aos *hilotas* que foram libertados por serviços militares prestados a Esparta. Ainda que as informações sobre os mesmos sejam escassas,

os *neodamodes* combatiam na condição de hoplitas, o que nos permite supor que estes eram financiados por *esparciatas* de recursos. De qualquer maneira, como caracterizou Douglas Macdowell o termo *neodamodes* seria formado pela junção das palavras *-neo* (novo) e *-demos* (povo), o que inseria os *neodamodes* no grupo dos “novos membros do *demos*” da Lacedemônia. Para Macdowell o status social dos *neodamodes* seria semelhante ao dos *periecos*, ou seja, homens livres e sem direitos políticos no interior da *pólis* de Esparta<sup>45</sup>.

Todavia, não podemos supor que um escravo liberto tenha tido o mesmo status de um homem livre, o que tornava o *neodamodes* um grupo distinto dos *periecos*. Entretanto, a postura da *pólis* de Esparta para com os *hilotas* que colaboraram com os seus interesses pode ser entendida como um típico caso de *violência simbólica*. Ao fornecer a liberdade a escravos por serviços prestados, os *esparciatas* poderiam estar difundindo uma ideia de que os *hilotas* que se comportassem e lutassem a favor de Esparta poderiam ter privilégios sociais. Sendo assim, os *hilotas* poderiam se aproximar do *habitus esparciata* como um *mecanismo* para alcançarem a sua liberdade social, no interior da Lacedemônia. Com isso, notamos que o controle sobre os *hilotas* poderia ser ampliado, culminando na legitimação e no fortalecimento do *poder*

<sup>45</sup> MACDOWELL, Douglas. *Spartan Law*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1986.p.40.

*político e simbólico* dos *esparciatas* e *basileus* sobre a Lacedemônia.

Podemos destacar ainda outro *mecanismo* empregado pelos *esparciatas* e os seus *basileus*, no intuito de ratificarem a sua proeminência político-cultural sobre a Lacedemônia. Desse modo, citamos a *prática ritual* da *Jacíntia*, considerada pelas fontes primárias como uma das festividades religiosas de maior relevância entre os lacedemônios. Este *ritual sagrado* era realizado em honra de Apolo e do seu jovem amado Jacinto, o qual fora acidentalmente morto enquanto se exercitava com o deus<sup>46</sup>. Heródoto nos comentou que os homens de Esparta atribuíam uma demasiada importância as determinações do sagrado, fazendo com que os mesmos postergassem o auxílio militar aos seus aliados durante as suas festividades rituais (HERÓDOTO, IX, 7.1). Nessa mesma perspectiva, Xenofonte declarou que o *basileu* Agesilau II após efetuar uma incursão em Argos retornou a Esparta para que pudesse participar da *Jacíntia*, no intuito de cantar o *peã*<sup>47</sup> em honra a Apolo (XENOFONTE, *Agesilau*, 2.17). Apesar das principais características da *Jacíntia*, o que nos interessa nesta ocasião é a possibilidade de mulheres,

<sup>46</sup> Para maiores informações ver: EURÍPIDES, *Helena*, 1468-1474; PAUSANIAS, III, 19.5.

<sup>47</sup> O *peã* seria um tipo de canto/coro ligado à renovação do tempo. Nos dizeres de Arthur Fairbanks, entoar o *peã* ampliava o contato com a divindade e possibilitava que a realidade fosse alterada, saindo de um momento de luto para outro relacionado à vitória sobre os instantes de crise. FAIRBANKS, Arthur. *A study of the Greek Paeon*. Cornell Studies in Classical Philology, 12. Ithaca, New York, 1990.*passim*.

estrangeiros e escravos participarem desta festividade. Nos escritos de Pausânias e Ateneu, este pontuou que havia dois momentos distintos na *Jacíntia*, no qual o primeiro teria um teor de lamentação pela morte de Jacinto e o outro seria a celebração pelas honras a Apolo (PAUSÂNIAS, III, 19.3; ATENEU, *O Banquete dos Eruditos*, IV 139 d-f). Enquanto na primeira metade da festividade havia uma grande restrição nas ações dos participantes, o momento de celebração a Apolo – e a apoteose de Jacinto – invertia tal condição. Logo, na segunda metade da *Jacíntia* ocorria um banquete ritual no qual as mulheres, os estrangeiros, os escravos (*hilotas*) e os jovens interagiam diretamente com os *esparciatas* e, possivelmente, com os *basileus* (ATENEU, 138 f). Por fim, os *esparciatas* se reuniam para realizar o *philition* (*sissition*), o qual era restrito a este grupo e aos seus *basileus* (ATENEU, 140 c).

Interagindo com a historiografia de Nicolas Richer, a *Jacíntia* pretendia romper com a ordem social cotidiana dos *esparciatas* e dos seus reis, haja vista a presença de escravos e estrangeiros durante uma festividade de demasiada importância. Segundo Richer, durante a *Jacíntia* a *pólis* de Esparta perpassava por uma desordem institucionalizada e consentida, cujo enfoque seria ampliar o *poder político* dos grupos hegemônicos através de uma manifestação

simbólica<sup>48</sup>. Dialogando com Richer, podemos conjecturar que a *Jacíntia* pretendia fomentar e legitimar a proeminência político-cultural dos *esparciatas* e de seus *basileus* junto aos lacedemônios, bem como diante de autoridades estrangeiras. Ao se permitir que escravos, *periecos*, mulheres, jovens e estrangeiros participassem de sua festividade ritual, os segmentos dirigentes da Lacedemônia estariam ratificando a privilegiada posição social que detinham nesta região.

Desta maneira, podemos considerar que a “desorganização social” consentida na *Jacíntia* pretendia fomentar o *habitus* dos *esparciatas* e dos seus *basileus* junto ao *modo de pensamento* dos demais participantes desta festividade. Com isso, ao participarem das *práticas rituais* de Esparta os sujeitos ali envolvidos<sup>49</sup> estariam perpassando por um processo de *violência simbólica*, em virtude de seus interditos e permissões, que ratificavam o *poder político* e *simbólico* dos *esparciatas* e *basileus* na Lacedemônia. Retomando os pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu, verificamos que na *Jacíntia* o uso da *violência simbólica* seria inerente a autoridade dos *esparciatas* e *basileus*. Sendo assim, a *prática ritual* incutia a ordem

<sup>48</sup> RICHER, Nicolas. *La Religion des Spartiates – Croyances et Cultes dans l'Antiquité*. Paris: Les Belles Lettres, 2012.p.362-363.

<sup>49</sup> Não seria incorreto inserirmos entre os participantes os *periecos*, pois ainda que fossem lacedemônios, os mesmos poderiam ser considerados como semelhantes aos aliados estrangeiros da *pólis* de Esparta.

político-social e as censuras junto ao *modo de pensamento* e a conduta dos demais lacedemônios sem o uso da força física.

Em suma, podemos concluir que embora os *esparciatas* e os *basileus* lacedemônios tenham empregado ações de *violência física* para com os *hilotas* e *periecos*, estas não foram às únicas medidas aplicadas para garantir a coesão social destes grupos<sup>50</sup>. Entretanto, ainda que esses grupos submetidos tenham se rebelado em algumas circunstâncias específicas, o que verificamos no *discurso* das fontes primárias seria a conformidade e a complementaridade entre as ações de *esparciatas*, *periecos* e *hilotas*. Como pontuamos no decorrer deste trabalho, os segmentos hegemônicos da Lacedemônia fizeram com que os seus respectivos *habitus* fossem interiorizados por *periecos* e *hilotas*. Estes ao atuarem/agirem em conformidade às determinações dos *esparciatas* e dos seus *basileus* legitimavam o proeminente *lugar social* que estes últimos ocupavam. Desta maneira, o *poder simbólico* presente nos

<sup>50</sup> Podemos citar aqui o caso do *hilota* que vigiava o *basileu* Cleomenes I, que ao ser ameaçado de açoite pelo referido governante acabou entregando-lhe um punhal, com o qual este se matou (HERÓDOTO, Vi, 75.2). Ou ainda, temos o caso da conspiração de Cinadon, na qual o mesmo poderia ser identificado como um *esparciata* que perdeu a sua condição político-social. Este teria tentado conspirar contra Esparta com a colaboração de *hilotas*, *neodamodes*, *esparciatas* de menor estirpe e alguns *periecos* (XENOFONTE, *Helênica*, III, 3.6; ARISTÓTELES, *Política*, V, 1306 b). No contexto de Cinadon, verificamos que a *pólis* de Esparta puniu todos os envolvidos na conspiração com a morte (XENOFONTE, *Helênica*, III, 3.9-11), de tal maneira que pudessem servir de exemplo para os demais.

*discursos míticos*, nas *identidades étnicas* desenvolvidas e nas *práticas rituais* acabava incutindo uma forma de *violência simbólica* junto ao comportamento e ao *modo de pensamento* de *periecos* e *hilotas*. Logo, a *violência simbólica* teria a pretensão de sobrepujar a matriz cultural dos grupos submetidos, no intuito de promover o *habitus* dos segmentos hegemônicos. Por sua vez, podemos afirmar que a *violência simbólica* seria um meio eficaz de sobrepujar a resistência e a revolta, no processo de submissão política de grupos sociais específicos.

## Referências

### Fontes Primárias

- ARISTOTLE. *Politic*. Trans.: H. Rackman. London: William Heinemann Ltd., 1944.
- ATHENAEUS. *The Deipnosophists*. Trans.: Charles Burton Gulick. Vol. 2-4. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1957.
- DIODORUS SICULUS. *The Library of History*. Trans.: C.H. Oldfather. Vol.2. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- EURIPIDES. *Helen, Phoenician Women, Orestes*. Vol.5. Trans.: David Kovacs. Cambridge: Harvard University Press, 2002.
- HERODOTUS. *The History of Herodotus*. 4 Vols. Trans.: G.C. Macaulay. London: Macmillan, 1890.
- ISOCRATES. *Speeches*. Vol.2. Trans.: George Norlin. Cambridge: Harvard University Press, 1929.
- PAUSANIAS. *Description of Greece*. Books III – V. Trans.: W. H. S. Jones.

London: William Heinemann Ltd., 1955.

PLATO. *Laws*. Trans.: R.G. Bury. Cambridge: Harvard University Press/The Loeb Classical Library, 1968.

PLUTARCH. *Plutarch's Lives*. Vol.1. Trans.: Bernadotte Perrin. London: William Heinemann Ltd., 1917.

PSEUDO-APOLLODORUS. *The Library*. Trans.: Sir James George Frazer. London: William Heinemann Ltd., 1921.

STRABO. *Geography*. Vol 4. Trans.: Horace Leonard Jones. London: William Heinemann Ltd., 1927.

THUCYDIDES. *History of the Peloponnesian War*. 4 Vols. Trans.: Charles Forster Smith. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1956.

TIRTEU. *Eunomia e exortações*. Trad.: Rafael Brunhara. In: Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós graduação em letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 2012.

XENOPHON. *Hellenica*. Trans.: Carleton Brownson. London: William Heinemann Ltd., 1921.

\_\_\_\_\_. *Minor Works*. Trans.: E.C. Marchant. London: William Heinemann Ltd., 1925.

### Fontes Secundárias

ASSUMPCÃO, Luis Filipe Bantim de. As Relações de Poder na *pólis* de Esparta através dos escritos do período Clássico. In: CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa; BIRRO, Renan Marques. *Relações de Poder: da Antiguidade ao Medievo*. Vitória: DLL/UFES, 2013.

BIRGALIAS, Nikos. Helotage and Spartan Social Organization. In: POWELL, Anton; HODKINSON, Stephen (Eds.). *Sparta: Beyond the Mirage*. Swansea: The Classical Press of Wales; Duckworth, 2002.

BOURDIEU, Pierre. The Aristocracy of Culture. In: *Media, Culture and Society*, Vol. 02, [p.225-254], 1980.

\_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. Trad.: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.

\_\_\_\_\_. *Masculine Domination*. Trans.: Richard Nice. California: Stanford University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. *O Senso Prático*. Trad.: Maria Ferreira. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BRUNHARA, Rafael. O Fragmento 2W de Tirteu e a poética da *Eunomia*. *Classica* (Brasil), 24. 1/2, 2011.

DUCAT, Jean. The Ghost of the Lakedaimonian State. In: POWELL, Anton; HODKINSON, Stephen (Ed.). *Sparta: The Body Politic*. Swansea: The Classical Press of Wales, 2010.

FAIRBANKS, Arthur. *A study of the Greek Paeon*. Cornell Studies in Classical Philology, 12. Ithaca, New York, 1990.

FIGUEIRA, Thomas. The Evolution of the messenian Identity. In: HODKINSON, Stephen; POWELL, Anton. *Sparta New Perspectives*. Swansea: The Classical Press of Wales, 2009 [1999].

GALLEGO, Júlian. *Campesinos en la ciudad – basis agrárias de la pólis griega y la infantería hoplita*. Buenos Aires: Del Signo, 2005.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1987.

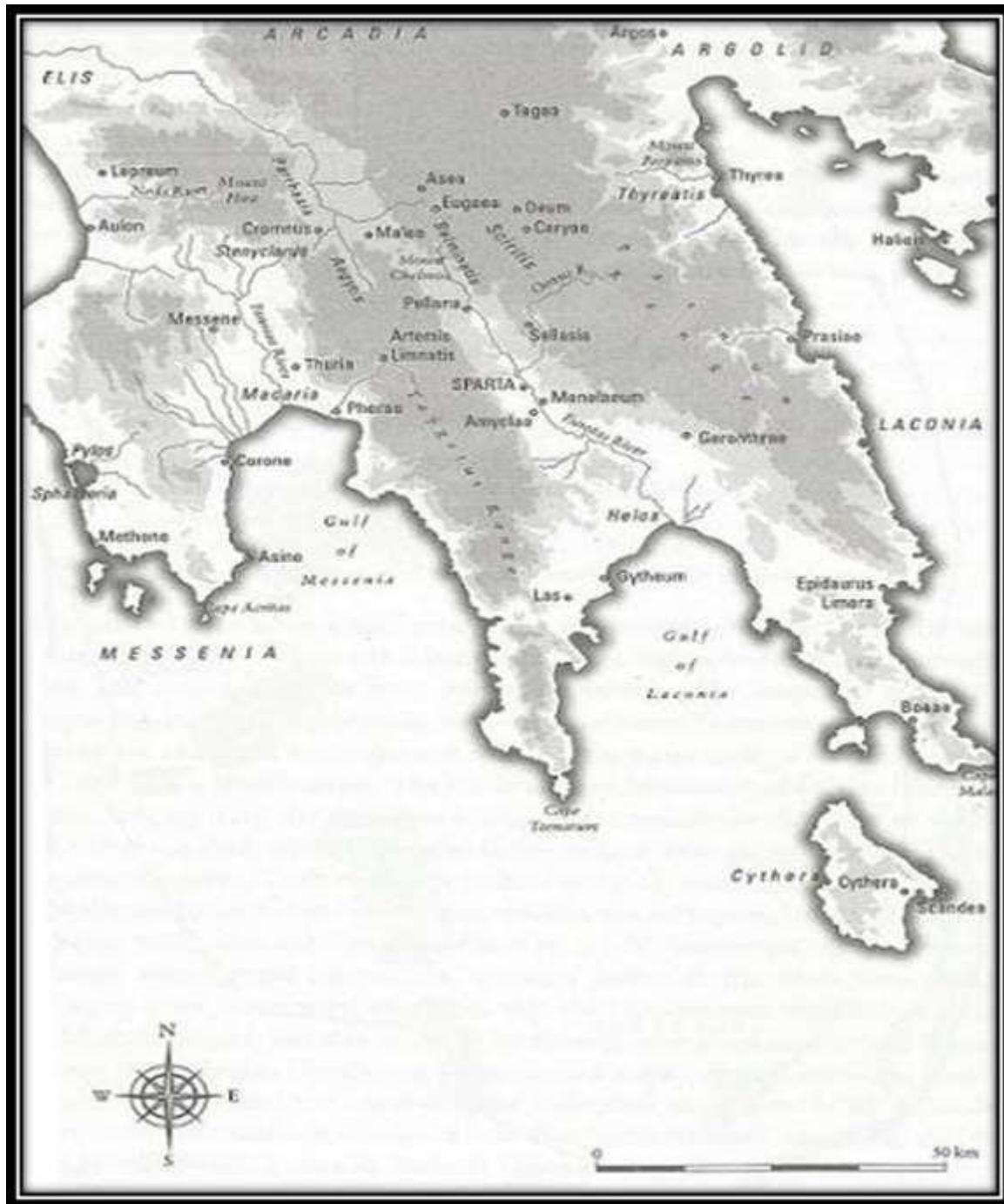
HAESBAERT, Rogério. Identidades Territoriais. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). *Manifestações da Cultura no Espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

HALL, Jonathan M. Sparta, Lakedaimon and the Nature of Perioikic Dependency. In: FLENSTED-JENSEN, Pernille (Ed.). *Further Studies in the Ancient Greek Polis*. Stuttgart: F. Steiner, 2000.

HODKINSON, Stephen. Was Sparta an Exceptional Polis? In: \_\_\_\_\_(Ed.). *Sparta – Comparative Approaches*.

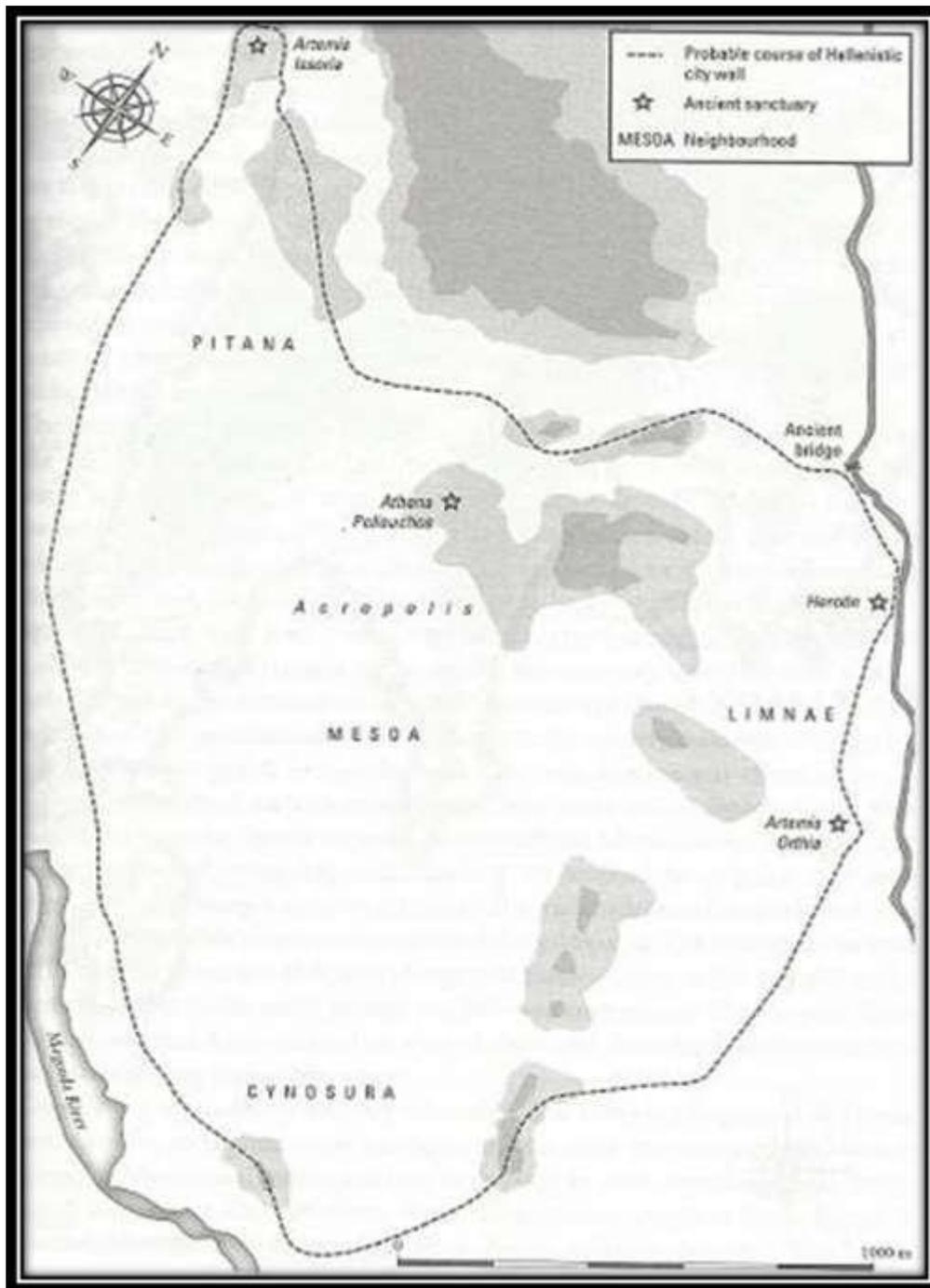
- Swansea: The Classical Press of Wales, 2009.
- KENNEL, Nigel. *Spartans – A new history*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.
- LÉVY, Edmond. *Sparte – Histoire Politique et sociale jusqu'à La conquête romaine*. França: Éditions Du Seuil, 2003.
- MACDOWELL, Douglas. *Spartan Law*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1986.
- MALKIN, Irad. *Myth and Territory in the Spartan Mediterranean*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RICHER, Nicolas. *La Religion des Spartiates – Croyances et Cultes dans l'Antiquité*. Paris: Les Belles Lettres, 2012.
- RUSCH, Scott M. *Sparta at War: Strategy, Tactics, and Campaigns, 550-362 BC*. London: Frontline Books, 2011.
- SAQUET, Marcos Aurélio. *Os Tempos e os Territórios da Colonização Italiana*. Porto Alegre: EST Edições, 2003.
- SHIPLEY, Graham. Perioecic Society. In: WHITBY, Michael. *Sparta*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.
- \_\_\_\_\_. Lakedaimon. In: HANSEN, Mogens Herman; NIELSEN, Thomas Heine. *An Inventory of Archaic and Classical Poleis*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- VAN WEES, Hans. Conquerors and Serfs: wars of conquest and forced labour in archaic Greece. In: LURAGHI, Nino; ALCOCK, Susan (Ed.). *Helots and Their Masters in Laconia and Messenia – Histories, Ideologies, Structures*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.
- Como citar:** ASSUMPÇÃO, Luis Filipe Bantim de. *A hegemonia política dos espartanos e formas de violência simbólica com os periecos e hilotas na lacedemônia, do período clássico*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. Disponível em: <[www.simonsen.br/revistasimonsen](http://www.simonsen.br/revistasimonsen)>

Mapa 01 – da Lacedemônia, no século V a.C.<sup>51</sup>



<sup>51</sup> RUSCH, Scott M. *Sparta at War: Strategy, Tactics, and Campaigns, 550-362 BC*. London: Frontline Books, 2011.p.06.

Mapa 02 – Pólis de Esparta, no século V a.C.<sup>52</sup>



<sup>52</sup> Convém ressaltar que este mapa não engloba o assentamento de Amicleia, que se encontrava 5 km ao sul do centro de poder político de Esparta. Fonte: RUSCH, Scott M. *Sparta at War: Strategy, Tactics, and Campaigns, 550-362 BC*. London: Frontline Books, 2011.p.05.

## História

### ***ABDIAS DO NASCIMENTO: ATUAÇÃO DE UM NEGRO NO PARLAMENTO BRASILEIRO 1983 – 1986.***

*Por: Carlos ~~Sant~~*

**Ideias chaves: Projetos, Discursos e iniciativas parlamentares.**

#### ***Introdução***

**A** historiografia brasileira, ainda possui uma grande deficiência na produção de obras literárias que

abordam a temática da participação dos negros no parlamento brasileiro. Assim, o objetivo central deste artigo é caracterizar a atuação do parlamentar negro Abdias do Nascimento no Congresso Nacional entre 1983 a 1986<sup>2</sup>, e discutir como a atuação de Abdias foi inovadora ou mesmo destoava das estratégias do movimento negro contemporâneo.

Antes de entrarmos diretamente no tema do artigo, procuraremos abordar um pouco a trajetória de Abdias do Nascimento para conhecermos o seu papel na construção do movimento negro brasileiro. Começaremos nos anos de 1930 perpassando por toda sua centenária e longa vida. Iremos até a década de

1970 para caracterizar as mudanças do que os historiadores especializados no tema chamam de início do movimento negro contemporâneo brasileiro. Dando continuidade ao processo de esclarecimento sobre Abdias do Nascimento, iremos refletir um pouco sobre em que contexto ocorreu o pleito eleitoral de 1982 e quais os fatores que contribuíram para a posse de Abdias do Nascimento. Com estas informações preliminares podemos entrar diretamente no tema central do artigo, abordando as três áreas de atuação (Projeto Ordinário, Discurso, Projeto de Iniciativa Interna) parlamentar de Abdias do Nascimento exemplificando um projeto de cada área.

---

<sup>1</sup>Carlos Augusto Alves Santana, é graduado em História pelas Faculdades Integradas Simonsen, atualmente estuda Pós Graduação em História da África na mesma instituição.

<sup>2</sup>Legislatura 47: informações no site: <https://camaranet.camara.gov.br/web/sevicos-de-informacao/formulario-de-solicitacao-de-pesquisa>.

### *A Trajetória de Abdias do Nascimento entre 1930 a 1982.*

Segundo Sandra Almada<sup>3</sup> a história de vida do militante do movimento negro e do Parlamentar Abdias do Nascimento se confunde com a história do movimento negro brasileiro e entrelaça-se com o início da sua militância a partir dos anos 30 com sua participação na frente negra em 1931. Para Petrônio Domingues<sup>4</sup> o movimento negro brasileiro tem uma cronologia que pode ser dividida em três momentos históricos: A primeira fase seria a de 1889 – 1937, a segunda de 1945 – 1964 e a terceira fase de 1978 – 2000. Estes três períodos são importantes para se caracterizar mudanças de postura e aparecimento de instituições e de novos discursos.

Roger Bastide e Florestan Fernandes<sup>5</sup> a partir de estudo de pesquisa patrocinado pela UNESCO nos anos 1950 irão retratar as condições de abandono que os ex-escravos ficaram após a assinatura da Lei Áurea, que na prática não significou a inclusão do negro na sociedade brasileira. Esta foi uma das primeiras perspectivas do movimento negro brasileiro, denunciar o abandono dos negros no pós-abolição.

José Jorge Siqueira, já caminhou para outra perspectiva, demonstrar a importância do movimento negro nos anos 40, 50 e 60 até 1968<sup>6</sup> fazendo uma narrativa de alguns fatos ocorridos na sociedade brasileira durante este período para denunciar a falsidade da ideia de democracia racial no Brasil, onde a realidade do preconceito racial negaria a perspectiva freyreana.

O Teatro Experimental do Negro liderado por Abdias do Nascimento teve um papel de extrema importância naquela conjuntura, pois os membros do teatro experimental do negro tiveram uma militância ativa em vários campos da sociedade. Segundo Regina Pahim Pinto<sup>7</sup>, Abdias do Nascimento através de sua liderança no grupo do Teatro Experimental do Negro ajudou a fundar o comitê afro-brasileiro, e em 1946, no Rio de Janeiro, realizou a primeira convenção nacional do negro brasileiro, encaminhando um manifesto aos partidos políticos contendo as principais reivindicações pertinentes a causa negra; no ano de 1950, o primeiro congresso do negro brasileiro.

<sup>3</sup>NASCIMENTO, Abdias do, ALMADA, Sandra. Retrato do Brasil Negro, São Paulo, Selo Negro. 2009. Coordenadora Vera Lucia.

<sup>4</sup>DOMINGUES, Petrônio, Movimento Negro Brasileiro Alguns Apontamentos Históricos. Artigo de 26 de Abril de 2006. [www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07](http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07).

<sup>5</sup>FERNANDES, Florestan. BASTIDE, Roger, Brancos e Negros em São Paulo. São Paulo. Global Editora, 2008. Pagina 27 a 91.

<sup>6</sup>SIQUEIRA, José Jorge. Entre Orfeu e Xangô, A Emergência de Uma Nova Consciência Sobre a Questão do Negro no Brasil. Rio de Janeiro. Pallas. 2006. Pagina 76 a 92.

<sup>7</sup>PINTO, Regina Pahim. O Movimento Negro em São Paulo: Luta e Identidade. Ponta Grossa, Editora UEPG; São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2013, Pagina 404 a 411.

Com o golpe civil e militar de 1964<sup>8</sup>, o movimento negro sofreu inúmeras perseguições obrigando a Abdias do Nascimento a ir para o exílio em 1968. Nos finais dos anos 70, o movimento negro ganhou novas perspectivas, segundo Antonio Sergio Alfredo Guimarães<sup>9</sup> o movimento elaborou uma nova estratégia para combater o preconceito e a discriminação racial contra o negro no Brasil, propondo uma aliança com vários outros setores da sociedade que também encontravam-se excluídas como, por exemplo: as mulheres, os homossexuais e os portadores de deficiências especiais. Segundo a Professora Lélia Gonzalez, junto com Abdias do Nascimento, esses grupos tiveram um papel fundamental na formulação e na propagação da ideologia do Quilombismo, que contém a base central da nova estratégia do movimento negro contemporâneo segundo Antonio Sergio Guimaraes<sup>10</sup>. Como aponta Amilcar Araújo Pereira<sup>11</sup>, a novidade desta terceira fase do movimento foi a estratégia do movimento negro contemporâneo em assumir uma atuação político-partidária.

As eleições de 1982, vão ser caracterizadas por uma grande vitória do campo da oposição ao regime militar e civil,

elegendo dois governadores de Estados extremamente importantes economicamente e politicamente, Rio de Janeiro e São Paulo<sup>12</sup>. Dando continuidade ao processo eleitoral de 1982, segundo Amilcar Pereira ao narrar uma entrevista com o Professor Edison Cardoso<sup>13</sup>, retrata o papel importante que o governador Leonel Brizola teve para que o professor Abdias do Nascimento pudesse assumir uma cadeira no Congresso Nacional, pois o mesmo no pleito eleitoral de 1982 teria ficado na terceira suplência na chapa do PDT, para a Câmara Federal.

#### ***Atuação do Abdias do Nascimento no Congresso Nacional.***

Em 18 /03/1983<sup>14</sup>, Abdias do Nascimento toma posse na Câmara Federal em Brasília tendo a tarefa de representar o negro dentro de uma nova concepção elaborada pelo movimento negro contemporâneo, denunciando o racismo e o preconceito, denunciando a falsa democracia racial e exigindo uma verdadeira democracia racial, solidarizando com vários outros setores da sociedade que passavam pelos mesmos problemas de exclusão da sociedade brasileira, denunciando que a questão do negro não é só

<sup>8</sup> FILHO. Daniel Aarão Reis, *Didadura e Democracia no Brasil: do golpe de 64 a constituição de 88*, Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

<sup>9</sup> GUIMARÃES. Antonio Sergio Alfredo, *Racismo e Antirracismo no Brasil*. São Paulo. Editora 34. 2009. Pagina 90 a 108.

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> PEREIRA. Amilcar Araujo. *O Mundo Negro, Relações raciais e a constituição do movimento negro*

*contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro. Pallas/Faperj. 2013. Pagina 231 a 246.

<sup>12</sup> Idem.

<sup>13</sup> Idem.

<sup>14</sup> *Combate Ao Racismo, Volume 1*. Brasília: Câmara dos Deputados, 47 Legislatura, Primeira seção legislativa, separatas de discursos, pareceres e projetos número 57, 1983.

no nosso país, solidarizando com as lutas dos irmãos negros em toda a parte do mundo, ao mesmo tempo demonstrando que no regime político capitalista todas essas discriminações contra o negro e para os outros setores excluídos da sociedade não serão resolvidos propondo o rompimento cultural, político, econômico e social com o regime político capitalista.<sup>15</sup>

O Parlamentar Abdias do Nascimento no período que exerceu seu mandato de Deputado Federal na Legislatura 47<sup>16</sup>, ele vai apresentar inúmeros projetos de leis, projetos de resoluções e formulará vários discursos e projetos de indicações<sup>17</sup>. Procuramos um projeto que caracterizasse esse novo momento em que situava o movimento negro brasileiro, nessa nova estratégia. No dia 14/06/1983, Abdias do Nascimento apresenta o projeto de Lei 1.332/83<sup>18</sup>, que tem a finalidade de propor “ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais seguimentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo Artigo 153 da Constituição da República”. Se analisarmos o projeto com bastante atenção observaremos que o projeto apresentado pelo Parlamentar Abdias do

Nascimento vai caracterizar que a necessidade em vários setores da sociedade brasileira uma “ação compensatória” na área de educação, cultura, economia, empresarial etc. o objetivo central desse projeto era inserir o negro na sociedade brasileira através de políticas públicas compensatórias.

Verificamos que o parlamentar Abdias do Nascimento não utiliza a expressão ação afirmativa e sim “ação compensatória” porque para o então Deputado Abdias do Nascimento “ação compensatória” relembra e afirma a origem das primeiras lutas do movimento negro no Brasil, que exigiam políticas compensatórias para eliminar a discriminação racial no Brasil. Segundo a Doutora em Psicologia Social Elisa Larkin Nascimento<sup>19</sup>, o projeto de Lei 1332/1983 de autoria do Parlamentar, é a base dos projetos que hoje está sendo executado através de políticas públicas para o negro sendo efetivado nas três esferas governamentais.

Dando continuidade aos aspectos da atuação do parlamentar Abdias do Nascimento, vamos abordar o momento em que Abdias utiliza a tribuna do parlamento para proferir alguns discursos, o mesmo faz da

<sup>15</sup> GUIMARÃES. Antonio Sergio Alfredo, *Racismo e Antirracismo no Brasil*. São Paulo. Editora 34. 2009. Pagina 90 a 108.

<sup>16</sup> Legislatura 47: informações no site: <https://camaranet.camara.gov.br/web/sevicos-de-informacao/formulario-de-solicitacao-de-pesquisa>

<sup>17</sup> Idem.

<sup>18</sup> *Combate Ao Racismo*, Volume 1. Brasília: Câmara dos Deputados, 47 Legislatura, Primeira seção legislativa,

separatas de discursos, pareceres e projetos número 57, 1983

<sup>19</sup> NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Organização Ângela Randolpho Paiva 1º Edição Rio de Janeiro Pallas. 2013. Páginas 101 a 113.

tribuna do parlamento um palco da mesma forma que ele utilizou nos anos 40 para denunciar o racismo no Brasil, o método científico que ele procura implementar no seu discurso vai se utilizar do dramaturgo alemão Bertolt Brecht<sup>20</sup> tornando o seu discurso uma ferramenta de transformação revolucionando em todos os sentidos culturais sociais e econômicos, trazendo para dentro do parlamento brasileiro, a discussão da discriminação racial dentro de uma nova estratégia do movimento negro contemporâneo. No dia 13 de Março de 1983, o Parlamentar Abdias faz o seu primeiro discurso que tem a finalidade de denunciar a falsa liberdade dos escravos assinada no dia 13 de Maio, como o Dia da Libertação dos Escravos do Brasil.

*“Senhor presidente, senhores Deputados, evoco o nome de Olorum, dos seres e do universo; evoco Exu, senhor de todos os caminhos da existência humana, senhor das encruzilhadas, onde a contradição dialética vem ocorrendo desde o tempo imemoriais presididos pelos mitos. Ainda daqueles tempos místicos – históricos evoco e suplico a proteção da*

*mãe ancestral de todos nós. Nossa senhora Oxum doadora do amor, da compaixão e da esperança.”*<sup>21</sup>

Observamos que no primeiro discurso do Parlamentar Abdias do Nascimento ele insere o aspecto cultural religioso, valorizando a religião de matriz africana o Candomblé, esta iniciativa está diretamente ligada a nova estratégia do movimento negro que é de fortalecer as raízes africanas invocando as suas ancestralidades através das suas religiões africanas, quem vai aprofundar esse novo período de afirmação da cultura africana é o Professor Petrônio Domingues<sup>22</sup>. Ainda analisando o primeiro discurso de Abdias do Nascimento no Parlamento, podemos ver a partir dos outros Deputados Federais a diferença significativa que Abdias leva para o parlamento ao não evocar o Deus Cristão.

No dia 28 de Março de 1985, o Parlamentar Abdias do Nascimento, apresenta um projeto de indicação de número 15 de 1985, “Sugere a manifestação da comissão de relações exteriores, sobre oportunidades do rompimento, pelo Brasil, de relações diplomáticas com a África do Sul”<sup>23</sup>, esta iniciativa através de um projeto de indicação a

<sup>20</sup>Bertolt Brecht, no livro “Estudos Sobre Teatro Bertolt Brecht, apresentação Aderbal Freire Filho” no capítulo “Pequeno Organograma para o Teatro” Página 125 a 166. <sup>21</sup>NASCIMENTO, Abdias. Combate ao Racismo, Discurso e Projetos, Volume I, Brasília, Câmara de Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1983. Página 09 a 22.

<sup>22</sup>DOMINGUES. Petrônio, Movimento Negro Brasileiro Alguns Apontamentos Históricos. Artigo de

26 de Abril de 2006. [www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07](http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07).

<sup>23</sup>Combate Ao Racismo, Volume 5. Brasília: Câmara dos Deputados, 47 Legislaturas, separatas de discursos, pareceres e projetos número 057, 1985. Indicação Nº 15 de 1985: sobre o rompimento da relação diplomáticas do Brasil com a África do Sul. Página 75.

comissão de relações exteriores da Câmara Federal, vai ao encontro com as orientações do movimento negro contemporâneo, denunciando o Apartheid na África do Sul, demonstrando que a luta da discriminação racial e do preconceito que os negros sul-africanos estavam passando teria a solidariedade dos irmãos negros brasileiros entendendo que a luta contra o racismo é uma luta também internacional. No dia 14 Outubro de 1985, o Parlamentar Abdias do Nascimento vai a tribuna da Câmara, e parabeniza o Presidente Sarney<sup>24</sup>, pela assinatura de um decreto diplomático em que algumas áreas como: cultura, artística e desportiva estão rompidas as relações diplomáticas com o país da África do Sul.

*“O que eu admiro em Abdias do Nascimento é a sua irredutível consciência racial. Por outras palavras: trata-se de um negro que se apresenta como tal e que esfrega a sua cor na cara de todo mundo”.*  
(Nelson Rodrigues<sup>25</sup>)

Esperamos ter estimulado ao leitor desse artigo a compreender um pouco da trajetória Parlamentar do Professor, Jornalista, escritor, Dramaturgo, Economista Abdias do Nascimento resgatando a sua memória histórica no Parlamento brasileiro onde há uma grande lacuna da historiografia brasileira em

relação a atuação no parlamento de Abdias do Nascimento. Espero que as pessoas observem que este homem dedicou quase toda sua vida a luta da causa negra no Brasil e no Mundo.

### **Bibliografia.**

- ALBERTI, Verena. PEREIRA, Amilcar Araujo. *Histórias do Movimento Negro no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2007.
- ANDREWS, George Reid. *"Desigualdade Racial no Brasil e nos Estados Unidos: Uma Comparação Estatística"*. Estudos Afro-Asiáticos 22 (1992): 47-84.
- BARTH, Fredrik. *"A análise da cultura nas sociedades complexas"*. In: Lask, Tomke (org.). *O Guru, o Iniciador e outras variações antropológicas*. Fredrik Barth. Rio de Janeiro: Contra – Capa, 2000.
- BORGES. Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto. *Racismo, Preconceito e Intolerância - Nova Ortografia - 5ª Ed. - Col. Espaço & Debate*. Editora Atual. 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construções da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CONTINS, Marcia. *Lideranças Negras*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.
- COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: Teoria Social, Antirracismo, Cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DÁVILA, Jerry. (2011), *Hotel trópico: o Brasil e o Desafio da Descolonização Africana, 1950-1980*. São Paulo, Paz e Terra.
- DOMINGUES, Petrônio. *"Movimento Negro Brasileiro: Alguns Apontamentos Históricos"*. Tempo 23.12 (1999): 113-135.
- FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes - Vol. I - O Legado da Raça Branca*. 5ª Edição, São Paulo. Editora Globo. 2008.

<sup>24</sup> Combate Ao Racismo, Volume 06. Brasília: Câmara dos Deputados, 47. Legislação, separatas de discursos, pareceres e projetos número 149, 1986. O governo Brasileiro em Relação á Política do Governo da África do Sul. Páginas 25 e 26.

<sup>25</sup> Teatro Experimental do Negro: Testemunhos, Edição nº 122 Imprensa Gráfica da Revista dos Tribunais S. A. São Paulo. 1966.

- FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes - Vol. II - O Legado da Raça Branca*. 5ª Edição, São Paulo. Editora Globo. 2008.
- FERNANDES, Florestan. BASTIDE, Roger, *Branco e Negros em São Paulo*. São Paulo. Global Editora, 2008.
- FILHO, Daniel Aarão Reis, *Ditadura e Democracia no Brasil: do golpe de 64 a constituição de 88*, Rio de Janeiro, Zahar. 2014.
- \_\_\_\_\_, RIDENTI, Marcelo. MOTTA, RODRIGO Patto. *O Golpe e a Ditadura Militar 40 anos depois (1964 – 2004)*, Bauru, São Paulo. Edusc. 2004.
- FLORES, Elio Chaves. (2007), "*Jacobinismo negro: lutas políticas e práticas emancipatórias (1930-1964)*", in FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão, *As esquerdas no Brasil*. vol. 1 (A formação das tradições: 1889-1945). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp. 493-537.
- FREIRE, Paulo. *Casa Grande e Senzala Edição Comemorativa*. 52ª edição São Paulo. Global Editora. 2013.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência*. São Paulo, Editora 34, 2001.
- GRIN, Monica. "*Raça*": *Debate público no Brasil (1997-2007)*. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2010.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. Salvador: Novos Toques, 1998.
- \_\_\_\_\_, *Classes e Raças e Democracia*. São Paulo. Editora 34. 2012.
- \_\_\_\_\_, *Racismo e Antirracismo no Brasil*. São Paulo. Editora 34. 2009.
- HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o Poder - Movimento Negro no Rio de Janeiro e São Paulo. (1945 – 1988)*. Editora EDUERJ. 1986.
- HERINGER, Rosana e Paula, Marilene de (orgs.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll; ActionAid, 2009.
- KOSSLING, Karin Sant'Anna. (2007), *As lutas Antirracistas de afrodescendentes sob Vigilância do DEOPS/SP (1964-1983)*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. (2007), *História e Memória do Negro em São Paulo: efemérides, símbolos e identidade (1945-1978)*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis.
- LOVELL, Peggy A. (org.). *Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991.
- MAUÉS, Maria Angélica Motta. (1997), *Negro sobre Negro: a Questão Racial no Pensamento das Elites Negras Brasileiras*. Rio de Janeiro, Tese (Doutorado), IUPERJ, Conjunto Universitário Cândido Mendes.
- MEDEIROS. Carlos Alberto, *Na Lei e na Raça*. DP&A Editora, Rio de Janeiro 2004.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp, 1996.
- NASCIMENTO, Abdias do. ALMADA, Sandra. *Retrato do Brasil Negro*, São Paulo, Selo Negro. 2009. Coordenadora Vera Lucia.
- \_\_\_\_\_. *A Luta Afro-Brasileira no Senado*. Brasília: Senado Federal, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Combate Ao Racismo, Volume I ao 6*. Brasília: Câmara dos Deputados, 47 Legislatura, Primeira seção legislativa, separatas de discursos, pareceres e projetos, 1983.
- \_\_\_\_\_. *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. *O negro Revoltado. Organização e Apresentação de Abdias do Nascimento*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O Quilombismo*, 2ª ed. Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/ OR Produtor Editor, 2002..
- \_\_\_\_\_. *Pensamento dos Povos Africanos e Afro descendentes*, n°. 1-6. Brasília: Senado Federal, 1997-98...

- \_\_\_\_\_. *Povo Negro: A Sucessão e a "Nova República"*. Rio de Janeiro: Ipeafro, 1985.
- \_\_\_\_\_. SEMOUNG, Éle. *O Griot e a Muralha*. Editora Pallas. Rio de Janeiro. 2006. (236 pp).
- \_\_\_\_\_. Elisa Larkin do, *O Sortilégio da Cor: Identidade e Raça e Gênero no Brasil*. São Paulo, Selo Negro, 2013.
- NEVES, Paulo Sérgio da C. "Luta Antirracista: Entre Reconhecimento e Redistribuição". *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 20.59 (2005): 81-96.
- OLIVEIRA, Laiana Lannes de. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense "Entre a Miscigenação e a Multiracialização: Brasileiros negros ou negros brasileiros. Os desafios do movimento negro no período de valorização nacionalista (1930 – 1950) – A Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro" Niterói, Rio de Janeiro, 2008.
- PAIVA, Ângela Rodolpho. (Org.) *Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. 1º Edição. Rio de Janeiro. Pallas, 2014.
- PEREIRA, Amauri Mendes e Silva, Joselina da (orgs.). *O Movimento Negro Brasileiro: Escritos Sobre os Sentidos de Democracia e Justiça Social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.
- PEREIRA. Amílcar Araujo. *O Mundo Negro, Relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro. Pallas/ Faperj. 2013
- PINTO, Regina Pahim. (1993), *O Movimento Negro em São Paulo: Luta e Identidade. São Paulo, 1993*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- SANSONE, Livio. (2003), *Negritude sem Etnicidade: o Local e o Global nas Relações Raciais e na Produção Cultural Negra do Brasil*. Rio de Janeiro, Pallas; Salvador, Edufba.
- SANTOS. Hélio, *A Busca de Um Caminho Para o Brasil: a trilha do círculo vicioso*. Rio de Janeiro. Editora Senac. 2001.
- SILVA, Joselina da. (2005), *União dos Homens de Cor (UHC): uma Rede do Movimento Social Negro, Após o Estado Novo*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UERJ.
- SIQUEIRA, José Jorge. *Entre Orfeu e Xangô, A Emergência de Uma Nova Consciência Sobre a Questão do Negro no Brasil*. Rio de Janeiro. Pallas. 2006.
- TELLES, Edward E. *Racismo à Brasileira: uma Nova Perspectiva Sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Racismo à Brasileira: Uma Nova Perspectiva Sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- Como citar:** SANTANA, Carlos. *Abdias do nascimento: atuação de um negro no parlamento brasileiro 1983 – 1986*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. Disponível em: <[www.simonsen.br/revistasimonsen](http://www.simonsen.br/revistasimonsen)>

## História

**IDEOLOGIA E CULTURA: UM OLHAR ALÉM DA “MARCHA COM DEUS, PELA FAMÍLIA E PELA LIBERDADE”, REALIZADA NO DIA 02/04/1964.**

Por: Cristiano da Silva Moreira<sup>1</sup>  
Patrícia Amaral Loyola<sup>2</sup>

**Introdução**

O século XX foi marcado pela mudança nos rumos da construção historiográfica, tendo como expoente o movimento produzido pelas publicações da Revista dos *Annales*. Era o início do abandono de uma história mais tradicional com foco político ou apenas a exaltação de grandes homens através da leitura rasteira de documentos oficiais; aos poucos os *Annales* transformaram-se em uma “escola”, consagrando um olhar mais social e

econômico, nascia uma outra forma de se compreender o passado .

O historiador era então convidado a abandonar a sua torre de marfim, seu lugar seguro por detrás da mesa, para assim investigar de perto, porém não mais solitário, as construções do mundo social interpretando-as, e a partir desta reflexão construir sua historiografia<sup>4</sup> .

Este foi apenas o início, o breve século XX<sup>5</sup> recheado de profundos acontecimentos trouxeram outras rupturas e formas de reflexão, fruto dos acontecimentos internacionais, que movimentaram o cenário

<sup>1</sup> Graduando do curso de Licenciatura em História, participa do Programa de Iniciação Científica das Faculdades Integradas Simonsen

<sup>2</sup> Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense, Professora das Faculdades Simonsen e Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: patricialoyola@oi.com.br

<sup>3</sup> BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. São Paulo: Editora Universidade. Estadual Paulista, 1991, p. 11-15.

<sup>4</sup> BLOCH, Marc. *Apologia da História ou Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002. p. 26.

<sup>5</sup> HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: Breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 15-16.

mundial. E se a história é filha do seu tempo<sup>6</sup>, logo estas mudanças provocariam também outras mudanças no modo de pensar, problematizar, e escrever a história. Se a Primeira Guerra Mundial trouxe a dúvida sobre os modelos da ciência como sendo o ícone de progresso e de sociedade, provocando por consequência mudanças na forma de refletir a História, em contra partida a Segunda Guerra Mundial introduzirá a certeza da queda dos velhos modelos.<sup>7</sup>

Na construção historiográfica, os novos tempos provocaram várias mudanças. A crise dos paradigmas explicativos da realidade trouxe uma nova reflexão e mudanças epistemológicas nos conceitos historiográfico associado a um esgotamento de modelos e de um regime de explicações globalizantes<sup>8</sup>. O primeiro ocorreu na própria Escola dos

*Annales*, que nas décadas de 1960 e 70 começou a perder o foco excessivamente econômico e social nas suas construções, para dar lugar a inúmeras maneiras de se perceber a realidade histórica<sup>9</sup>. Entre elas, e a que nos interessa nesse artigo foi a *História das Mentalidades*, que questionava a maneira de

interessar-se nesse artigo foi a *História das Mentalidades*, que questionava a maneira de

pensar a sociedade dentro de construções ideológicas<sup>10</sup>. A segunda crise, muito alinhada aos acontecimentos mundiais e a reviravolta da historiografia internacional surgiu na Inglaterra, e foi o chamando de Neomarxismo<sup>9</sup>. Este trabalhou a história dentro da antiga forma de análise marxista através das relações sociais, econômicas e de trabalho, porém deixando de lado a influência leninista, abandonou o processo histórico como uma sucessão de lutas de classes, questionou os modelos explicativos fixos e ideológicos de estruturas e superestruturas<sup>11</sup>. Estas duas formas de pensar deixaram marcas tão contundentes que a partir da década de 1980, principalmente após queda do muro de Berlim em 1989, decretou-se em alguns autores, o fim das ideologias dominantes<sup>12</sup>. A partir desse momento, grande parte da construção historiográfica, se não em sua maioria que possa lidar com as formas de pensamento humano, vão ser gradativamente direcionadas a história cultural, ou como alguns já apresentaram em obras anteriores, a *nova história cultural*, recusando de vez o

<sup>6</sup> Ibidem ao 3, p. 7.

<sup>7</sup> O período posterior a queda da bolsa de Nova Iorque foi de uma construção política extremamente nacionalista, etnocêntrica e colonialista, processo este iniciado no final do século XIX e que já havia ganhado impulso após a primeira grande guerra. Daniel Aarão Reis encontra neste processo o embrião dos Fascismos e a consolidação dos dois principais modelos político-econômicos da época que foram bastante protecionistas: O Liberalismo Capitalista, tendo como seu principal expoente os Estados Unidos da América e seus aliados; e o modelo do Socialismo Comunista, que construiu um

bloco alinhado a estas ideias, tendo a URSS como seu representante principal. FILHO, Daniel Aarão Reis (orgs.). *O Século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 112-113.

<sup>8</sup> PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 8-9.

<sup>9</sup> BURKE, Peter. 1991, p. 56-57.

<sup>10</sup> CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFANS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 170-172.

<sup>11</sup> Ibidem ao 10, p. 27-32.

<sup>12</sup> Ibidem ao 10, p. 12.

termo “*mentalités*”<sup>13</sup>, fazendo com que este ramo da construção historiográfica abarque grande parte do que seria produzido nas principais Universidades no campo da História no ocidente.

Porém como compreender, e mais do que isso, desenvolver uma análise historiográfica em núcleos como partidos políticos, grupos religiosos, manifestações sindicais, torcidas esportivas, entre outros, uma vez que o conceito de “ideologia” como se pensava originalmente, já não servia mais como conceito da ciência da verdade? E como analisar historicamente conceitos ideológicos contemporâneos que tem como ação motivadora as suas crenças ou construções de mundo idealizado? Como compreendermos de forma mais abrangente um evento, de maneira a percebermos como os símbolos deste estão envolvidos com o cotidiano cultural dos seus personagens? Buscando responder estas perguntas selecionamos como objeto de estudo a manifestação ocorrida em 12 de março de 1964 no Rio de Janeiro, denominada “Marcha com Deus, pela Família e Pela Liberdade”.

Será este, o tema deste artigo.

Noticiada por jornais da época, como tendo aproximadamente 1 milhão de pessoas, esta conseguiu mobilizar cidadãos de várias localidades, unidos pelo mesmo símbolo e defendendo a mesma bandeira, a da

intervenção militar. Buscaremos compreender então, através de pesquisas em jornais e fontes bibliográficas quais as razões de tamanha proporção deste evento? Por que esta passeata de oposição ao Governo de João Goulart conseguiu tantos adeptos em tão pouco tempo.

O que seus símbolos maiores “Deus, Família, e Liberdade” têm a apresentar neste contexto histórico, que seja relevante para a nossa compreensão do evento?

Enfim, na tentativa de elucidarmos estas e outras questões estaremos, ao final, percebendo que ainda hoje, algumas construções da realidade podem motivar populações a seguir determinados objetivos simplesmente porque estes se aparentam como uma realidade salutar, ou quando seus discursos podem soar agradáveis aos ouvidos. Procuraremos então perceber, em última instância, o quanto as figuras que nos cercam em nossa construção imaginária de cotidiano podem nos levar a tomar partido, influenciar, ser influenciado etc., em uma circularidade de informações, entre o que é erudito, popular ou de massa.

### ***A “marcha” e seu contexto político, social e cultural.***

A percepção da realidade de um evento não acontece se não pela compreensão do processo dos acontecimentos que o envolve<sup>14</sup>. Sendo assim, só poderemos

<sup>13</sup> HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.1-29.

<sup>14</sup> CHAUI, Marilena. *O que é Ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 7-9.

compreender de fato a realidade da “Marcha pela Família, com Deus e pela Liberdade” se iniciarmos por entender os eventos que se desenrolaram e emolduraram a manifestação de 2 de Abril de 1964. De fato, o ocorrido no Rio de Janeiro fez parte de uma sequência de passeatas e atos públicos que receberam o mesmo nome. A primeira das “Marchas” ocorreu em São Paulo, bem na data quando se comemora o dia de São José, padroeiro da família na religião cristã romana, dia 19 de março<sup>15</sup>. Organizados principalmente por setores da Igreja Católica e por entidades femininas como a CAMDE (Campanha da Mulher pela Democracia), União Cívica Feminina, entre outras<sup>16</sup>. Todas estas manifestações foram em resposta ao comício de João Goulart na Central do Brasil, onde apresentou iniciativa de amplas reformas populares, conhecidas como “Reformas de Base”. Neste primeiro comício em São Paulo estiveram presentes grandes personalidades, já na “Marcha” do Rio de Janeiro, lá estava o então Governador do Estado da Guanabara, Carlos Lacerda, que sempre manteve o seu apoio às passeatas, vindo a ser um dos maiores incentivadores daquele evento. Porém, ao analisarmos um pouco mais a fundo o evento, veremos que se tratava de uma manifestação de profundo revide ao comício de João Goulart na Central do Brasil ocorrido no dia 13 de

março de 1964. Mais, não havia apenas apoio de pessoas ilustres e líderes do clero Católico, mas também o apoio financeiro de homens de negócio de São Paulo, onde em 19 de março tinha até mesmo um padre norte americano<sup>17</sup>.

Em resumo, as marchas foram manifestações de resistência de diversos setores da sociedade brasileira que se colocaram contrários ao comício e a proposta do governo federal de fazer uma reforma na estrutura social e política brasileira apresentada no dia 13 de março de 1964 pelo então presidente João Goulart.

A partir desta realidade anteriormente apresentada, surge um questionamento importante. A quem interessava colocar em prática as propostas políticas levantadas pelo Presidente neste comício da Central do Brasil? A quem se destinava, para levantar tamanho número de manifestantes contrários ao evento? Se tomarmos como base o seu discurso<sup>18</sup>, o alvo era a população mais empobrecida da sociedade, uma vez que seu comício tinha como alvo, em primeiro, os sindicatos que formavam parceria com ele desde o governo de Getúlio Vargas, tempo em que Goulart havia sido Ministro do Trabalho, tendo em sua biografia lugar de destaque no trabalhismo histórico varguista por estar em posição chave quando da consagração de diversos direitos

<sup>15</sup> LAMARÃO, Sérgio. *A Marcha da família, com Deus pela liberdade*, in: *A Trajetória de João Goulart*. Rio de Janeiro: Revista on-line CPDOC/FGV, 2012.

<sup>16</sup> JB, 1º Caderno. 01/04/64.

<sup>17</sup> CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 146-147.

<sup>18</sup> Discurso de João Goulart, 13/03/64.

trabalhistas para os trabalhadores brasileiros, além de ganhos reais em relação ao salário mínimo. As suas medidas de base visavam também uma reforma agrária que pudesse promover um maior assentamento de famílias, o que incomodava sobremaneira os grandes proprietários de terra. No setor econômico, “Jango” prometia combater a alta do preço que tanto comprometia a renda do trabalhador. Enfim, segundo o seu discurso, as ações políticas chamadas de “Reformas de Base”<sup>19</sup>, visavam atender a maioria da população, e o interesse do trabalhador assalariado. Porém, aquilo que no campo político e social não nos permite ter muitas respostas das razões de João Goulart não ter reunido um maior apoio da população, a ponto dos jornais noticiarem um menor número em seu comício, no campo cultural possivelmente tenhamos outras respostas. Podemos falar então de uma mentalidade elitista que emperrou as mudanças por temê-las, e que pra isso articulou diversas forças da sociedade brasileira que culminou no golpe de 64.

### ***A ideologia anticomunista e a construção cultural da “marcha”.***

Para a promoção de um governo e a legitimação do poder político, uma das formas mais clássicas está em desenvolver uma ideologia<sup>20</sup> que, para um determinado grupo,

será apresentado como sendo parte de sua realidade. Mas como apresentamos anteriormente, poderíamos ainda hoje, com as formas de análise contemporânea do processo de construção historiográfico, percebermos uma construção ideológica de forma a construirmos a sua trajetória na estrutura abordada? O filósofo britânico Terry Eagleton propôs que sim, mesmo em meio a concepções pós-modernas de diálogos sociais. Para este autor, a palavra ideologia está impregnada de pré-conceitos que fez com que esta fosse abandonada nas décadas de 1980 e 90, porém pode ser percebido dentro dos diálogos sociais, sempre quando se constroem visões de mundo, tendo como base desta construção de mundo real, o imaginário. Ele defende que de fato ninguém está totalmente iludido, como se pensavam no período pós Segunda Guerra Mundial. Logo aquele que se envolve com uma ideologia está na realidade dialogando com ela, ora percebendo as construções do seu dia a dia, ora buscando na sua ideologia símbolos que expliquem as razões de sua prática diária, percebendo uma construção racional, por mais que ela difira de determinados grupos sociais que este se encontra envolvido. Sendo assim, se esse diálogo com a realidade não acontecesse, aquele que se deixasse enveredar por qualquer ideologia jamais conseguiria

<sup>19</sup> LAMARÃO, Sérgio. *Comício das Reformas*, in: *A Trajetória de João Goulart*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV Revista on-line, 2012.

<sup>20</sup> CARVALHO, José. *A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras 1990, p. 9.

romper com a mesma<sup>21</sup>. A troca de partido políticos, o abandono de determinada religião, a aceitação e rejeição de vultos sagrados, são também características de construções e desconstruções ideológicas que o ser humano constantemente desenvolve. Em resumo, para este autor, uma ideologia para ter êxito precisa ter ligações muito forte com a realidade daquele que se envolve com ela ao ponto de não poder rejeitá-la.

“(…) Em resumo, para terem êxito as ideologias devem ser mais do que ilusões impostas e, a despeito de todas as suas inconsistências devem comunicar a seus sujeitos uma versão da realidade social que seja real e reconhecível o bastante para não ser peremptoriamente rejeitada (…)”<sup>22</sup>.

Uma das ideologias mais difundidas nos anos anteriores a “Marcha”, e que seria utilizada como uma razão para o Golpe Cívico Militar foi o de difundir o medo da transformação do país em um Estado Comunista<sup>23</sup>. Este pensamento já havia sido muito utilizado em tempos anteriores, como na

década de 1930 no governo Vargas. Uma imagem distorcida dos movimentos socialistas na Europa foi sendo apresentado aos brasileiros consagrando nas mentalidades “O Perigo Vermelho”.

A construção dessa ideologia anticomunista foi muito bem trabalhada pelos anticomunistas que havia se juntado aos militares por meio da ESG (Escola Superior de Guerra), através de um associação criada pelos empresários paulistas chamada IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais)<sup>24</sup>. E quem saiu bem neste momento que antecedeu ao Golpe Cívico-Militar foram as mídias impressas e de radiodifusão. Fizeram a sua parte não só de forma direta na divulgação deste imaginário, como na propagação de um caos administrativo<sup>25</sup>, se beneficiando de verbas das grandes empresas, que neste momento já eram as principais financiadoras destes veículos de comunicação com suas propagandas, deixando de lado o poder público e a força dos classificados<sup>26</sup>. Porém, como já dito anteriormente, para que esta ideologia tivesse sentido e receptividade, parte do que se dizia deveria comunicar-se com a realidade daquele que lia ou ouvia. Uma dessas realidades comunicativas era o fato de que as ideias

<sup>21</sup> EANGLETON, Terry. *Ideologia: Uma Introdução*. São Paulo: UNESP, 1991, p. 11-14.

<sup>22</sup> Ibidem ao 19. 1997, p. 27.

<sup>23</sup> MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o “Perigo Vermelho”: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2002. p. 243.

<sup>24</sup> CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 159.

<sup>25</sup> ABREU, Alzira Alves de. *A participação da imprensa na queda do governo Goulart. in: 1964 - 2004: 40 anos do Golpe*. Rio de Janeiro: 7letras, 2004. p. 15.

<sup>26</sup> ABREU, Alzira Alves de. *A modernização da imprensa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002, p. 19-10.

anticomunistas, já haviam sido difundidas no Brasil antes. As lideranças destes novos tempos, como Lacerda no Rio de Janeiro, construam discursos já ouvidos décadas antes ou mesmo pontes com outras lideranças alhures, até mesmo de outros países, que ao mesmo tempo que trocavam informações e meios de combater o comunismo, serviam como meios de comprovar discursos autóctones.

Esta realidade de desestruturação dos movimentos socialistas pode ser percebida com os primeiros momentos do Golpe Cívil-Militar, quando é demonstrada a tamanha desarticulação dos movimentos sindicais e de aspirações socialistas<sup>27</sup>. Levantar suspeitas que o presidente João Goulart fosse o líder deste movimento teve uma carga ideológica tão grande ao ponto de implantar o terror naqueles que só conheciam o socialismo dentro da ótica comunista stanilista<sup>28</sup>, ou pior, através dos noticiários dos jornais sensacionalistas, verdadeiros partidos políticos mal disfarçados. Mas se de um lado a imprensa e a oposição construam o mito revolucionário para justificar as suas ações, internamente a “Marcha com Deus, pela Família e pela Liberdade” tinha a sua própria produção ideológica estampada através dos seus símbolos maiores: Deus, Família e Liberdade.

Compreender estes ícones e seus referenciais de construção nos trará outra parte da razão do sucesso desta “Marcha”.

***Os símbolos da passeata: “deus, família e liberdade”, e sua realidade comunicativa.***

Os símbolos de qualquer manifestação ideológica só fazem sentido quando comunicado a realidade de vida do determinado grupo a que este se destina<sup>29</sup>, logo compreender os símbolos desta passeata só se torna possível se olharmos os diversos grupos com que estes símbolos mantêm alguma forma de significado. E o primeiro deles é o mais intenso neste processo: “Deus”, pois se trata da apresentação da principal face brasileira religiosa, em sua maior proporção declaradamente católico, de acordo com o Senso do IBGE 1960<sup>30</sup>. Para tanto, o grito principal a resistir ao domínio comunista só poderia surgir da alta cúpula da Igreja Católica de São Paulo onde além de ser o berço tradicional das antigas oligarquias, e por este momento, de uma certa elite empresarial disposta a financiar os custos deste protesto contrário ao discurso presidencial, ainda mantinha uma aliança forte e tradicional com a igreja que apoiava a manifestação.

<sup>27</sup> FILHO, Daniel Aarão Reis (org). *Versões e ficção: o sequestro da História*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997. p. 14.

<sup>28</sup> FILHO, Daniel Aarão (org.). *História do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000. p. 96-104.

<sup>29</sup> BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989. p. 8.

<sup>30</sup> Segundo o Senso do IBGE realizado no início da década de 60, declararam-se católicos 65.369.470, em uma população de pouco superior aos 71 milhões de habitantes.

Apresentavam-se conflitos diversos e maus momentos para a Igreja católica pelos meios de comunicação em países onde eram instaurados governos comunistas, como o que segue abaixo:

“Quanto a igreja cubana, desde 1962 estabeleceu um *Modus Vivendi* com o regime do Primeiro-Ministro Fidel Castro. A igreja vencida pela revolução catrista, despojada de suas escolas e seus bens temporais, deixou também de cumprir seu antigo papal político. Resignada à sua situação, voluntariamente encerrou-se no mais absoluto silêncio”.<sup>31</sup>

Logo se tornava obvio que os fiéis desta religião no Brasil não poderiam deixar que o “Perigo Vermelho” comunista tomassem o governo. A falta de análise neste caso, dos manifestantes quanto a real condição deste “Perigo” faz com que este símbolo, “Deus”, seja encarado não apenas como um estandarte religioso, quando na realidade era um protesto puramente de manifestação política. O símbolo “Deus” ainda ganhava um significado maior, quando este mesmo além de ser um estandarte Católico, também se comunicava com diversas outras religiões, como protestantes, espíritas de diversas denominações, todos sob o mesmo

significado, a defesa da fé, que em suas instâncias mais restritas possivelmente não se comunicariam, mas Deus aparecia na Marcha como um modelo agregador. A passeata então, aos moldes de uma procissão, vai atender os anseios de forma a dar possibilidades da unificação de uma grande população.

Esta mesma construção religiosa do catolicismo romano, que tradicionalmente vem se desenvolvendo no Brasil desde o seu descobrimento, é a mesma responsável por apresentar conceitos absolutos para questões, por vezes, mais abrangentes. Um desses conceitos é o de “Família” tradicional, que neste momento era paternalista tendo na figura do homem, o chefe da casa. Este modelo contrastava com o apresentado pelas manifestações feministas que ganhavam espaços em todo mundo, onde a mulher deveria ganhar seu espaço na sociedade. Outra imagem que o termo “Família” trazia era da ordem da sociedade, logo a falta de ordem produzida pelos “subversivos” comunistas seria um atentado às “famílias de bem”. Era então necessário proteger o modelo familiar contra o “Perigo Vermelho” que poderia fragmentar a sociedade a partir da “célula mater”, como vemos nesse chamado a participar da “Marcha” no Rio de Janeiro, as vésperas do evento, rico em construções ideológicas da realidade:

---

<sup>31</sup> JB. 1º Caderno, 18/08/63.

“O nosso direito de amar a Deus, e a liberdade e a dignidade de nossos maridos, filhos e irmãos, estão ameaçados pelos comunistas, primários em seus instintos e brutos em seus sentimentos. Eles se acham em plena marcha para submeter o Brasil à escravidão da sua ditadura retrógrada, anti-humana e anti-cristã”.<sup>32</sup>

Foi com esse pensamento de preservação da moral familiar que as mulheres representadas pelos diversos grupos femininos, muitos deles ligados a Igreja Católica, foram para as ruas acreditando que assim estavam engrossando o coro de proteção aos seus ares, quando de fato estavam ajudando a legitimar um golpe.

Pensar no termo “Liberdade” no Brasil é perceber como esse símbolo pode apresentar diversos significados. Se for trabalhado num contexto religioso, pode significar liberdade religiosa para prestar culto, e este pensamento pode comunicar-se com todas as religiões. Aos de matrizes religiosas africanas, a “liberdade” iria muito além de não sofrer preconceito com sua forma de culto, mas de toda uma história de opressão que não se queria mais se viver. Dentro do contexto econômico, liberdade poderia significar o *Liberalismo Econômico* tanto difundido pelos Estados Unidos na

América Latina. Porém para os membros da classe média, era a liberdade para continuar progredindo sem ter suas economias confiscadas e ter o retorno de uma vida de estudo e trabalho, ou de investimentos de risco. Assim, pela forma como era apresentado pela mídia, o comunismo não era um outro sistema econômico e político, mas um monstro.

Para os mais empobrecidos a noção de liberdade seria outra, e na propaganda comunista seria a chance de ter melhores condições de vida.

Como vimos, “Deus, Família e Liberdade” são modelos híbridos<sup>33</sup> que dialogam com a sociedade de forma comum, dentro do campo cultural a partir de diversos aspectos religiosos, políticos, sociais, tendo seu significado de forma muito próxima da realidade dos diversos manifestantes, ao contrário da propaganda do Governo de João Goulart, que mesmo apresentando a Reforma de Base, e com palavras simples e populistas, não se comunicava com a realidade dos diversos grupos da sociedade e nem mantinha um símbolo pelo qual toda a população pudesse se sentir incluída como parte integrante desta realidade. Ao contrário! Porém, para que estes símbolos saíssem do aspecto popular e ganhassem as mentes dos milhares que invadiram as ruas da Avenida Rio Branco no dia 12 de março de 1964, se fazia

<sup>32</sup> JB. 1º Caderno, 26/03/64.

<sup>33</sup> CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997 p. 283-350.

necessária uma força grandiosa, os meios de comunicação de massa, e em nosso caso de análise específico, a mídia impressa. Esta sim foi a grande responsável pelo rápido e efetivo modelo de ideologia anticomunista que se alastrou rapidamente pelo Brasil, vindo a culminar no grande número de manifestantes que encheram as ruas na marcha do Rio de Janeiro.

### ***O papel da imprensa na construção da cultura popular em cultura de massa.***

Para compreendermos o papel da imprensa jornalística neste processo de reflexão historiográfica temos que perceber as mudanças que a mesma sofreu até o momento do evento. Entre estas mudanças, a forma de se escrever a matéria sofreu alterações para três modelos, a saber: o jornalismo opinativo, o interpretativo, e o informativo<sup>34</sup>. O primeiro, opinativo, tratava de reportagens onde o autor do texto apresentava a sua opinião de forma incisiva a induzir o leitor. O interpretativo é o jornalismo que é fruto de uma maior pesquisa, de apuração dos “fatos” ocorridos para depois apresentar a sua narrativa. E por último, o interpretativo, construção textual que tinha por orientação gráfica a interpretação dos fatos, puro e simples, sem o auxílio de nenhuma

técnica apurada, na tentativa de uma possível imparcialidade.

Na década de 1960 estava consolidado o modelo norte americano no Brasil, onde se buscava uma produção imparcial, sem a menor influência dos meios de comunicação. Porém nenhum jornal é completamente imparcial, expressando sempre o ponto de vista de quem escreve<sup>35</sup>.

Uma vez que descartamos a impossibilidade de imparcialidade, mesmo no caráter interpretativo do jornal, tomaremos como objeto de estudo, artigos do Jornal *O Dia*. Este nas vésperas da “Marcha” do Rio, apresenta como matéria de capa a Ação “pacífica” das tropas de Minas Gerais, que entram no Rio de Janeiro e, segundo o jornal, e ficaram em posição estratégica para “salvar a pátria da infiltração comunista que se observa no governo”, infiltração esta que nunca aconteceu em esfera alguma na proporção da calamidade apresentada. Outra matéria de capa apresenta o Governador Carlos Lacerda conclamando o povo a resistir, e pede para que construa barricadas em frente ao Palácio das Laranjeiras, para protegê-lo. Aqueles que por ventura tiveram acesso as informações de capa no Rio de Janeiro, poderiam até acreditar que já se tratava de uma Guerra Civil que estava prestes a acontecer.<sup>36</sup> O primeiro caderno deste

<sup>34</sup> BARBOSA, Marialva. *Jornalismo no Brasil: dois séculos de história*. Revista Eletrônica Memória do Jornalismo.

<sup>35</sup> HOHLFELDT, Antônio; VALLES, Rafael Rosinato. *Conceito e História do Jornalismo Brasileiro na*

*“Revista de Comunicação”*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 73-77.

<sup>36</sup> JB, 1ª Página, 02/04/64.

exemplar que circulou na véspera da “Marcha” no Rio, foi construído cheio de mensagens de combate ao comunismo. Frases de efeito como “Defesa da Democracia” ou apelos a paz, são marcas de um discurso de quem quer apresentar um terror eminente.

Em outra página foi apresentada uma articulação do II Exército que se mobilizava para “Salvar a Pátria contra o julgo Vermelho”. E se formos citar todos os pontos onde apresentam uma construção tendenciosa, construindo uma imagem de caos no país, e do Presidente João Goulart como líder de uma crise generalizada e o mentor de uma “Comunização”. Mas o que parecia apenas a construção teatral de um enredo se torna uma introdução para o que se apresentaria na última página deste jornal. Grande parte da matéria apresentada na coluna seria um convite a participação da “Marcha” no dia posterior.

“A direção do CAMDE, organizadora da “Marcha da Família, com Deus pela Liberdade”, que será realizada amanhã, recebeu ontem a solidariedade da Frente Democrática dos Bancários. O movimento, segundo as organizadoras, deve contar com mais de um milhão de pessoas. O documento da Frente Democrática dos Bancários, diz que “é a mulher brasileira, tão bem representada pela CAMDE, quem está

despertando, com sua atuação corajosa e decidida, as energias mais vivas da pátria, livrando as das garras do comunismo ateu e desumano”.<sup>37</sup>

A última sentença então proferida, “(...) comunismo ateu e desumano (...)”, sintetizam a ideologia da “Marcha”, a liberdade dos Cristãos e suas famílias em um país livre e humano. Puro jogo de palavras para criar um clima de luta religiosa e política. Porém o texto não vai só até este ponto de propagando. Toda a coluna da matéria foi destinada as informações como itinerários, melhores acessos, horário do evento, colaboradores, entre outras informações. Podemos então perceber uma clara indução neste primeiro caderno para construir no imaginário dos leitores uma realidade que em parte se comunicava com a sua vida cotidiana, porém com a criação de uma guerra contra “perigo vermelho” que não estava mais somente em Cuba ou em Moscou, mas ali perto, por isso todas as famílias deviam levantar-se contra este governo e marchar sob as bênçãos de Deus pela liberdade.

### **Conclusão**

Este artigo apresentou, de forma breve, uma possibilidade de compreendermos como em tão pouco tempo entre o comício da Central

<sup>37</sup> JB, 1º caderno, 01/04/64.

do Brasil, proferido pelo Presidente João Goulart, e a *Marcha Pela Família com Deus pela Liberdade*, a população foi convencida, ou se convenceu a apoiar o Golpe Cívico Militar. A conclusão que tiramos foi que a propaganda do segundo evento, a “Macha”, foi melhor elaborada politicamente, principalmente com o apoio de diversos setores como a Elite Empresarial, Industrial, Militares, Políticos de diversas esferas, Igreja Católica e ramificações protestantes, tendo como porta voz a imprensa jornalística. Ao lado do governo federal estava apenas a propaganda oficial, desprestigiada pela falta de apoio.

Compreendemos então que a propaganda política, utilizada por veículos de comunicação de massa pode ser utilizada como uma ferramenta de construção ideológica. Muito embora “A Marcha” tenha reunido um maior número de participantes, estes estavam defendendo bandeiras variadas que dialogavam com as suas necessidades mais diversas, relacionadas aos símbolos “Deus”, “Família” e “Liberdade”, e embora de forma generalizante o discurso jornalístico da época tenha apresentado a defesa da intervenção militar, “A Macha” reunia diversos interesses e, de maior proporção, a oposição a um imaginário comunista construído durante anos através, primeiramente através dos governos que viam com maus olhos os movimentos sindicalistas, em segundo pela elite empresarial que se indispunha a negociar os

direitos trabalhistas, reivindicados principalmente pelos mesmos sindicatos que apoiavam os movimentos socialistas no Brasil, e em último momento representado pela igreja que via o combate ao comunismo uma defesa da fé e dos seus interesses religiosos. A imprensa jornalísticas foram a ferramenta que, utilizada de forma direta, surtiu o efeito pré determinado, de induzir os ânimos pelos meios de comunicação através do recurso de manipulação de uma população sofrida, através do conflito das mentalidades

#### **Fontes primárias:**

Série de jornais com publicação diária do Jornal do Brasil, no período entre os anos de 1960 a 1964.

Discurso de João Goulart realizado no comício da central do Brasil.

#### **Fontes bibliográficas:**

- ABREU, Alzira Alves de. *A modernização da imprensa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. São Paulo: Editora Universidade. Estadual Paulista, 1991.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.
- BARBOSA, Marialva. *Jornalismo no Brasil: dois séculos de história*. Memória do Jornalismo. [site:memoriadojornalismo.com.br/upload/imagem\\_0140603053047.pdf](http://site.memoriadojornalismo.com.br/upload/imagem_0140603053047.pdf)

- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFANS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras 1990.
- CHAUI, Marilena. *O que é Ideologia?*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- Discurso de João Goulart, realizado na Central do Brasil dia 13/03/1964. Disponibilizado pelo Instituto João Goulart, na página on-line: <http://www.institutojoaogoulart.org.br/conteudo.php?id=31>
- EANGLETON, Terry. *Ideologia: Uma Introdução*. São Paulo: UNESP, 1991.
- FILHO, Daniel Aarão (org.). *História do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.
- FILHO, Daniel Aarão Reis (orgs.). *O Século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- FILHO, Daniel Aarão Reis (org). *Versões e ficção: o sequestro da História*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: Breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOHLFELDT, Antônio; VALLES, Rafael Rosinato. *Conceito e História do Jornalismo Brasileiro na "Revista de Comunicação"*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LAMARÃO, Sérgio. *A Marcha da família, com Deus pela liberdade*, in; *A Trajetória de João Goulart*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2012. Revista on-line: [http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A\\_marcha\\_da\\_familia\\_com\\_Deus](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_marcha_da_familia_com_Deus).
- LAMARÃO, Sérgio. *Comício das Reformas*, in; *A Trajetória de João Goulart*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2012. In: Revista on-line: [http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/omicio\\_das\\_reformas](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/omicio_das_reformas).
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o "Perigo Vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2002.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Como citar:** MOREIRA, Cristiano a Silva; LOYOLA, Patrícia Amaral. *Ideologia e cultura: um olhar além da "marcha com deus, pela família e pela liberdade", realizada no dia 02/04/1964*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. Disponível em: <[www.simonsen.br/revistasimonsen](http://www.simonsen.br/revistasimonsen)>

## História

### ***QUE TI TI TI É ESSE!!***

Por: Patrícia Loyola Amaral Alvim<sup>1</sup>

O texto que se segue foi fruto de uma indagação metodológica. Sou professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e

perguntei, para os meus alunos de periferia, o que era mais importante no jogo da vida, ter dinheiro ou ser ligado a pessoas influentes. Para minha surpresa, os relatos que se seguiram tratavam da importância da personalidade das relações, ou seja, ser pessoa sobressaía em relação a ser indivíduo. Nas respostas dos meus adolescentes da Comunidade Getúlio Cabral, estava presente, de forma embrionária, o pensamento do Antropólogo Roberto Da Matta. Aos poucos fomos construindo uma metodologia própria e fui apresentando aos meus alunos os conceitos do renomado antropólogo acerca da sociedade brasileira.

O propósito foi perceber a atualidade dos conceitos do pensador<sup>2</sup> para entender o processo de ritualização da estrutura social

brasileira, colocando em foco ou *close up* três momentos distintos, porém interligados: o carnaval, a dita malandragem brasileira e o chamado autoritarismo “civil” brasileiro.

Para Matta, as festas são momentos extraordinários marcados pela alegria e por valores considerados positivos. A rotina da vida diária é percebida como negativa. Daí o cotidiano ser designado como uma rotina impiedosa, hierárquica e autoritária, o espaço do comportamento contido ou “cada coisa no seu lugar”.

No Carnaval opera-se uma transmutação, os famosos – ou *Very Important People* (VIPs) – passam a ser vistos como nobres e num desfile polissêmico ostentam um simbolismo de valores aristocráticos. Para nós, “os comuns mortais”, tanto as ilusões quanto os andrajos no carnaval representam um “desejo” escondido, fazendo uma síntese entre o fantasiado e os papéis que representa e os papéis que gostaria de representar. Daí,

<sup>1</sup> Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense, Professora das Faculdades Simonsen e Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: patricialoyola@oi.com.br

<sup>2</sup> Matta, Roberto da. Carnavais, Malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro, Editora Guanabara, Rio de Janeiro. 1990

brincar carnaval traduz-se em suspender as fronteiras da compartimentalização social, ou “cada coisa no seu lugar”.

No caso do carnaval, aflora um conjunto de sentimentos, ações, valores e categorias que cotidianamente são inibidos por serem “problemáticos”. Segundo Roberto da

Matta, trata-se de uma sociedade que pouco se organiza espontaneamente para reclamar, mas organiza-se espetacularmente para brincar, uma lógica nem um pouco simples.

Na festa do carnaval enfatiza-se uma dissolução do sistema de papéis e posições sociais; porém, no final do rito, mergulha-se novamente no mundo conhecido e cotidiano.

Para o autor, os ritos “fazem coisas”, “dizem coisas”, “revelam e escondem” onde a lógica das relações é acentuada num momento para ser inibida em outro.

O rito consegue colocar em *close up* as nuances do mundo social. Roberto da Matta percebe a sociedade brasileira com um organismo vivo, com pactos sociais e relações entre indivíduos e coletividades nas suas lutas, formas, forças e pressões.

### **O método**

O antropólogo analisa e investiga as elaborações de dramas sociais. A sociedade constrói os seus atores e “inventa” a peça, o

enredo, o cenário e o palco. Os “investigadores” estudam conjuntamente os papéis sociais e os atores. Repetindo Clifford Geertz<sup>3</sup>, é uma história que eles contam a eles próprios, sobre eles mesmos.

### **O caso em si**

No livro “Carnavais, Malandros e Heróis”, o autor coloca sob a lente do microscópio o mito de Pedro Malasartes<sup>4</sup> e passa a desmembrá-lo pedagogicamente.

“As aventuras de Pedro Malasartes” é uma narrativa popular, uma espécie de drama social brasileiro contra a injustiça. A peculiaridade deste “herói brasileiro” é que ele encarna a face do herói e do malandro ao mesmo tempo. Segue a mesma curvatura da sociedade que engendra a dramatização.

No mundo da Malandragem o que conta é a voz, o sentimento e a capacidade de improvisar. Na sociedade chamamos isso de coração. No universo da malandragem é o coração que inventa as regras.

O oposto do malandro é o caxias. Ele reforça a ordem social e deseja mantê-la como ela é. O malandro é desprovido deste desejo. O malandro promete uma vida de “sombra e água fresca”, onde a realidade interior é mais importante que o mundo “de fora”.

<sup>3</sup> Geertz, Clifford. Interpretação das culturas, LTC, Rio de Janeiro, 2008

<sup>4</sup> Cascudo, Câmara: Contos Tradicionais do Brasil, Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1967

No movimento pendular social, o caxias pode vir a ser um otário. O homem comum, crédulo, sempre pronto a obedecer e a vítima por excelência dos malandros. O movimento pendular social do malandro é abraçar a bandidagem em um caminho sem volta, perdendo o equilíbrio entre a ordem e a desordem.

O mito de Malasartes é o mito do trabalhador brasileiro. A saga daquele que tem que estar sempre buscando algo que não possui. E, para tanto, tem que caminhar para a dura realidade, deixando cotidianamente para trás suas famílias e lares.

Quem é pobre precisa ganhar a vida. Os pobres têm necessariamente que se associar aos ricos e aceitar os seus “contratos” e buscar um meio de viver. O resultado é a exploração impiedosa do empregado.

### ***Pedro Malasartes***

Um casal de velhos tinha dois filhos homens, João e Pedro. Como eram pobres, os filhos tinham que sair de casa para ganhar a vida. Pedro é definido como astucioso e vadio, ou seja, malandro. O seu irmão mais velho, João, é visto como caxias. João emprega-se em uma fazenda, o proprietário da fazenda é definido como velhaco, pois fazia contratos de trabalho impossíveis de serem cumpridos e assim não pagava um salário aos seus trabalhadores.

### ***O contrato***

Os contratos eram definidos nos seguintes termos:

I- O empregado não podia enjeitar serviço;

II- O empregado não podia ficar zangado;

III- Caso tais condições ocorressem, um deles (patrão ou empregado) perderia uma tira de couro do pescoço até o fim das costas.

Após um ano de trabalho, João, o caxias, volta para casa sem dinheiro e sem o couro das costas. Pedro toma para si o direito de acertar as contas com o fazendeiro, dando início às suas aventuras.

Pedro apresenta-se na fazenda. O patrão manda que Pedro vá trabalhar numa plantação de milho e envia uma cachorrinha para acompanhá-lo. O trato é que Pedro só pode voltar para casa quando a cachorra assim o fizer. Depois de meio dia de trabalho, como a cachorra nem se mexe, Malasartes dá uma paulada na cachorrinha, que corre assustada para casa. Assim sendo, Pedro pode voltar. Mais tarde, é só fazer o gesto que a cachorrinha volta para casa. Pedro derrota o fazendeiro, pois este fica zangado, mas pelo contrato não pode demonstrar.

No dia seguinte, o patrão pede que Pedro limpe a roça de mandioca. Pedro segue ao pé da letra e arranca tudo inclusive a plantação. Pedro, de modo sarcástico, pergunta

se o patrão está satisfeito e por causa do contrato o patrão afirma que sim.

No terceiro dia, o patrão pede a Malasartes que traga um carro de boi cheio de “pau sem nós”. Malasartes então derruba todo o bananal, explicando que bananeira é pau sem nó. O patrão perde novamente.

No quarto dia, o patrão pede que Pedro coloque um carro de bois, com bois e tudo, dentro de uma casinha, sem passar pela porta. A solução de Pedro Malasartes é cortar tudo em pequeninos pedaços e jogar tudo pela janela. Mais uma vez, o patrão é derrotado.

No quinto dia, Pedro Malasartes foi vender os porcos do patrão. Vendeu toda a vara e ficou com o dinheiro. Depois cortou os rabos dos animais, e os enterrou num terreno cheio de lama. Chamou o patrão e disse que os porcos se perderam na lama. Por sugestão do próprio Pedro, o patrão pediu que Malasartes pegasse duas pás para desenterrar os porcos. Pedro correu para a mulher do fazendeiro e pediu que lhe entregasse dois contos de réis. A mulher, desconfiada, não queria, porém Pedro perguntou à distância e, por meio de gestos, o marido mostrou dois dedos, assim Pedro conseguiu mais dinheiro. Quando voltou ao terreno, Pedro resolveu puxar com as próprias mãos os porcos e disse que a força cortava o rabo dos porcos. Mais uma vez, Pedro ganhou.

O fazendeiro, percebendo a malandragem de Pedro, resolveu matá-lo. Inventou que um ladrão rondava o curral e que

ambos deviam prendê-lo. O fazendeiro propôs turnos de vigia e Pedro iria substituí-lo no cantar do galo. A ideia era atirar em Malasartes. Este, por sua vez, foi acordar a mulher do patrão perto da hora do galo, dizendo que o fazendeiro precisava dela com urgência. Ela apareceu e foi morta por seu marido. Assombrado pela malandragem do empregado e com medo do assassinato que cometeria, o fazendeiro pagou muito dinheiro a Pedro para não haver envolvimento da justiça no negócio. Pedro voltou rico para a casa de seus pais.

O nosso “herói-malandro” realiza sua parte integral no contrato, obedecendo até as últimas consequências as ordens do seu patrão. Realiza-se o paradoxo social pois, para explorar, o fazendeiro criou um contrato impessoal com seus empregados. Para acertar as contas com o patrão, Pedro segue o mesmo contrato ao pé da letra. Pedro dá uma lição de sabedoria social, virando para si a vantagem no jogo do poder entre fracos e fortes. Segundo Roberto da Matta, os bons malandros sabem utilizar o poder dos fracos na hora certa. Pedro seria o responsável por um tênue, frágil, complexo e por vezes inquietante equilíbrio social. Pedro não é um agente revolucionário ou transformador da sociedade. Ele é apenas um ser que pode dar o troco à altura, ou seja, ele pretende a destruição do fazendeiro pelos mesmos instrumentos legais de exploração criados pelo fazendeiro.

## Conclusão

Para Roberto da Matta, na sociedade brasileira existe uma dicotomia entre indivíduo (anônimo) e pessoa. A alguém que é pessoa aplica-se uma curvatura especial da lei.

No Brasil, são inúmeras as expressões que denotam o desprezo pelo indivíduo, usado como sinônimo de alguém desgarrado socialmente. Exemplarmente: “aquele indivíduo sem caráter.”, ou “o indivíduo assassinou sem piedade”. Fica claro que “aquele ser” não foi capaz de ligar-se na sociedade.

Neste país, o povo é uma entidade, pois é sempre generoso, idealizado e por isso plenamente manipulável. Numa palavra, o superior (chefe, patrão, político) sempre “sabe o que é bom para o povo”. O povo “é a voz de Deus”, mas o superior indica e lidera o caminho a ser trilhado.

Percebendo a sociedade como um organismo vivo, executamos uma coreografia sedutora, onde uns favorecem aos outros aquilo de que eles não dispõem. Pessoalizamos as relações entre patrões e clientes, fortes e fracos, ricos e pobres. Aos mal nascidos, a lei, aos amigos tudo!

Receber a letra fria da lei é tornar-se imediatamente indivíduo. Ser alguém no Brasil é ser daqueles que usam da simpatia, do charme, das amizades, do jogo político para serem bem sucedidos. As noções de indivíduo e pessoa são importantes para a sociedade

brasileira, pois estamos a meio caminho entre a hierarquia e a igualdade. Trata-se do código das moralidades pessoais com nuances do individualismo.

O ritual de autoritarismo “civil” conhecido como “Você sabe com quem está falando?” é a negação da malandragem e do próprio jeitinho brasileiro. Seu uso se dá quando, por algum motivo, perdemos a noção de lugar ou de como “navegar” socialmente. O ritual é um recurso de diferenciação social. É um rompimento drástico da personalidade das relações. É demarcar pela violência linguística um território “sagrado” que não pode ser profanado. É a manutenção da dita ordem.

O pensamento de Roberto da Matta nos faz refletir sobre uma sociedade que nos fascina, que apesar de ainda se mostrar autoritária, excludente e violenta, é possuidora de uma sabedoria única e de uma sedução que nos atija a seguir em frente. Sociedade que acredita em que com fé, samba e educação se vai longe. Parafraseando o samba da Estácio de Sá de 2007 e sentindo no ar a esperança que se deixa espalhar no continente e na boca do pessoal, crê que a boa nova chegou...

Os adolescentes da comunidade Getúlio Cabral que se perceberam como protagonistas de histórias de conflitos, abandono e solidão, também são os mesmos que renovaram em si um espírito de curiosidade sobre a vida, pois perceberam nas suas palavras simples um grande ponto de

contato com os conceitos discutidos nas faculdades e nos livros de “doutores”.

### Referências

MATTA, Roberto da. *Carnavais, Malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*, Editora Guanabara, Rio de Janeiro. 1990

GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*, LTC, Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é Etnocentrismo*, Ed. Brasiliense, São Paulo, 1990.

**Como citar:** ALVIM, Patrícia Loyola Amaral. *Que ti ti ti é esse!!*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. Disponível em: <[www.simonsen.br/revistasimonsen](http://www.simonsen.br/revistasimonsen)>

Letras

## **IDENTIDADE, ALTERIDADE E ABJEÇÃO NA LITERATURA DE TERROR**

Por: Lilian Maria Araujo da Silva<sup>1</sup>

*Sou o vampiro Lestat. Sou imortal. Mais ou menos.  
(Anne Rice, The Vampire Lestat)*

*O rosto de Erik era branco. Seus olhos eram buracos escuros no rosto. Ele não tinha cabelo. Ele não tinha nariz. Seu rosto era o rosto de um homem morto.  
(Gaston Leroux, The Phantom of the Opera)*

*Estava chovendo e, uma enorme multidão de pé na lama, alguns deles vêm de quilômetros de distância. Se a minha própria sentença de morte não tivesse sido comutada no último minuto, eles teriam me visto sair com o mesmo prazer ganancioso.  
(Margaret Atwood, Alias Grace)*

---

<sup>1</sup> Mestre em Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade do Rio de Janeiro (UERJ). Faculdades Integradas Simonsen (FIS) e Instituto Brasil-Estados Unidos (IBEU). lilianmaria@superig.com.br

**T**emostrês personagens literárias bem conhecidas não por sua nobreza, bondade ou beleza.

Chamam a atenção por suas atitudes inusitadas que as tornam marginalizadas. São ditas personagens bizarras, e talvez por isso, sejam tão célebres em livros e filmes. As epígrafes acima contêm exatamente as ideias de identidade, horror e prazer que aparecem nas pessoas quando expostas a determinadas situações. Ideias relacionadas com o que as pessoas consideram aceitável ou inaceitável, e como elas reagem a tais fenômenos num nível consciente e inconsciente.

Ainda que essas personagens sejam consideradas transgressoras, muitas pessoas acham alguma identificação com elas. Sente-se algum prazer e até mesmo simpatia por elas. Há um processo complexo, uma espécie de encontro com esses sujeitos jogados para as “margens” e para as “sombras” da sociedade. O leitor/expectador experimenta um encontro com os chamados corpos abjetos.

Faz-se necessário percorrer este caminho para chegarmos aos três conceitos inerentes a qualquer corpo humano, não importando o gênero, sexo, a classe social, raça, o nível de intelectual, a etnia: os conceitos de identidade, alteridade e abjeção. A ideia mais comum ligada à palavra IDENTIDADE é a de estabilidade, a de algo fixo sobre si mesmo, que sempre se pode

sustentar todo o tempo e uniformemente. De fato, o próprio conceito de identidade implica em um processo contínuo, mutável, também fragmentado, produzindo outras identidades. Como Stuart Hall argumenta em *Modernidade: uma introdução às sociedades modernas*, a identidade é um fenômeno em curso:

*A questão da "identidade" está sendo vigorosamente debatido na teoria social. Em essência, o argumento é que as velhas identidades que estabilizaram o mundo social por tanto tempo, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno como um sujeito unificado. Esta chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e minando os quadros que deram aos indivíduos ancoragem estável no mundo social (Hall, 1996: 596).*

Três acepções estão relacionadas com a questão da identidade. A primeira refere-se à época do iluminismo, quando se afirmava que a identidade permaneceria a mesma ao longo da vida do indivíduo. O segundo conceito relaciona-se com o tema sociológico em que a identidade é um resultado da interação e das mudanças entre o “eu” e a sociedade. Sendo assim, identidade seria um

produto do que acontece dentro e fora da pessoa.

O terceiro conceito de identidade endossa sua fragmentação, não unificação e constantes transformações. Refere-se ao sujeito pós-moderno, foco deste trabalho.

O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas culturas, tornou-se mais aberto, variável e problemático. Isso produz o sujeito pós-moderno, conceituado como não tendo identidade fixa, essencial e permanente. Identidade torna-se uma "entidade móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas como são representadas ou tratadas nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1996: 598).

Analisando essas afirmações, pode-se dizer que devido ao seu processo de desdobramento e, conseqüentemente, pela sua fragmentação, a identidade produz outras que se cruzam e até mesmo são antagônicas. O eu está sob iminentes mudanças, à mercê das vicissitudes. Esta instabilidade do eu nos conduz ao conceito da chamada crise de identidade:

*Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, minando a nossa percepção de nós mesmos como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é às vezes chamada de deslocamento ou descentramento do*

*sujeito. Este conjunto de deslocamentos duplos - centrando de indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo (Hall, 1996: 597).*

Há realmente uma crise de identidade? É a reflexão que Woodward faz em

*Identidade e Diferença*. Se sabemos que a identidade é fragmentada, móvel, antagônica, sempre em um processo de deslocamento, os conflitos são esperados. No entanto, o que se vê é que esses conflitos de identidade são mais nítidos quando eles trazem desconforto e incertezas, principalmente nestes tempos em que o sujeito está exposto a mudanças sociais permanentes, desafios tecnológicos, interferindo diretamente em sua rotina, "invadindo" o seu eu.

Vimos que a identidade tem a ver com a fragmentação, e essa fragmentação se faz muito cedo na vida da pessoa. Quando a concepção acontece, o feto juntamente com a mãe, formam uma unidade. O primeiro não é consciente de si mesmo como um ser separado, ele ou ela não é o "outro" ainda. Quando a separação acontece, surge a necessidade de ser o "outro" para sentir-se novamente naquela unidade. Tal unidade que soa muito mais como um mito, uma vez que a separação já havia acontecido. Como Jacques Lacan argumenta, existem algumas etapas as quais a pessoa se submete: a fase imaginária,

quando o bebê ainda se sente como parte do corpo da mãe, e o estágio do espelho em que o bebê durante a diferenciação, começa a procurar identificação no "outro".

A separação inicial da mãe, esta falta de unidade na identidade do sujeito, colocá-o em uma perseguição contínua por imagens marcantes de fora, uma constante busca por identificação, e "identificação dá ao sujeito um sentimento unificado de estabilidade através de sistemas simbólicos, ajudando a se identificar com as formas pelas quais somos vistos pelos outros." (Lacan, 2002: 45, tradução da autora). Quando as identidades são formadas por sistemas de representação, práticas significantes e sistemas simbólicos, significados, discursos são produzidos e nos posiciona como indivíduos (Woodward, 2002: 14).

Assim, a pessoa precisa identificar-se com os outros para maior conforto do seu eu. Não ignoremos o fato de que essa mesma pessoa, em sua vida primitiva, não sentia necessidade de se identificar com alguma coisa, quando o consciente não operava ainda, numa fase que Freud denomina o id. Devido às primeiras necessidades de encontrar identificação na sociedade (e a sociologia afirma que o homem é um ser social), a fase inconsciente dá lugar para o consciente. A fase do superego. Neste momento, os sujeitos devem estar cientes das regras e obrigações exigidas pelas instituições que regulam os

discursos mais significativos. Entretanto, isso não significa que o antigo eu desaparece completamente, pois é parte do indivíduo, que suprime seus instintos primais fortemente em nome da moral e das convenções a serem seguidas.

Identidade pode ser também um resultado das relações sociais, ou seja, relação com o outro, mediante semelhanças e contrastes, e as diferenças podem aparecer dentro das identidades e entre elas. Assim, o "outro" que parece uma ameaça a integridade da identidade estabelecida, pode ser reconhecido como parte do nosso eu. Isto confirma que a identidade não pode mais servir como um fenômeno unitário: "Isto significa que o eu já não pode ser plausivelmente entendido como uma entidade unitária, mas aparece sim como um momento frágil no circuito dialógico que conecta "nós" com os "nossos eus" (Woodward, 2003: 315).

Se as identidades são entidades frágeis, não é de estranhar que por muitas vezes o sujeito experimente sensações vistas como incomuns para si mesmo, como se tivesse encontrado um outro alguém dentro dele ou dela, de não reconhecer o próprio eu. O "outro" supera a si mesmo e, às vezes, os resultados são sentimentos estranhos que assaltam o indivíduo. Não é incomum encontrar pessoas que admiram vilões, personagens obscuras que se erguem do outro lado da sociedade, o "dark side". Pessoas que

prestam homenagem a estas personagens e elogiam seus feitos, porque as estas não se sentem limitados pela paradigmas sociais e realizam o que seus instintos clamam. Ao contrário da maioria que é ensinada a reprimir os instintos tanto quanto possível, a fim de ser aceita na sociedade e não perturbar a ordem, os ditos vilões vêm para revelar o que os outros escondem.

Os exemplos nas epígrafes mostram três personagens que facilmente se encaixam no caso de abjeção. Lestat, Erik e Grace Marks causam algum desconforto até mesmo repugnância em diferentes níveis: um é uma estranha figura e cruel, o outro é um misterioso homem com um corpo deformado, e a terceira epígrafe refere-se ao quase enforcamento público da mulher de caráter duvidoso, Grace Marks, por ela ser acusada de assassinar seu patrão. Ninguém pode negar que as personagens más ou misteriosas resistem em nossas mente. As pessoas já ouviram falar de *The Phantom of the Opera* (*O Fantasma da Ópera*), mas é quase certo que muitos iriam perguntar quem é Raoul. Mesmo em *Drácula*, que é uma das mais famosas histórias de horror, quase todo mundo sabe sobre a personagem do título, mas o seu adversário, Jonathan Harker, diria que poucos se lembram dele.

Como a questão é a identidade, é fundamental mencionar o elemento psíquico, o lugar onde a fragmentação do eu ocorre. O

id, parte inconsciente do sujeito, é o exato local desses conteúdos reprimidos, que não têm acesso à área consciente. Em suma, os sujeitos são constituídos por ego, superego e id, que correspondem, respectivamente, ao eu negociador, às instituições que levam as pessoas a reprimir o eu anterior, e o eu primitivo. Neste processo de repressão do eu primitivo, o sujeito lida com os sentimentos que ele considera estranhos, situações ou coisas que são aparentemente desconhecidas, mas que em algum nível, parece íntimo, e leva o sujeito a experimentar o sobrenatural ou o "unheimlich", como Freud denomina em seu grande ensaio *The uncanny*. Como Gelder afirma em *Reading the Vampire* "o estranho é uma rota a partir do desconhecido para o familiar" (Gelder, 1994: 43). Gelder afirma que o sinistro foi definido por Freud como o assustador que remete ao que é conhecido e há muito familiar.

É muito comum imaginar que abjeção refere-se apenas à ideia de algo assustador e repugnante, à rejeição de algo ou alguém vil. As pessoas tendem a pensar que o abjeto é o "outro", que este "outro" possui algo que assusta ou causa repulsa. Em certo sentido, abjeção tem a ver com a rejeição de algo que está no eu do outro sujeito, algo que aparece e não pode ser suportado por ele ou ela. Um "outro", já em "mim", embora "eu" fortemente insista em negar esse "outro", que pode ser uma ameaça para "meus" outros eus, e deve ser controlada, reprimida de forma que

"eu" possa ser uma parte integrante do socialmente aceitável. Em *Powers of Horror*, Kristeva argumenta que este processo de abjeção aparece no intervalo entre o "jogo" de ego e superego.

Abjeção, portanto, não é um processo simples de não gostar, pois é parte de uma "máquina" humana, e tudo que se relaciona com os seres humanos deve ser mantido sob investigações constantes.

O abjeto seria parte de uma vida primitiva, muito antes do "eu". O abjeto é parte de "mim", onde tudo se integra. Mais cedo ou mais tarde, ele manifesta-se no sentido de horror ou prazer, ou mesmo ambos. Como Márcio Seligmann afirma em *Do Delicioso Horror Sublime ao Abjeto e a Escritura do Corpo*, é através da abjeção que o gótico literário oferece uma descrição real do corpo, acerca de traumas, medos, dores, sobre estes mecanismos internos que precingem o corpo humano.

Não podemos imaginar um corpo abjeto sem pensar em algo mal, que provoque náuseas, repulsa ou, no mínimo, alguma estranheza. Corpos abjetos são constantemente explorados na esfera gótico, em livros, pinturas, filmes. Eles produzem sensações paradoxais, que horrorizam e ao mesmo tempo atraem as pessoas, e estes sentimentos guiam-nos para o sublime.

O sublime sempre "invade" as almas. Diz-se invadir, porque as pessoas não podem

controlar sentimentos como o medo, a dor, o horror, o amor, quando são expostas a eles em algumas circunstâncias. O sublime joga o indivíduo na essência da dor e do perigo, ele leva um imenso "choque" que vai além dos conceitos do bem e do mal, o que para Edmund Burke em sua obra *Uma investigação filosófica sobre as origens de nossas ideias do sublime e do belo*, é a manifestação do horror deleitoso, prazeroso (Burke, 1993: 48).

As imagens de "obscuridade" e "luz" são efeitos desejáveis no gótico literário; que concentra-se exatamente na aspecto obscuro, oculto do assunto ou dos assuntos, em coisas das quais as pessoas não têm ideias claras. O gótico utiliza o sublime para fazer as pessoas experimentarem o horror, a dor, o perigo que elas já têm em si, mas não reconhecem. Elas são convidadas a prestar reverência aos seus medos mais remotos, antigos.

Pode-se dizer que o gótico é uma forma de escapismo por conta do apelo, do exagero e da imaginação. Na verdade, é uma reação às convenções da vida cultural e social europeia do século XVIII, com objetivo de definir as questões polêmicas como sexo, hierarquias sociais, que são algumas das principais ferramentas para o gótico literário. Usa-se várias maneiras para retratar a vida real de diferentes pontos de vista, incluindo o realismo que, de acordo com Punter em

*Literatura de Terror* "é um poder de imaginar novas maneiras de ser" (Punter, 1995: 185).

Se a obra gótica trabalha com a psique e esta última é fragmentada, este gênero literário também não se constitui unitário, porque opera nas fronteiras do sujeito. Gótico e abjeção não podem ser separados, uma vez que ambos lidam com aspectos psicológicos do sujeito, que não são bem resolvidas, tais como a forma com que os desejos são satisfeitos ou recalçados, o funcionamento da libido. O gótico usa os elementos fantásticos para cumprir as esperanças negadas de uma sociedade. Áreas ainda tabu em uma cultura, o sagrado e o impuro, são os meios onde o gótico vem manifestar seus escritos. O erotismo é um tema perigoso, comumente explorado nesta literatura. O eros é negado e pode retornar na forma de ameaça e violência (Punter, 1995: 191).

Observa-se que os conteúdos reprimidos da pessoa podem assombrá-la se utilizando de muitas máscaras, representando os temores conscientes e inconscientes que normalmente transformam-se sem aviso prévio, num espaço onde as "festas" de prazer e horror são ilimitadas: nos sonhos. Quanto mais algo é reprimido, mais forte se torna. Este elemento refreado ganha força extra e torna-se rebelde, mais difícil de ser contido e essa força normalmente é seguida por transgressão, agressividade ou violência. "O gótico fala o indizível" (Punter, 1996: 193). O

gótico discute a realidade do corpo, da alma dos indivíduos, dos seus segredos, das renúncias de instintos poderosos como resultado da exigência cultural. O corpo feminino, por exemplo, é um "território" onde os homens inseriram seu ponto de vista e outras premissas. O corpo das mulheres, o "outro", tornou-se dócil, subordinado à padronização do sistema masculino.

Relacionemos uma das figuras góticas mais notórias, o vampiro, com as teorias da identidade e da abjeção discutidas aqui.

Quando pensamos na figura do vampiro, há duas expressões comuns que vêm à nossa mente: aberração e erotismo. A corrupção no vampiro ocorre na esfera social e natural. Se considerarmos as naturais, vampiros são corrompidos porque eles não seguem o determinismo biológico, eles não envelhecem fisicamente, não procriam através da sexualidade comum, não morrem. Seus corpos estão mortos quando se trata de realizar tarefas humanas habituais. No entanto, o mesmo corpo se faz vivo para manifestar seu poder sobrenatural. Assim, pertencem à categoria de subumanos, pois seus corpos não passam por simples processos naturais como os dos seres humanos. Por outro lado, possuem neste mesmo corpo, uma modalidade de energia que os seres humanos não têm. Eles têm o poder de fascinar pessoas e ler seus pensamentos. Alguns se transformam em outras criaturas. A efígie do

vampiro brinca com a nossa psique, com, a ideia da morte. Pode ultrapassar, passear entre os limites da vida e da morte sem qualquer restrição, sem qualquer dificuldade.. Eles desafiam os limites do que é possível e impossível para os seres humanos. Elementos do sobrenatural são sempre evocados em seu ambiente. Vampiros conseguem usar telepatia tão simplesmente como seres humanos falam ao telefone, eles lidam com o medo das pessoas de serem enterradas vivas, quando se deitam em um caixão para o seu descanso durante o dia.

Adotam os instintos que os seres humanos devem reprimir, eles atacam a fim de encontrar sangue fresco que constitui um outro aspecto de sua biologia que os tornam inferiores em relação aos seres humanos. Não se alimentam por ingestão de carne ou vegetais, mas se nutrem de sangue de animais, como fazem alguns vermes, por exemplo, que se intrometem nos corpos de outros animais e deles se alimentam deliberadamente.

Sobre esta intrusão, invasão, penetração, observa-se que os vampiros constantemente inspiram a sexualidade. Eles invadem os pensamentos humanos e parecem descobrir o que estes realmente querem, do que eles realmente precisam. A diferença biológica que existe na sexualidade do vampiro é o que provavelmente causa certa atração. Estas criaturas são considerados abjetas, porque elas não estão preocupadas

com as regras da sexualidade comum da cultura patriarcal, na qual se afirma que o homem deve manter relações sexuais com uma mulher e qualquer coisa diferente disso deve ser deveras rejeitada por ser considerada morbidez.

Outro aspecto notável na figura do vampiro é a fluidez do erotismo que possui: seu corpo é humanamente impotente. O mais importante é ter um parceiro para satisfazer seus prazeres instintivos, não importando se aquele que vai satisfazer ele ou ela seja homem, mulher, jovem, criança, negro, loiro, europeu ou velho. Se Freud afirma que a vida sexual de meninos e meninas na infância segue os mesmos caminhos, não é tão surpreendente ver que há pessoas que se sentem atraídos por outras do mesmo sexo. Estes indivíduos, provavelmente, têm seus instintos primitivos menos negados. Em sua psique, eles encontram identificação com alguém do mesmo sexo ou identificação com sujeitos de ambos os sexos. De qualquer forma, a verdade é que os vampiros são uns dos símbolos mais sexualizados dentro do chamado gótico literário ou *literary gothic*. Se investigarmos Drácula de outro ponto de vista como Thorne argumenta em *Children of the Night*, a questão da bissexualidade também pode ser considerada. O vampiro suga o sangue da jovem Lucy, penetrando-a com os dentes, e a penetração tem a função do sexo masculino numa relação sexual. A jovem Mina, no entanto, suga o sangue do conde, o

que também poderia implicar na ideia de "uma mãe amamentando o bebê", uma atividade feminina, ligada à imagem desse vampiro. Deste ponto de vista, os caminhos da sexualidade não mais seguem uma linha reta, e confirma que o vampiro é uma criatura cujo erotismo apresenta diferentes nuances.

Considera-se importante em todas essas teorias sobre o corpo, o gênero, a identidade e a abjeção, notar que todas analisam construções que estão fortemente assentadas em nossas mentes, e que não podemos nos livrar delas tão facilmente, pois foram inseridas em nós em momentos anteriores à nossa consciência e percepção, e estão enraizados com significados que se tornaram fundamentais para nós. Construções que, até certo ponto, são necessárias para criar uma sociedade e nos ajudam a encontrar "nossos eus". Auxilia-nos a tomar conhecimento do "outro" que está fora, mas principalmente do "outro" que está dentro de nós, para que possamos entender que, de algum modo, somos tão marginais quanto alguns vilões que nos cercam.

### Referências

#### Trabalhos de teoria e crítica:

BURKE, Edmund. *A Philosophical Enquiry into the Origins of the Idea of the Sublime and Beautiful*. Oxford: OUP, 1990.

FREUD, Sigmund. The Uncanny. In: RIVKIN, Julie & RYAN, Michael (eds.). *Literary Theory: an Anthology*. Oxford: Blackwell, 2000, p. 154-166.

GELDER, Ken. *Reading the Vampire*. London: Routledge, 1994.

HALL, Stuart. *Modernity: An Introduction to Modern Societies*. Oxford: Blackwell, 1996, p.596-623.

KRISTEVA, Julia. *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. The Rounded Text. In: CORA, Thomas; JARDINE, Alice; ROURDIEZ, Leon. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press, 1980, p. 368-370.

LACAN, Jacques. Concepts of Identity and Difference. In: WOODWARD, Kathryn (ed.). *Identity and Difference*. London: Sage Publications, 1997, p. 43-45.

PUNTER, David. *The Literature of Terror: The Gothic Tradition*. London: Longman, 1996, v 1.

\_\_\_\_\_. *The Literature of Terror: a History of Gothic Fiction from 1765 to the Present Days*. London: Longman, 1996, v. 2.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *O Local da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 2005.

THORNE, Tony. *Children of the Night: of Vampires and Vampirism*. London: Indigo: 2000.

WOODWARD, Kathryn. *Identity and Difference*. London: Sage Publications, 1997.

#### Trabalhos literários:

ATWOOD, Margaret. *Alias Grace*. London: Seal Books, 2000.

LEROUX, Gaston. *The Phantom of the Opera*. Oxford: Macmillan, 2005.

RICE, Anne. *Interview with the Vampire*. New York: Rocco, 1993.

\_\_\_\_\_. *The Vampire Lestat*. New York: Ballantine Books, 1993.

STOKER, Bram. *Dracula*. Oxford: Macmillan, 2005.

**Fontes virtuais:**

TEPES, Vlad. Disponível em:

[http://  
www.wikipedia.org/wiki/vlad\\_tepes](http://www.wikipedia.org/wiki/vlad_tepes).  
Acessado em: 26 de outubro, 2007.

**Como citar:** SILVA, Lilian Maria Araujo. *Identidade, Alteridade e abjeção na literatura de terror*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. Disponível em: <[www.simonsen.br/revistasimonsen](http://www.simonsen.br/revistasimonsen)>

## Meio Ambiente

# ***A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E PROBLEMATIZADORA – NÃO É UMA OPÇÃO, É A ÚNICA SAÍDA PARA DAR EFICÁCIA AO DISPOSITIVO CONSTITUCIONAL***

*Por: Luiza H P Fraga Rodrigues<sup>1</sup>*

### **Resumo**

Buscou-se um diálogo dentre alguns dos vários autores que tratam o tema ambiental. Para tanto, uma breve análise do fulcro constitucional foi necessária, com uma nova leitura de conceitos dos objetos tratados. Também a ideia da educação estar atrelada ao pensamento crítico foi discutida, não afastando a política do tema. Um novo olhar sobre o saber ambiental é proposto e todos os atores envolvidos são convidados à participação. Por fim, sem pretender exaurir o tema, falou-se sobre as diferenças da Educação Conservadora e a Crítica, fazendo-se por esta a defesa de ser a única opção para a questão da Educação Ambiental. Por fim, a crise no setor dá a verdadeira extensão do risco que se corre em se optar por permanecer na ignorância, sem afastar a enorme responsabilidade dos poderes públicos nestas relações.

**Palavras chaves: educação ambiental, constituição da república.**

---

<sup>1</sup>Advogada, Professora Universitária FIS, UNESA, Mestranda em Ensino e Ambiente na UNIAN. <luizafraga2010@gmail.com>

## **Educação para ser ambiental**

*“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica”.*

Paulo Freire.

**A** temática definida para este trabalho não é apenas fruto de estudo acadêmicos desenvolvidos

no decorrer do Programa de Mestrado em Ensino e Ambiente. É, antes de tudo, fruto de questionamentos surgidos ao longo dos anos de atuação como docente do ensino superior. Nesta função, mormente em Administração de Empresas e Ciências Contábeis, pude ver o quanto há carência de conhecimentos basilares de Educação, Ambiente e Educação Ambiental viva e permanente.

### **1.1. – Educação como Garantia Fundamental**

A Constituição da República traz no título II, Dos Direitos Fundamentais, em seu capítulo II, Dos Direitos Sociais, o seguinte mandamento:

Art. 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.

E define ainda “meio ambiente ecologicamente equilibrado” sendo direito inerente ao homem no artigo 225, que assim afirma, *in verbis*:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Tal mandamento aufere aos poderes públicos e à coletividade a responsabilidade em sua defesa. Em Educação, com fito ao meio ambiente, o tratamento constitucional não seria menos gravoso, pois no mesmo artigo, em seu inciso VI, é feito o liame entre estes dois temas: educação e ambiente.

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

O meio ambiente ecologicamente equilibrado foi consagrado constitucionalmente como direito fundamental e, para Machado (2002) está em dimensão individual e social. Assim entendendo como direito individual um pressuposto de qualidade de vida, o mais nobre dos bens tutelados na CRFB/88.

Despiciendo comentar que não é somente “estar vivo”, mas é preciso que se viva

com qualidade, o que implica conjunção de fatores, sendo certo que tal entendimento alberga meio ambiente saudável. Não há qualidade de vida, entenda-se, sem qualidade e preservação dos elementos (água, solo, ar, flora, fauna e paisagem).

Como direito social, segue o autor, meio ambiente é assim considerado por somente poder ser tratado como bem de uso comum do povo (portanto, difuso), onde integra o patrimônio coletivo. Não é possível, portanto, em nome deste direito, apropriar-se individualmente de parcelas do meio ambiente para consumo privado, pois a realização individual deste direito fundamental está intrinsecamente ligada à sua realização social.

Considerando a extensão dos direitos fundamentais, as gerações futuras têm que ser respeitadas e, não há pior legado que se possa deixar que o dano ambiental. Por isso, a responsabilização das gerações presentes chamadas a defender e preservar o meio ambiente ecologicamente equilibrado para as futuras gerações.

E, não há como trazer eficácia a esta proteção ambiental, de forma contínua, senão por mudanças intestinas na sociedade, onde referências antigas têm que ser quebradas, valores rediscutidos e outros tantos, enfim, discutidos. Somente por um processo íntimo de educação como algo transformador e renovador, poder-se-á falar em cumprimento das metas constitucionais.

## 1.2. Educação Sendo Ambiental

Trabalhar a Educação como forma de proteção ambiental é, objetivamente, meta no país desde 1988 (como mandamento expresso constitucional). Atribuir o caráter reformador à Educação também não é novidade, pois, já em PAULO FREIRE (*apud* TORRES, 2010, P.322) a educação como forma de mudança social foi destacada. Desta forma, ao se falar em Educação no país, impossível não falar de Paulo Freire. Em sua obra, Freire critica severamente o que ele chama de ‘educação bancária’, responsabilizando-a por tornar as pessoas alienadas e oprimidas, resultantes de um processo de dominação social. Também aponta ao fato de que esta educação conservadora mantém o indivíduo imerso no que ele chama de “cultura de reprodução da consciência ingênua” (FREIRE, 1987), acrítica e submissa.

Seguindo esta linha de raciocínio, não se pode trabalhar educação, no que se refere a ambiente, de forma como se vem fazendo, uma vez que o assunto suscita tantos debates. Como pensar educação, por exemplo, sem pensar nas suas nuances sociais? Tais interfaces são inafastáveis, e nada melhor que a educação freireana para fazer esta ponte entre assuntos tão ricos.

A articulação entre o pensamento freireano e Educação Ambiental (EA) viu seu liame ser tecido pela utilização do que ele chamou de ‘temas geradores’, ou seja, de

buscar no seio social os estímulos ao interesse pelo aprendizado, como possibilidade de transformação social em uma política educacional renovadora (TORRES, 325), defendendo a Educação Crítica (GUIMARÃES, 323), baseando-se na ideia de educação como um processo de transformação de realidade.

A educação crítica, desta forma, imerge o homem no mundo onde há desmitificação de determinados ritos, onde a realidade passa a ser um desafio a ser respondido, onde o estudo, a investigação se dá por meio dos *temas geradores*. Tal visão quebrou a visão clássica de que a natureza é um 'almoxarifado inesgotável'. Este modelo predatório e extrativista está, cada vez mais, sendo afastado. A busca de um caminho onde a sustentabilidade seja um norte, uma referência comportamental deve ser sopesada, constantemente, na formação de um povo. Neste diapasão, cite-se LIMA (2004) onde, em seu trabalho, defende a utilização de temas geradores como prioritários na conscientização de educandos em assuntos ambientais, uma vez que sendo buscados em suas realidades, contribuem para uma educação realmente crítica e emancipatória.

Esta mudança de referências, como bem pondera CARDOSO (2014), somente a educação crítica pode promover por ser permanente e por atravessar todas as áreas, entendendo-se, áreas de atuação formais e não formais, tendo na multidisciplinaridade e a

transversalidade suas maiores aliadas. GUIMARÃES (2006) destaca que temas socioambientais tomaram grande foco nos últimos tempos, tornando-se pauta obrigatória em agendas internacionais, onde a pressão na política estando visceralmente ligada à forma como se deu a inserção deste tema na formação do povo, qual seja, de forma crítica e questionadora. Merece lembrar uma das mais fortes percepções nesta mudança de paradigma, quando os autores remetem-se ao final do século XX, que se caracterizou pelo esgotamento de um modo de desenvolvimento ecologicamente predatório, socialmente perverso e politicamente injusto, (*apud* ZIBETTI, 2006).

Como afirma GUIMARÃES (2006, p.332), há uma necessidade de ressignificação da Educação, onde a Educação Crítica não emerge ou evolui da Conservadora, tendo um caráter revolucionário no que seja o processo de aprendizagem. O indigitado autor, assim afirma:

(...) a potencialidade dos temas geradores, uma vez problematizados e oriundos do universo do aluno, contribuem com o processo de conscientização dos educandos envolvidos na prática da Educação Ambiental Emancipatória. (...)

Ao se posicionar desta forma em sua obra, mais um autor se une ao pensamento de FREIRE (2004) no sentido de se obter, pela Educação, uma releitura da sociedade como

algo vivo e responsável pelos seus atos. Os atores sociais não são destinatários de ordens ou decisões superiores, mas sim, personagens diretos e interessados principais, onde o meio ambiente figura em destaque absoluto, uma vez que está diretamente ligado à qualidade de vida.

A Educação Ambiental (EA) deve cumprir sua finalidade, nos termos do inciso VI do artigo 225 da CF/88, qual seja, *‘conscientização pública para a preservação do meio ambiente’* – conscientizar para preservar. E esta conscientização não ocorrerá sem uma revisão intencional de todo o processo educacional vigente no país. De acordo com QUINTAS (2003):

A Educação Ambiental, para cumprir a sua finalidade, conforme definida na Constituição Federal, na lei 9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e em seu Decreto regulamentador (4281/02), deve proporcionar as condições para o desenvolvimento das capacidades necessárias; para que grupos sociais, em diferentes contextos socioambientais do país, exerçam o controle social da gestão ambiental pública. Isto posto, é necessário elucidar o caráter de uma educação ambiental com este propósito e seus pressupostos.

Assim, além de todas as viscerais mudanças de paradigmas educacionais, vemos o Estado convidado a cumprir o seu papel de agente transformador, mesmo que coercitivamente, criando condições para transformar um espaço secundário “técnico”

em um espaço de gestão ambiental de múnus público, transversal e multidisciplinar. O convite a todos os setores e, principalmente, educacional, deve desta forma, ser pauta obrigatória em todos os níveis da Administração Pública.

Este processo de mudanças de referenciais corrobora com o que a Constituição sinalizou em 1988 – a imprescindível publicização das questões ambientais, mormente a Educação, pois dela decorrem todas as áreas que orbitam esta matéria (planos diretores, controle de aterros sanitários, saneamento básico etc.). Agindo assim, o Estado assumirá uma posição definitiva de tutela do meio ambiente, com um bem maior, de interesse difuso e coletivo, não somente de poucos. Isso só será alcançado se a participação de todo o tecido social for chamado, cada um à sua forma.

### ***1.3. Educação Ambiental Crítica e Renovadora***

QUINTAS (2003) fala que a EA deveria ser direcionada para a compreensão e busca de superação das causas estruturais por meio de ações coletivas e organizadas. Ou seja, o autor, não cogita atos isolados e verticais, onde a participação da população diretamente ligada não seja ouvida e convidada a agir – coisa que só se mostra eficaz pelo convite edificado em torno dos temas geradores para educação, onde o meio ambiente é o sujeito da intenção, não objeto.

Defende ainda o autor uma prática em educação ambiental emancipatória e transformadora comprometida e fundada, *in totum*, nos mandamentos mais modernos em direito constitucional, no que tange matéria de ordem pública, quais sejam: o ambiente ser direito de todos, ter natureza jurídica de bem de uso comum e bem essencial à sadia qualidade de vida. Finaliza enfatizando que cabe ao Poder Público capitanear o cumprimento do mandamento constitucional em promover a preservação do meio ambiente equilibrado, preservado para as gerações presentes e futuras. LAYRARGUES (2002:169): por seu turno, abre seu estudo sobre Educação Ambiental com uma citação onde deixa claro o comprometimento da educação como meio de transformação social:

A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social." (Tratado de Educação Ambiental para Sociedades)

(...)

“um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática.

Afirma, ainda, que é crítica na medida em que discutem as contradições do atual modelo civilizatório, relação sociedade-meio ambiente e relações sociais. Transformadora por acreditar na capacidade de se construir um novo futuro e, emancipatória, por trazer o conceito de liberdade como valor fundamental de existência. Neste sentido, teoria e prática são faces de uma mesma moeda, compondo elementos estruturantes de um mesmo processo de aprendizagem/ensino. Repensar a Educação para se alcançar a EA e o papel dos educadores como agentes de transformação social foi interesse de MORIN (2001. P.35/38), de onde se tira o extrato abaixo:

(...) que para reconhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma, é paradigmática e não programática: é a questão fundamental da educação já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe uma inadequação cada vez mais ampla profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.(...)

A transversalidade é o caminho, dentre todos os autores lidos. Não há como pensar educação, muito menos em educação ambiental, sem que seja transversal, multidisciplinar e libertadora. Não virá dos que promovem os danos ambientais a mudança. Não virão dos poluidores as

soluções ambientais e, nem se há de esperar que deste grupo surjam propostas plausíveis de reforma educacional, pois, a educação conservadora é um dos pilares do sistema cruel que mantém o indivíduo/cidadão à margem do processo civilizatório.

Qual o interesse de se transmutar o conceito e definição de educação para uma educação ambiental? TOZONI-REIS (2006) faz esta ponte entre EA e **sustentabilidade**, trazendo a total interação entre estas áreas. Afirma que para que haja eficácia neste processo de aprendizado e construção de cidadania, envolvendo uma nova concepção de educação para atingir uma consciência socioambiental de sustentabilidade, é imprescindível que seja permanente. Educar para consciência ambiental, principalmente se voltada à sustentabilidade é um processo de conscientização, de educação política e, incisivamente determina a autora, despida de neutralidade.

Tal atitude da autora dá novas cores ao tema. Falava-se em educação ligado a ambiente, o que fez necessária a **conscientização da proposta freireana como única forma de se operacionalizar este processo**. Agregou-se tudo isso a uma nova leitura de meio ambiente como um bem coletivo/difuso, de interesse social primordial, seja para gerações atuais como para as futuras, dando uma nova dimensão ao pensamento do Direito como ciência humana, tendo, inclusive, inaugurado uma nova área – do Direito

Ambiental. Em seu entorno, vários setores se aglutinaram, formando uma série de interfaces (gestão ambiental, contabilidade ambiental etc.), mas, de forma clara, o repensar nas relações políticas ficaram na sombra, sendo, no máximo, uma óbvia conclusão.

A autora vai além, quando afirma, peremptoriamente, que da Educação clássica não poderá emergir uma Educação Ambiental eficaz. Terá que ser nova, com outras bases e comprometimento. Com isso, fica clara a imprescindibilidade em construir um novo pensamento político resultante da participação dos sujeitos envolvidos de forma direta, o que exige responsabilidades individual e coletiva. A sustentabilidade passou então a ser entendida como peça chave para a educação ambiental crítica, realmente transformadora e emancipatória.

Somente assim seu propósito em educar e, em última *ratio*, a sustentabilidade como um amalgama social seria atingido.

Educação Ambiental é dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, como objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental. Essa atividade exige sistematização através de metodologia que organize os processos de transmissão/ apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. Assim, se a educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a educação ambiental é mediadora da

apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem.

Podemos dizer que a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente (TOZONI-REIS, 2004, p. 147).

Este amálgama construído por TOZONI REIS (2006) dá fim à ideia do tratamento conteudista e que se referiu Freire no que chamou de educação bancária. Por seu turno, para LOUREIRO (*apud* MIRANDA, 2013) a Educação Ambiental (EA) deve ser simultaneamente reflexiva e dialógica, servindo como meio de conscientização, **o saber agir de educandos e educadores**. GUIMARÃES (*apud* MIRANDA, 2013), defende a EA “que compreende a sociedade numa perspectiva complexa em que cada uma das suas partes (indivíduos) influencia o todo (sociedade), mas ao mesmo tempo, a sociedade, os padrões sociais influenciam os indivíduos”.

LAYRARGUES (2009) passa por decompõe a locução “Educação Ambiental” trabalhando em separado cada palavra para, depois, dar um sentido novo quando justapostas, ou seja, **Educação Ambiental** é algo muito maior que a soma de educação e meio ambiente.

O fato é que designar diferentemente esse fazer educativo voltado à questão ambiental, convencionalmente intitulado de “Educação Ambiental”, também estabelece outras identidades, enunciadas no próprio nome, carregadas de significados, embora não sejam completamente auto evidentes. Dado a novidade do fenômeno, elas, por si só, tem pouco a dizer. Seus sentidos só aparecem por inteiro na oportunidade do seu reconhecimento proporcionado por uma apresentação formal.

LAYRARGUES.

Desta forma, muito oportuno repisar o conceito de EA **como uma relação íntima entre indivíduo e ambiente, contínua, permanente crítica, e transversal. Não podendo, como visto ser outorgada por classes dominantes**. A eficácia da EA passa, portanto, por sua multidisciplinariedade atuando em todos os espaços da educação, formal e não formais.

### ***1.3. Crise Ambiental***

Até hoje se pensou em Ambiente como um grande reservatório, um manancial de matérias-primas. Este conceito vem sendo paulatinamente corrigido e a EA passou a ser vista como um estudo complexo. LEFF (2012) trouxe esta meta da UNESCO ao considerar que a aceitação da complexidade do ambiente tem que ser uma premissa inafastável.

Ainda em LEFF (2012), cite-se a introdução do conceito do que ele chamou de **crise ambiental**, concomitante à crise do

saber, que surgiram como ele bem define, de uma área nascida do saber negado e do saber desconhecido pela modernidade. Com isso o autor atinge a internalização de uma dimensão ambiental, que só seria possível pela interdisciplinaridade sendo a única forma, conclui, capaz de reintegrar o aprendizado a uma realidade complexa, ampliando o conceito de ambiente para questões sócio políticas.

É sabido que a questão ambiental está diretamente ligada à questão social. Não há, sopesando-se todas estes novos contornos, educação crítica, questionadora, política, transversal e multidisciplinar, sem atrelar a tudo isso, uma profunda análise e releitura dos valores sociais impostos pelas classes dominantes, composta pelos donos do poder econômico e aos a ele atrelados. Cabe lembrar que todas as ações implementadas por esta classe em EA foram ineficazes, pois partem, justamente, dos que sempre praticaram um discurso individualista, utilitarista e sem visão coletiva ou de futuro, pois jamais viram o ambiente como um bem comum, ou lhe atribuíram tratamento diferente da condição de ‘eterna fonte de matéria-prima’.

A complexidade ambiental não pode ser vista como uma forma diferente de intervenção na natureza, mas como colaboração dos diversos conhecimentos, oriundos da multidisciplinaridade, gerar algo novo, um novo saber Ambiental, que possibilite melhorias concretas e um novo olhar social, educacional e, então, ambiental.

A interdisciplinaridade deve ser resultado da necessidade entre os saberes, ultrapassando fronteiras disciplinares e sociais, rompendo com a EA Conservadora que só faz repetir o modelo, ineficaz e predatório trazido até hoje.

LEFF (2012) afirma em seu trabalho que por conta da modernidade, da Revolução Científica e à globalização, o homem foi arremessado numa Revolução Cibernética – a era do conhecimento que, para ele, converteram a ciência e a tecnologia na maior força produtiva e destrutiva da humanidade. Conclui que, nessa civilização ‘supercientificada’, tanto dominadora quanto dominada estão alienados em um universo de incertezas que só aumenta com o aumento do domínio da ciência sobre a natureza.

Desta forma, não há outro entendimento de Ambiente senão pela sua releitura e redefinição pela interdisciplinaridade, aceitando a complexidade de sua estrutura e tentando fugir do pragmatismo científico até agora praticado. Merecido destaque, então, à união entre Educação e Ambiente, formando uma interface autônoma aos seus precedentes. Temos a EA como uma ação renovadora, não só do processo de se ver a Educação, mas como uma forma de rever a sociedade, em suas relações interpessoais e com o Ambiente. Fala-se muito em EA como uma força de transformação social (FREIRE, 1987), que tem como premissa o fortalecimento do indivíduo como pessoa plena de direitos, no exercício de sua

cidadania, cômico de seus direitos e deveres políticos.

LOUREIRO (2004) vai além a sua análise, ao afirmar que este processo de mudança de paradigmas tem também como base a quebra de um sistema de dominação.

Assim afirma:

O que vem sendo denominado por vertente transformadora da educação ambiental no Brasil, começou a se configurar nos anos de 1980, pela maior aproximação dos educadores, principalmente os envolvidos com educação popular e instituições públicas de educação, junto aos militantes de movimentos sociais e ambientalistas com foco na transformação societárias e no questionamento radical aos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo.

A reflexão trazida nos mostra claramente que não se pode admitir uma EA que seja transformadora fora da proposta freireana, por propor um repensar nas relações sociais. Desta feita, a eficácia da EA está intimamente ligada a um modo de pensar que quebra com o modelo de transmissão mecânica e asséptica de conhecimento, despida de discussões, impostas por um modelo opressor, sem qualquer liame com o tecido social à que se destina.

Loureiro se aproxima de Leff, pois traz os indicadores do que este chamou de crise ambiental quando busca os movimentos sociais e sugere como ele mesmo chama um questionamento radical dos padrões industriais e de consumo.

Loureiro (2004) ainda afirma:

(...)A dita **educação ambiental convencional**, está centrada no indivíduo, no alcançar a condição de ser humano integral e harmônico, pressupondo a existência de finalidades previamente estabelecidas na natureza e de relações ideais que fundamentam a pedagogia do consenso. Focaliza o ato educativo enquanto mudança de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relações corretas com a natureza, reproduzindo o dualismo natureza-cultura, como uma tendência a aceitar a ordem social estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas. (Loureiro, 2004, p.80)

Portanto, vê-se com clareza o modelo tradicional, conservador, alcunhado como educação bancária, tende a não pensar o processo educativo como algo que promova mudança nos agentes deste processo, não pretende se imiscuir ao seio social de onde se origina. O que é inadmissível quando se pensa em EA crítica, pois sociedade e indivíduo são atores indissociáveis, nesta reclassificação da relação múltipla e complexa entre homem-sociedade – natureza, interdependente e permanente.

Educação Ambiental Transformadora deve, para LOUREIRO (2004), ser também um processo permanente, coletiva e plural para poder transformar a sociedade em que vivemos.

A EA deve estar focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das

diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o ‘lugar’ ocupado por estes em sociedades, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas: na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza. (Loureiro, 2004, p.80/81)

Tem-se, na visão destes autores, uma educação com perspectiva ambiental trabalha com a práxis<sup>2</sup> transformadora, assim definida por CANCIAN (2008), não sendo possível ocorrer de forma pacífica, discreta. **Ela existe para mudar, pois, sem mudança, a EA deixa de existir, promovendo uma revolução em quase todos os tecidos sociais, senão todos.**

Desse modo, o gênero humano não é mais concebido como o agente unitário que intervém nas condições ambientais de maneira harmônica. A intervenção na natureza e na sociedade ocorre de modo conflituoso - e o conflito se dá entre as classes sociais.

De todo o visto, tem-se como claro o afastamento ao pensamento reducionista, tão característico na educação conservadora, que tende a fazer uma tábula rasa das questões ambientais, pois traz em seu bojo uma vontade despolitizada, simplista, alheia à realidade sociopolítica. Seria ingenuidade crer que a não discussão política da questão ambiental não seja proposital. Há intenção em se ocultar as questões políticas, há intenção em não se utilizar dos temas geradores, trazendo todos os tecidos sociais à discussão, pois este agir conservador é reprodutor e mantenedor do sistema dominante. A politização da EA pede reflexão ao indivíduo como pessoa plena de direitos e capaz de exercer sua cidadania ativa e questionadora. Desta forma, cidadania e releitura da sociedade fazem parte desta nova forma de se pensar educação, como algo que seja vivo e participativo, ativo e transformador, permanente e comprometido com o bem comum.

LIMA muito bem resume a questão em sua obra ao dizer:

Sabemos que a sociedade humana não é homogênea e harmoniosa, mas formada por uma multidisciplinariedade de grupos sociais dotados de valores, ideologias e interesses bastante heterogêneos, que

---

<sup>2</sup>*Práxis é uma palavra com origem no termo em grego praxis que significa conduta ou ação. Corresponde a uma atividade prática em oposição à teoria. Para Marx, a natureza compreende todas as coisas materiais de que o homem se apropria, bem como a sociedade em que vive. A práxis medeia essa relação (ou intercâmbio) entre o homem e a natureza, que é conscientemente transformada no processo produtivo que lhe define a utilidade. A práxis expressa, precisamente, o poder que*

*o homem tem de transformar o ambiente externo, representado, em Marx, pela natureza e pelo meio social em que está inserido. A partir do pensamento de Gramsci práxis passa a ser entendida como história, como o fazer-se da própria história, processo que se dá com a interferência do gênero humano nas condições ambientais, para consecução dos seus propósitos e necessidades.*

disputam entre si o privilégio de dirigir o processo social segundo suas posições e interesses. Cada uma das diversas esferas que compõe a sociedade (...) tem um interesse, uma concepção e uma proposta de encaminhamento para a crise ambiental que são diferentes entre si. Isso supõe conflito e a luta pelo poder. É dessa luta pelo controle, gestão e apropriação dos recursos naturais que é feita a crise ambiental.

Portanto, precisam-se ultrapassar conceitos da educação conservadora, contornar as questões sociais de forma a trazer os sujeitos à discussão e, acima de tudo, arcar com o compromisso da inclusão como um processo contínuo. Assim, transformando a concepção de educação tida até agora, conseguir-se-á iniciar a condição de EA como transformadora e permanente.

### **1.3.1. A EA Crítica e suas Tendências no Brasil**

A EA surge no Brasil a partir da constatação de que a educação deveria ser capaz de reorganizar as premissas do comportamento humano em relação ao meio ambiente. A busca de significado para educação “ambiental” já é um bom começo para se entender as novas tendências no Brasil, já que o predicado *ambiental* nos constrange a imaginar uma que não seja e, em relação a

qual, a EA poderia fazer referência e alcançar sua legitimidade. Isso se mostra um absurdo, pois exclui o homem do meio ambiente numa relação de eterno predador.

Surge no Brasil uma EA Crítica, como uma necessidade inafastável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna – tudo passa como se fôssemos, educandos e educadores, meros expectadores e usufruidores de um meio ambiente, numa enfadonha repetição de um modelo falido de relações sociopolíticas e educacionais. O medo e angústia provocados pelos riscos globais contemporâneos, alardeados pela mídia, têm estimulado os educadores e interessados em meio ambiente a buscar novos e eficazes modelos educacionais que imprimam também em alterações sociais, mudanças realmente efetivas de repensar o homem e sua relação com o meio ambiente. As pessoas nesta ‘sociedade de risco/em risco’ estão se vendo forçadas a repensar seus valores, modos de vida e modelos econômicos de desenvolvimento, onde, inevitavelmente, velhas práticas políticas tendem a serem confrontadas.

Este ‘campo ambiental de discussões’ constitui-se num saber complexo onde os princípios pontuados no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global<sup>3</sup> (1992) apontam para

<sup>3</sup>Fórum Global das Organizações Não Governamentais foi realizado, simultaneamente à reunião de chefes de Estado ocorrida na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio de

Janeiro, em 1992, contando com a participação de 15.000 profissionais atuantes na temática ambiental. Nesse evento foram ratificados 32 tratados, dentre eles o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades

um novo paradigma de forma de governo. A elaboração de uma política pública de EA Crítica fortalece a perspectiva de uma EA popular e participativa, transformadora e emancipatória.

Esta é a ideia geral da educação Libertadora: educadores e educandos educam-se em comunhão. Ao se aprofundarem na realidade vivida, os educandos têm condição de emergirem no conhecimento de suas próprias condições. A Educação Libertadora é uma alternativa política à tradicional conservadora, tendo como pressuposto o questionamento das relações dos homens entre si e deles com o mundo, num processo dinâmico de conhecimento e mudança com, conseqüentemente, transformações sociais.

Este breve estudo pretendeu um repensar da educação, notadamente a EA no país, de forma a comprometê-la com as mudanças sociais em curso, significando uma importante ruptura como o atual modelo de gestão das políticas públicas educacionais que reproduzem um modelo conservador que insiste em desconhecer uma educação reflexiva e um saber complexo, interdisciplinar e transversal.

## Referências

### ABBAGNANO

Nicola . *DICIONÁRIO DE FILOSOFIA* Martins Fontes São Paulo 1998. <http://pt.scribd.com/doc/4776000/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-Abbagnano>

**CANCIAN.** Renato *Pedagogia & Comunicação é cientista social, mestre em sociologia-política e doutorando em ciências sociais. É autor do livro Comissão Justiça e Paz de São Paulo: gênese e atuação política - 1972-1985.*

**CARDOSO,** Denise Machado *et alli. Educação para sustentabilidade: uma abordagem multidisciplinar.* :<http://www.sbsnorte2010.ufpa.br/site/ais/ARQUIVOS/GT14-110-481-Acesso em 23/04/2014>

**FREIRE.** *Pedagogia do Oprimido.* 17 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

**FREIRE,** Paulo. *Ação cultural para a liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

**GUIMARÃES.** Mauro. *Educação Ambiental Crítica.* [http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_publicacao/20\\_publicacao13012009093816.pdf#page=27-](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_publicacao/20_publicacao13012009093816.pdf#page=27-) Acesso em 23/04/2014

**GUIMARÃES.** M. *et alli. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação.* Educar, Curitiba, n. 27, p. 147-162, 2006. Editora UFPR

**LAYRARGUES.**P.P. *Identidades da Educação Ambiental Brasileira, pag.09.* Disponível em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/livro\\_ieab.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf)

**LAYRARGUES,** P.P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J.S. (Org.) Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio

ambiente. 2 ed. Brasília: IBAMA. p. 159-196. 2002.

**LEFF**, Enrique. *Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental*. 2012. Acesso em 01/05/2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9515/6720>

**LIMA**, Gustavo F.C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/livro\\_ieab.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf) acesso em 05/05/2014.

**LIMA**, G. F. da C. *Educação, Emancipação E Sustentabilidade: Em Defesa De Uma Pedagogia Libertadora Para A Educação Ambiental*. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004. p. 87-113.

**LOUREIRO**, Carlos Frederico Bernardo. *Educação ambiental transformadora*. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

**MACHADO**, Paulo Affonso Leme. *Direito Ambiental Brasileiro*. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

**MIRANDA**, A.C.de. *O Diálogo entre o processo de formação e o processo de ação da Educação Ambiental*. III Congresso Nacional de Educação Ambiental. <http://www.cnea.com.br/wp-content/uploads/2013/03/III-CNEA-e-V-ENBioVOL-4..28.10.13.pdf>

**MORIN**, E. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. SP: Cortez. Brasília: UNESCO. 2001

**TORRES**, Juliana Rezende Torres *et ali. Apropriações Da Concepção Educacional De Paulo Freire Na Educação AM* (apud MOLL, 1996, p. 80) *BIENTAL*.

**TOZONI-REIS** Marília Freitas de Campos. *Temas ambientais como temas geradores: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória*. Educar, Curitiba n.27, p.93-110. 2006, Ed. UFPR.

**ZIBETTI**, Darcy Walmor. *Seguro agrícola e desenvolvimento sustentável*. Curitiba: Juruá, 2006. 224 p.102

### Sítios Eletrônicos

1. [http://www.ambiente.sp.gov.br/cea/files/2011/12/Jose\\_S\\_Quintas.pdf](http://www.ambiente.sp.gov.br/cea/files/2011/12/Jose_S_Quintas.pdf) acesso em 25/04/2014
2. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
3. [http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/livro\\_ieab.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf)

**Como citar:** RODRIGUES, Luiza H. P. Fraga Rodrigues. *A educação ambiental crítica e problematizadora – não é uma opção, é a única saída para dar eficácia ao dispositivo constitucional*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. Disponível em: [www.simonsen.br/revistasimonsen](http://www.simonsen.br/revistasimonsen)

## Entrevista

### **BRUNO MENDES: A SIMONSEN E O PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO**

*Por: Rodrigo Amaral e Fernando Gralha*

**A** Revista Digital Simonsen publica nesta segunda edição entrevista com Professor Bruno Mendes. A

conversa foi realizada por correio eletrônico no início de maio de 2015, tendo sido realizada pelos Editores da Revista, o Professor Dr. Rodrigo Amaral e o Professor Ms. Fernando Gralha.

O jovem Professor Bruno acaba de publicar seu primeiro livro e diante do sucesso do seu “O que fizeram com a sua segunda-feira?” A partir daí falamos sobre o livro, carreira e futuro profissional, e claro as importantes relações destes temas com a vida acadêmica.

Utilizaremos as siglas **RDS** e **BM**, para REVISTA DIGITAL SIMONSEN e Bruno Mendes respectivamente.

**RDS - Professor, bom dia! Primeiro gostaríamos que o senhor se apresentasse.**

**BM - Bom dia!**

Bom, meu nome é Bruno Mendes. Sou professor aqui da Faculdade Simonsen e também leciono na UVA e PUC para as turmas de MBA em Marketing e MBA em Gerenciamento de Projetos, respectivamente. Faço doutorado na PUC-Rio e fiz mestrado na FGV, ambas em Administração. Morei um tempo em Madri – Espanha para fazer especialização em Empreendedorismo pela École Supérieure de Commerce de Paris. Uma das mais conceituadas do mundo no assunto e a primeira escola de negócios da Europa.

**RDS - Professor, recentemente o senhor publicou um livro que vem fazendo sucesso e segunda-feira o senhor leciona nas Faculdades Integradas Simonsen... o que a Simonsen e seus alunos fizeram com sua segunda Feira? Como surgiu a ideia de escrever o livro? Como o senhor teve a ideia de utilizar o primeiro dia de trabalho da semana como estudo de caso?**

**BM** - Foram dos alunos da Simonsen a motivação para o livro. Explico por quê.

Começa em minha vida. Ela é um paradoxo em si: eu sempre detestei escola e por isso virei professor. Logo, responder aquela pergunta: “O que eu quero ser quando crescer?” Nunca foi fácil e acabou sendo bem tardia, aos 22 anos de idade. Contudo, foi tão importante saber esta resposta que somente ela explica como um jovem de 22 anos, iniciando sua graduação em Administração, já seria doutorando com especialização internacional e escritor aos 28 anos (hoje). Por isso, resolvi ajudar meus alunos a responder esta pergunta. Entendi a importância dela com esta grande virada em minha vida.

Era 2013 e eu estava com sete turmas na Simonsen. Depois de dedicar metade da aula dando um sermão na tentativa de acordá-los para a vida, perguntei a cada um deles - através de uma folha que guardo até hoje - o que eles haviam feito até então e qual era o sonho que eles tinham. Trabalhar com o quê? Fazendo o quê? E se o dinheiro não existisse, o que fariam?

As respostas foram surpreendentes. Cerca de 90% deles não faziam ideia de como estruturar as respostas ou estava em total desalinho com o curso de Administração.

Coisas como “Comecei a fazer o curso de Direito, mas não gostei. Então fui fazer o de Física porque o vestibular era fácil, mas acabei em Administração porque tem muito concurso para fazer.” Ora, não se trata de sermos contra

a concurso público, mas de como vamos planejar nossa vida. Fazermos algo que nos dá satisfação é a única via para sermos bem-sucedidos. Isto é fato e provado. Consegue imaginar o Messi dizendo que odeia futebol? O Oscar Schmidt dizendo que odeia basquete? Ou então o Jorge Paulo Lemann – homem mais rico do Brasil – dizendo que não gosta de empreender? Eu nunca ouvi ou vi ninguém bem-sucedido em algo que odeia fazer.

Por isso, a ideia do livro ficou clara: Quero ajudar meus alunos a trilharem um caminho mais coerente. Aliás, quero ajudar a todos. Inclusive quem eu não conheço e nunca terei contato. O livro será este protagonista.

Então, com a ideia em mãos, faltava o título. Eu lembro que quando trabalhava, acordava chateado e com preguiça às 9h da manhã. Contudo, quando em outra segunda-feira eu precisava acordar 6h da manhã para ir dar aula na Simonsen, eu acordava saltitante e sem nenhuma sombra de sonolência. Entendi, depois, que isto acontece com todos. A segunda-feira é um termômetro da nossa vida. Se nós não gostamos dela, é porque temos feito escolhas ruins. Por outro lado, se gostamos, é porque estamos alinhados com quem somos. Já a parte “o que fizeram” significa que nós não temos total controle sobre as escolhas porque sabemos pouco para decidir. Ninguém pensa:

‘tomara que eu tenha uma péssimo dia’. Ser feliz é objetivo de todos. É o sentimento que move o mundo. Portanto, se não gostamos da segunda-feira é porque fomos levados a não

gostar. Porque por vontade própria teríamos sempre um excelente dia.

**RDS - Professor, voltando-nos para o curso em que o senhor leciona, que dicas daria para nossos alunos trilharem um caminho de sucesso na carreira?**

**BM** - Fome. Primeiro de tudo, eles precisam ter fome. Em todas as graduações, independente do curso que leciono ou qual faculdade eles estão, lhes faltam isto: fome. Óbvio que alguns se sobressaem, mas hoje com a quantidade quase infinita de distrações que temos e vícios que adquirimos fica difícil termos foco na realização dos sonhos. Depois disto, é preciso enxergar o mercado com outros olhos: Ele não é competitivo. O que é acirrado é a competição entre os indivíduos. Por quê? Ora, todos são iguais. Todos possuem graduação, um curso de Excel básico e alguns outros a distância para “encher linguiça”. A partir do momento que a pessoa enxerga que não se trata de ambiente, mas de indivíduos em busca de um mesmo objetivo que é o emprego e uma carreira sólida, todo o resultado do seu sucesso é transferido para sua mão. Acabaram-se as desculpas.

Logo, a gente chega a uma mesma conclusão: é preciso diferenciar-se dos demais. Ser melhor que os demais. E como isto é feito? Novamente com a “fome”. Todo mundo que conheço estuda ou trabalha. Alguns estudam apenas. Outros somente trabalham. Agora, quem você conhece que estuda, trabalha e estuda? Ninguém. Chega final de semana e o

mundo todo vai comer batata frita e beber cerveja. Quem quer ser diferente no mercado está em casa, trancado no quarto, produzindo os resultados. Tudo em silêncio. Agindo sem mostrar para os outros que é melhor do que eles porque tirou o final de semana para estudar. Quem está à procura de resultado fica muito ocupado para mostrar aos outros que está enveredando por caminhos diferentes.

Por fim, e não menos importante, é a estratégia. Você sabe o que quer? Então você já tem tudo. Vamos supor que você faça letras e seu maior ídolo é o Evanildo Bechara ou o professor Pasquale. Ora, para ser como ele basta ver o que ele fez. Estude a vida do seu ídolo e veja se trilhando coisas parecidas te levarão ao mesmo posto.

Então você quer ser como eles? Faça um mestrado em letras, um doutorado em letras e lance a próxima Gramática – esta dica dei a uma aluna da Simonsen. Da mesma forma se você decidir por Balé, não admita ser menos do que a Ana Botafogo. Se decidir escrever um livro – como é meu caso -, eu não admitirei ser menos do que o Augusto Cury (maior vendedor de livros de autoajuda da história do Brasil). Sendo um dono de pastelaria, eu idealizaria sendo o Ray Kroc, fundador do McDonald’s. Não significa necessariamente que serei mais do que eles, mas é da fome, novamente, que digo. Esta fome de ser a próxima referência é vital, mas sem nunca passar por cima de ninguém.

**RDS - Professor, como o senhor vê a relação entre tradição e inovação na área da Administração?**

**BM** - A tradição dá os fundamentos, a inovação aponta os caminhos. As teorias de administração dão sentido ao que se estuda, mas o professor não pode mais ignorar as mudanças do mundo. Antigamente, por exemplo, para se apresentar a ideia a um investidor era preciso mostrar um plano de negócios com mais de 40 páginas escritas. Qual investidor hoje tem este tempo todo para ler? Um investidor de verdade recebe 10, 20 propostas por dia. É preciso agilizar e a administração já deu alguma das respostas: Chama-se modelo de negócios. Neste invento do século XXI o administrador é capaz de resumir toda sua ideia em uma única folha e explicar sua ideia ao investidor em questão de minutos. Não só isso, o criador da ideia pode encadear todos os processos que envolvem uma empresa ou projeto na intenção de aprimorá-lo. Contudo, a tradição (plano de negócios) será necessária em um segundo momento, a fim de analisar quaisquer pormenores do empreendimento.

**RDS - Além de lecionar, que outras atividades profissionais o senhor exerce?**

**BM** - Dou palestras em escolas, faculdades e instituições. Estou escrevendo meu segundo livro e, como havia dito, cursando doutorado pela PUC.

**RDS - Como o Diploma em Administração pode abrir os horizontes profissionais dos nossos alunos?**

**BM** - Hoje a graduação é um “checkpoint”. Algo que você precisa para poder estar incluso na concorrência. Mas nem sempre foi assim. Antigamente, a graduação era motivo de tanta glória que nesta mesma época surgiu a ideia de chamarmos de doutores as pessoas que possuíam graduação em medicina, direito ou engenharia. Isto persiste até hoje, mesmo a vasta maioria já sabendo que doutor é quem possui o curso de doutorado, título que leva pelo menos 6 anos a mais de estudo após a graduação.

Por isso, hoje ainda é algo relevante mas deixou de ser aquele ‘diferencial’ que era.

Antes bastava ter uma graduação em Administração para ter um mundo de oportunidades, hoje ela é apenas o começo.

Quanto ao conteúdo do curso, eu acho bom porque dá toda a base para o aluno deslanchar na carreira após a graduação. A formação em Administração é um oceano de conhecimento com um palmo de profundidade.

Vejo pelo menos três possibilidades para o aluno que cursa Administração: (1) Concurso público, e então basta estudar; (2) Mercado de trabalho, e aí é buscar ser muito bom em uma coisa específica, em vez de saber um pouco de tudo. Fazer cursos fora do país e estudar por conta própria são chave também; e (3) Mestrado, não só para quem deseja ser professor. Costumo brincar dizendo que o

mestrado é a nova graduação. Hoje quem tem mestrado são aqueles ‘doutores’ de outrora.

**RDS - Vivemos no mundo da inovação tecnológica. Como o senhor enxerga essa incrível velocidade de informações e como ela afeta o mercado de trabalho na sua área?**

**BM** - O melhor exemplo é o marketing digital. Sou professor dessa disciplina. Pego uma turma nova a cada 6 meses e sempre na próxima turma tenho que refazer aproximadamente 80% das aulas porque já mudou tudo. Na administração como um todo também. O profissional precisa focar não mais no que já existe, mas no que está por vir. Como dizia Steve Jobs: *enquanto todos correm para onde a bola está, eu corro para onde a bola vai estar.*

É isto. A melhor maneira para se antecipar é saber como as coisas funcionam hoje. Para saber o futuro, compreenda muito bem o passado.

**RDS - E para fechar, gostaríamos que o senhor desse um conselho para nossos alunos que estão começando e atuando nessa área.**

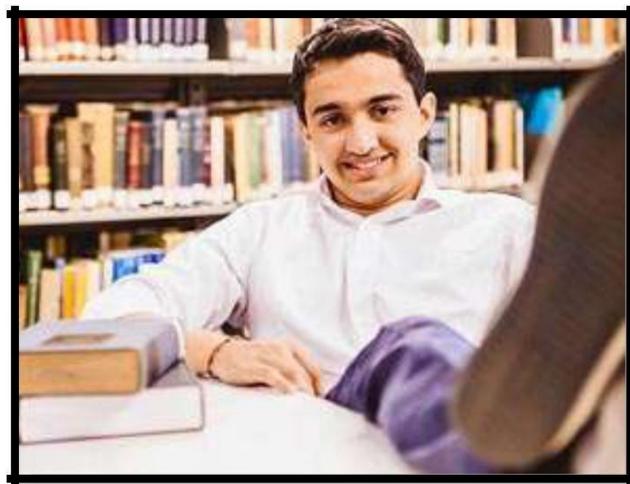
**BM** - Os conselhos que dou servem para qualquer curso e qualquer carreira. Estude enquanto os outros assistem novela ou futebol na TV. Não aceitem ser a média ou ser pouco, enquanto ser muito basta querer e agir. Se alguém que você deseja ser conseguiu transformar o sonho dela em realidade, significa que você também pode. Não há

diferença alguma entre você e seu ídolo. No máximo algumas vantagens que ele teve, mas que não excluem a possibilidade de também serem conquistadas por você. Há mais de uma estrada ou caminho para se chegar no mesmo lugar.

A realização de um sonho não é uma linha reta que assume uma partida de um ponto A (sonho) a um ponto B (realização), mas uma complexa e diária manutenção dos passos em direção ao objetivo. Significa que teremos, provavelmente, o alfabeto inteiro de desvios (pontos) antes de chegarmos à realização.

Muitos percalços são adversidades, mas outros vários são aprendizagem ainda que no momento as consideremos como imprevistos. São meios que nos engradem e nos fazem sermos melhores cada vez mais.

Eu posso passar no mestrado por mais que soe absurdo. Eu posso escrever um livro sem saber escrever uma redação de dez linhas. Eu posso. Você também pode. Estude! Ah, e use o filtro solar.



**Professor Bruno Mendes**



## Equipe

**Editor:** Prof. Dr. Rodrigo Amaral

**Vice-Editor:** Prof. Ms. Fernando Gralha

**Estagiária:** Grad. Camila da Cruz Teixeira

## Corpo Editorial

- Prof Dr. Otavio Miguez da Rocha-Leão (FIS/UERJ)
- Prof. Dr. Mauro Amoroso (UERJ)
- Prof. Dr. Ricardo Santa Rita de Oliveira (FIS)
- Prof. Dra. Rosane Cristina de Oliveira (FIS)
- Prof. Dr. Sérgio Chahon (FIS)

Revista Eletrônica Acadêmica /  
Faculdades  
Integradas Simonsen. Ano 2, n.2 (jan –  
jun 2015). Rio de Janeiro , 2015 (   
on.line ).

Semestral.

### Revista Digital Simonsen

Disponível no Portal Simonsen em:  
[www.simonsen.br/revista-digital](http://www.simonsen.br/revista-digital)

ISSN 2446-5941

## Conselho Consultivo

- Prof. Ms. André Luiz Villagemim Bizerra (FIS)
- Prof . Ms. Antonio José Pereira Morais (FIS)
- Prof<sup>a</sup>.: Ms. Carla Regina Tadeu Apóstolo (FIS)
- Prof . Ms. Elias Nunes Frazão (FIS)
- Prof . Ms. Luiz Cláudio G. Ribeiro (FIS)
- Prof<sup>a</sup>.: Dr<sup>a</sup>. Patrícia Woolley Cardoso L. Alves (FIS)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suelen Sales da Silva (FIS)
- Prof<sup>a</sup>. Ms. Zélia Dias Lubão (FIS)

### **Siglas:**

FIS: Faculdades Integradas Simonsen

UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UCAM: Universidade Cândido Mendes