

MIMEO (BUENOS AIRES).

PORTUGUÊS III - HUMANÍSTICO MÓDULO DE LEITURAS E ATIVIDADES NOVA EDIÇÃO 2026.

PASERO, CARLOS ALBERTO.

Cita:

PASERO, CARLOS ALBERTO (2026). *PORTUGUÊS III - HUMANÍSTICO MÓDULO DE LEITURAS E ATIVIDADES NOVA EDIÇÃO 2026*. BUENOS AIRES: MIMEO.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carlospasero/27>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfhd/0Hn>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



PORTUGUÊS III - HUMANÍSTICO

MÓDULO DE LEITURAS E ATIVIDADES

NOVA EDIÇÃO 2026

5 DE MAYO

Dia Mundial da Língua Portuguesa

Países que têm como idioma oficial o português:
Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste

SUMÁRIO

<i>Pág. 2</i>	INTRODUÇÃO
<i>Pág. 3</i>	TABELA DE CONTEÚDOS
	UNIDADE 1: UNIVERSIDADE, POLÍTICA E EDUCAÇÃO
<i>Pág. 5</i>	TEXTO Nº 1: Fernando José Martins, “E agora? Em defesa da universidade pública”
<i>Pág. 10</i>	Atividades para o Texto Nº 1
<i>Pág. 13</i>	TEXTO Nº 2: Jesus Maria Souza, “O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural”
<i>Pág. 23</i>	Atividades para o Texto Nº 2
<i>Pág. 25</i>	TEXTO Nº 3: Patrícia de Sousa Oliveira; Vanessa T. Bueno Campos, Panorama histórico da universidade no Brasil: revisitar o passado para pensar o futuro
<i>Pág. 45</i>	Atividades para o Texto Nº 3
	UNIDADE 2: CORPO, CULTURA E PRECONCEITOS
<i>Pág. 48</i>	TEXTO Nº 4: Patrícia de Souza Nunes & Josimey Costa da Silva, “Representações da mulher na publicidade em Natal-RN: entre corpos estéticos e padrões hegemônicos da subalternidade na cena pública”
<i>Pág. 64</i>	Atividades para o Texto Nº 4
<i>Pág. 66</i>	TEXTO Nº 5: Mirian Goldenberg, “Corpo, envelhecimento e felicidade na cultura brasileira”
<i>Pág. 75</i>	Atividades para o Texto Nº 5
<i>Pág. 77</i>	VÍDEOS DE MIRIAN GOLDENBERG
<i>Pág. 78</i>	TEXTO Nº 6: Lia Vainer Schucman, “Sim, nós somos racistas: estudo psicosocial da branquitude paulistana”
<i>Pág. 90</i>	Atividades para o Texto Nº 6
<i>Pág. 92</i>	TEXTO DE APLICAÇÃO: Eduardo Viveiros de Castro, “Os involuntários da pátria. Elogio do subdesenvolvimento”
<i>Pág. 102</i>	ROTEIRO DE PRODUÇÃO DE FICHAMENTO/RELATÓRIO
<i>Pág. 102</i>	MODELO DE PROVA FINAL DE PORTUGUÊS III
<i>Pág. 103</i>	NORMAS E FICHAS PARA TRABALHO PRÁTICO FINAL
<i>Pág. 114</i>	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUÇÃO

A presente apostila reúne textos e propõe atividades para a disciplina **Português III** que se ensina na Universidade Nacional de Luján, para seu emprego em turmas com orientação humanística.

Nesta nova edição 2026, reorganizamos os materiais de leitura em volta de dois eixos temáticos de interesse interdisciplinar, e elaboramos as atividades, ou repensamos as que já tínhamos instrumentado, com base nos critérios do programa vigente da disciplina.

A bibliografia em língua portuguesa disponibilizada pelas equipes das diferentes disciplinas do campo das humanidades e das ciências sociais da nossa universidade — Serviço Social, Educação, História ou Geografia, por ex. —, ratificam a importância dessa língua no âmbito da produção acadêmica, pela qualidade dos contributos e pela relevância dos autores envolvidos.

O acesso a esses materiais e a necessidade de lê-los de maneira compreensiva, com base em recursos discursivos e linguísticos sistematizados, justificam, na universidade, uma dinâmica específica do ensino da língua portuguesa voltada para a leitura.

Esperamos ter atualizado de maneira adequada esse instrumento indispensável para o trabalho em sala de aula que é a *apostila de leituras e atividades*, contribuindo para o ensino da compreensão de leitura em língua portuguesa na nossa universidade.

Prof. Carlos Alberto Pasero
E-mail: portugues.unlu@gmail.com

TABELA GERAL DE CONTEÚDOS

PORTUGUÊS 1 (30171)		
LEITURA	DISCURSO	GRAMÁTICA
Paratexto Imagem e compreensão Resumo e idéia principal Segmentação Quadros sinópticos Estratégias de leitura	Tipos textuais Coerência Tema Recursos de coesão Conectores Referência Sinonímia Funções da linguagem Atos de fala Contexto	Artigos Singular / plural Pronomes Preposições Possessivos Contrações Modo indicativo Pretérito perfeito composto Emprego das formas verbais
PORTUGUÊS 2 (30172)		
LEITURA	DISCURSO	GRAMÁTICA
<i>Idem anterior</i> Mapa e Rede conceitual Resenha Estratégias metacognitivas	<i>Idem anterior</i> Texto argumentativo Operadores argumentativos Modalização lógica e apreciativa Índice de polifonia Intertextualidade Interdiscursividade Subjetivemas Deixis Mundo narrado e mundo comentado Progressão textual	<i>Idem anterior</i> Conjunções Modo subjuntivo Formas nominais (Infinitivo pessoal) Correlação de tempos verbais Modos de ordenar os tempos
PORTUGUÊS 3 (30173)		
LEITURA	DISCURSO	GRAMÁTICA
<i>Idem anterior</i> Normativa gráfica do texto acadêmico Diário de leitura Informe de leitura Apresentação oral Colóquio	<i>Idem anterior</i> Texto acadêmico entre expositivo e argumentativo Estrutura do texto argumentativo Perguntas retóricas Paródia, ironia, sátira Informações implícitas Pressupostos e subentendidos Discussão ideológica	<i>Idem anterior</i> Infinitivo pessoal e impessoal Futuro de subjuntivo Colocação pronominal Estilo direto, estilo indireto e indireto livre

UNIDADE 1
UNIVERSIDADE, POLÍTICA E EDUCAÇÃO



PORTUGUÊS III - HUMANÍSTICO
MÓDULO DE LEITURAS E ATIVIDADES
NOVA EDIÇÃO 2026

E agora? Em defesa da Universidade Pública

Acervo Online | Brasil

por Fernando José Martins

14 de janeiro de 2019

Universidade implica universalidade e isso tem significados tão plurais quanto o próprio conceito. É justamente em função da universalidade que não se pode admitir proposições como a da “escola sem partido”, pois a universidade é o espaço do contraditório e do pensamento crítico e qualquer raciocínio crítico percebe que o conhecimento, a ciência e a tecnologia, a inovação não são neutras.

5 Este artigo é uma tentativa de defesa da universidade pública, gratuita, laica e de qualidade. Ao afirmar isso, é importante até localizar a expressão em termos históricos. Embora cada adjetivo acima tenha uma história que pode ser remetida aos próprios primórdios da educação institucionalizada, dois
10 momentos históricos necessitam ser localizados como base da conhecida expressão. Primeiro, o grande movimento do maio de 1968, nascente entre os universitários franceses que rapidamente ganhou o mundo. E também, no caso brasileiro, a expressão foi tomada como bandeira de luta do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, mais do que um espaço que reuniu
15 instituições das mais diferentes matrizes, também era em si um movimento. Assim, ao defender uma universidade pública, gratuita, laica e de qualidade, remeto-me basilamente a movimentos de contestação e, principalmente, de resistência, ancorados historicamente e amalgamados intransigentemente em uma práxis que, em última instância, objetiva uma sociedade melhor para todos.

20 Como a proposta de desenvolvimento do texto é percorrer todas as palavras já citadas, antes dos adjetivos, comecemos com o substantivo, ou seja, a defesa. Inicialmente, a onda de intervenções judiciais e policiais nas universidades merecem destaque. Ainda que a decisão liminar de Carmem Lucia, referendada pelo Supremo Tribunal Federal do país ampare a autonomia das universidades e lembre a juízes e às forças policiais que qualquer escolha sem manifestação de exposição de ideais é simulacro, é ditadura, é preciso defender a universidade de tais intervenções. Nunca,
25 como nesses dois últimos anos, tais instituições sofreram tanto com interferências dessa ordem, prisões, conduções coercitivas, intimidações, enfim um conjunto de ações que, em última instância, questiona a própria existência da universidade em seu fundamento essencial, a autonomia. Outro sinal significativo é a extinção de secretarias que estão ligadas às

30 universidades nos estados, como a secretaria de ciência e tecnologia do
Estado do Paraná. E não somente em seu formato, a universidade precisa ser
defendida também em sua existência. Não são poucas as vozes que afirmam
que frente à crise nacional, em especial no ramo educacional, a prioridade
(pode-se ler exclusividade) deve ser dada à educação básica. Em relação à
35 formação superior, muito se tem apontado, como a extinção dos cursos de
humanas, a formação técnica no ensino médio, a criação de instituições de
pesquisas aplicadas, ou seja, uma formação operacional, o que se distingue e
ameaça a universidade em sua concepção e existência.

Universidade implica universalidade e isso tem significados tão plurais quanto
o próprio conceito. É justamente em função da universalidade que não se
40 pode admitir proposições como a da "escola sem partido", pois a universidade
é o espaço do contraditório e do pensamento crítico e qualquer raciocínio
crítico percebe que o conhecimento, a ciência e a tecnologia, a inovação não
são neutras, e qualquer tentativa de imposição de neutralidade contém um
"lado" definido, o que se intensifica em um espaço plural. É preciso que, no
45 ambiente universitário, haja manifestações, posicionamentos, reconhecimento
das diferenças e, sobretudo, diálogo entre os contrários. E isso é necessário
não somente no campo ideológico e político, mas também trata-se da
necessidade de pluralidade: da necessidade de diversas classes, o que impõe
à universidade a busca de estratégias para inclusão das camadas populares
50 em seu meio. Esse é um grande desafio, pois, em uma sociedade na qual a
desigualdade impera, essa discrepância tende a se reproduzir e até se
intensificar no interior das universidades. Para ser universal, esse espaço
necessita da democracia, da liberdade em todas as suas acepções e,
sobretudo, de políticas de inclusão das minorias e um olhar especial à maioria
55 alijada socialmente.

Uma das formas de materialização da universalidade é justamente o caráter
público de nossas universidades. É um formato que dialoga com o
ordenamento jurídico cidadão expresso na constituição vigente, da educação
como direito universal. Enquanto entidade pública, além de ampliar o direito
60 ao cidadão, a universidade atua estrategicamente em favor dos interesses
coletivos e do desenvolvimento social do país. Há que se preservar a
constituição e o papel que a universidade brasileira tem no desenvolvimento
da ciência e tecnologia nacional. Com exemplos concretos, pode-se
evidenciar a preponderância do espaço universitário: onde se localiza a matriz
65 de produção das próteses neurais, os chamados exoesqueletos, para a
reabilitação da paralisia corporal, do grande cientista brasileiro Miguel
Nicoletis? E a matriz tecnológica da produção aeronáutica da Embraer,
referência mundial? Ou de onde vêm os cientistas brasileiros que integram o
projeto Genoma Humano? E não só na ciência, a produção de energia
70 hidrelétrica brasileira, produtividade agropecuária, arquitetura e áreas de
serviços, enfim, a produção nacional. E ainda mais, em uma universidade
pública, setores como formações voltadas para o próprio serviço público,
como é o caso da formação de professoras e professores em diversos níveis,
ou para a produção no setor artístico, são solidamente atendidos, ao contrário
75 da lógica imperante em outros setores, como o mercado – veja o caso
japonês de extinção do ensino na área de humanas. Em território nacional,

80 pode-se perceber o alcance da produção científica das universidades públicas no relatório "Research in Brazil" realizado pela estadunidense Clarivate Analytics – ligada à multinacional Thomson Reuters e divulgado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – cujo conteúdo fora veiculado pelo sindicato nacional dos docentes do Ensino Superior – ANDES – com o seguinte título: "Só instituições públicas fazem pesquisa no Brasil (...)". Assim é perceptível o alcance do caráter público da universidade brasileira.



85 O formato mais democrático da universidade pública é dado por sua gratuidade. O caso da universidade pública e gratuita no Brasil não é comum. Os modelos estadunidense e europeu em sua maioria são estatais e pagos. Porém é a gratuidade que garante possibilidades de acesso de um

90 contingente populacional desprovido de qualquer outra possibilidade. Sobre a
experiência dos países citados, há uma diferença significativa da tessitura
social e, principalmente, no formato de produção da ciência e tecnologia, que
é bem maior fora das universidades. E, ainda assim, há exemplos, como a
Alemanha, que reverteram o modelo e aderiram à gratuidade. Por aqui, é
95 preciso ainda enfatizar a tradição operacional das instituições privadas. Além
de estarem distante do processo de produção de ciência e tecnologia, via de
regra, o sistema privado é substancialmente inferior no que tange à qualidade
que há no sistema público. Isso é evidenciado nos diversos mecanismos de
avaliações, das mais diferentes matrizes e assim se criaram instituições
100 bastante definidas, na qual a universidade pública é responsável pelo
desenvolvimento social e pelo avanço da ciência e tecnologia do país, ou
seja, por toda estrutura que necessita de investimentos mais significativos,
tanto que o sistema stricto sensu, mestrados e doutorados, estão
majoritariamente nas universidades públicas. Os argumentos mais comuns
105 dos defensores do fim da gratuidade no ensino superior brasileiro alegam que
o sistema é injusto e inverte a lógica da educação básica, incluindo
justamente aqueles que têm mais oportunidades de formação inicial. Esse é
um argumento parcial e que não retrata o conjunto do ensino superior
brasileiro. A maioria dos estudantes, pode-se citar os de licenciatura, por
exemplo, estão ligados umbilicalmente à escola pública. E a proposição de
110 cobrança seletiva, aos que "puderem" pagar é o cavalo de Tróia para a
cobrança plena, o que alijaria, novamente, os pobres da universidade, uma
vez que qualquer cobrança impactará na permanência de milhares de
estudantes de origem popular.

115 Outra questão, em tempos tão inflamados em torno de um discurso religioso,
é a necessidade da laicidade da instituição universitária. Inicialmente é
importante destacar que uma universidade laica não é uma universidade
avessa a religião ou a religiosidade. A laicidade é central justamente para a
promoção e segurança da liberdade de expressão da diversidade teológica
contida em um país multicultural como o Brasil. Todos os credos, bem como
120 todas as culturas necessitam ter espaço e igualdade no interior de um espaço
plural como o universitário. Mais um debate que geralmente é deslocado
quando se discute a laicidade da universidade é a polêmica entre ciência e
religião. Inicialmente, é necessário ressaltar que embora polêmica, essa união
não é uma premissa inquestionável. Há, por dentro de diversas atividades
125 ligadas a religião, avanços em determinados campos da ciência; o verdadeiro
debate que se deve travar é entre o dogma e a ciência. Justamente porque o
avanço científico e tecnológico é uma espiral dialética de avanços
conquistados por meio de negação de fatos, tecnologias ou premissas
anteriormente lançadas, porque a dinamicidade da ciência não pode ser
130 arrefecida pela inquestionabilidade do dogma. O caráter inexorável e o
fundamentalismo do dogma e de qualquer religião, que se coloca acima,
principalmente do outro, por ser diferente, não cabe em um ambiente
universal e, ainda, em algumas situações, pode até ser um entrave para o
desenvolvimento social promovido pela ciência.

135 É justamente essa superação ao formato estático, à base investigativa, à
inquietação acadêmica e tecnológica que faz da universidade pública brasileira

140 sinônima de qualidade. Qualidade que é expressa em qualquer ranking (e
veja que, por princípio, acho tais avaliações de larga escala equivocadas),
seja ele nacional ou internacional, quantitativo ou qualitativo, enfim,
principalmente em relação aos demais sistemas universitários, o sistema
público é incontestavelmente superior. O aporte estatal, o investimento, ainda
145 que cada vez mais escasso em pesquisa, ciência e tecnologia, que se faz,
essencialmente, com a valorização dos profissionais da área, em suas
formações diversas e seu contínuo trabalho de ensino, pesquisa e extensão,
define, por vezes, a excelência, que é padrão de qualidade para toda área. A
ordem de exposição dessas categorias não é aleatória: qualidade para a
defesa da universidade pública é um dos alicerces para o debate atual, ainda
150 que articulado aos demais, é finalidade; um sistema sem apoio estatal,
financiado com as regras do mercado ou instituições religiosas com
abordagens dogmáticas, culmina, impreterivelmente com o decréscimo de
qualidade.

Mas por que a exposição dessas categorias para realizar a defesa da
universidade pública? Inicialmente, porque o formato da universidade aqui
155 descrito é inegociável. Não há ataques diretamente à existência da
universidade, mas sim, há ataques a suas formas públicas, em sua
gratuidade, em seu conteúdo. Por isso, reafirmar faz parte da defesa. E por
que agora? Vivenciamos um momento muito grave na história brasileira e não
é somente de crise de valores largamente debatida superficialmente por
milhões de brasileiros, mas uma crise do sistema e, assim, as instituições
160 públicas são questionadas, principalmente pelo mercado. Hoje, a
universidade é uma das mais questionadas, seja em seu conteúdo e disputas
políticas e ideológicas, seja em sua manutenção de caráter público. Essa
instituição tem se mostrado secularmente uma das mais estáveis e
necessárias para um projeto estratégico de sociedade. Não permitamos que
165 uma onda (assim espero) ponha por terra essa instituição que, embora
secular, ainda muito pode contribuir para o projeto de nação.

Fernando José Martins é Professor da Universidade Estadual do Oeste do
Paraná – Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu. Pedagogo, mestre e doutor
em Educação.

1– <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>

2 – <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9298>

ATIVIDADES PARA O TEXTO Nº 1

E AGORA? EM DEFESA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA



I. CONHECIMENTOS PRÉVIOS

O texto “exige” certos conhecimentos prévios: além de saber o significado das palavras (léxico) e de estar familiarizado com o funcionamento e organização dos elementos linguísticos, nos textos, se mencionam muitas vezes acontecimentos históricos ou sociais que um leitor ideal precisa conhecer previamente (“conhecimento enciclopédico”). Esse é, evidentemente, um postulado “teórico”; como leitores reais, porém, não sempre estamos em condições de explicar todas as referências contextuais de um texto, embora sejam importantes para a compreensão da mensagem. Temos, portanto, que preencher essas lacunas no nosso conhecimento do mundo apelando a outros textos ou fontes escritos ou orais, que esclareçam ou amplifiquem a informação subentendida no texto. Um exemplo disso, encontramos nas linhas 19 e seguintes. A nossa tarefa, com base nos recursos da *web*, é explicar qual é o significado das seguintes referências contextuais e qual o sentido que elas aportam ao texto que estamos analisando:

1. “o grande movimento de maio de 1968” (linha 6);
2. “Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública” (linha 8-9);
3. “a decisão limiar de Carmen Lúcia, referendada pelo Supremo Tribunal Federal...” (linha 19-28);
4. “grande cientista brasileiro Miguel Nicolelis” (linha 66);
5. Embraer (linha 67);
6. “projeto Genoma Humano” (linha 69);
7. “veja o caso japonês de extinção do ensino na área de humanas” (linha 74-75);
8. “relatório Research in Brazil” (linha 78).

II. VOZES (POLIFONIA)

O texto além de estar confirmado pela voz do enunciador aquele que fala muitas vezes convoca direta ou indiretamente outras vozes cujas fontes são orais ou escritas, vozes que têm identidade individual ou coletiva. Há uma gradação que vai do mais explícito ao menos explícito (implícito), da citação direta à alusão passando pela menção. Essas vozes podem ser recuperadas com fins diversos, em apoio da argumentação do enunciador (citação de autoridade), como exemplo de posicionamentos contrários (a serem refutados ou contestados) ou como exemplos a serem estudados ou analisados. A atividade proposta é fazer um levantamento das diversas vozes presentes no texto e indicar (com X) se elas servem como um apoio ao argumentado pelo autor ou ao contrário são vozes a serem refutadas ou rejeitadas.

EXEMPLOS		
VOZ(ES)	VOZ(ES) EM APOIO DA ARGUMENTAÇÃO	VOZ(ES) A SER(EM) REFUTADA(S)
“constituição vigente” (linha 58)		
“Research in Brazil”		
“os argumentos mais comuns...” (linha 103 e seguintes)		
“discurso religioso” (linha 114); “polêmica entre ciência e religião” (linha 122)		

OUTROS EXEMPLOS:		
VOZ(ES)	VOZ(ES) EM APOIO DA ARGUMENTAÇÃO	VOZ(ES) A SER(EM) REFUTADA(S)

III. ELEMENTOS DE COESÃO: CONECTORES

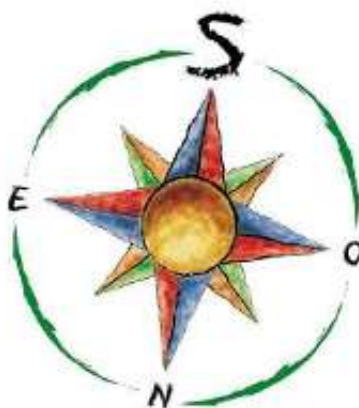
Analisem os conectores selecionados e indiquem quais ideias estão relacionando e expliquem que sentido eles dão ao enunciado em que se encontram.

- EMBORA (LINHA 3)
- ASSIM (LINHA 11)
- PORÉM (LINHA 88)
- AINDA ASSIM (LINHA 92)
- POR ISSO (LINHA 156)
- SEJA... SEJA... (LINHA 161-162)

IV. COERÊNCIA E ARGUMENTAÇÃO

1. Quais argumentos emprega o autor para defender a universidade como uma instituição caracterizada pela universalidade?
2. Por que o caráter público da universidade deve ser defendido?
3. Qual seria a lógica daqueles que defendem o fim da gratuidade da universidade e quais os argumentos que o autor emprega com relação a esse tema?
4. Por que o autor afirma que “um sistema sem apoio estatal (...) culmina (...) com o decréscimo da qualidade”?
5. Quais seriam as motivações históricas e contextuais que justificam a publicação do artigo?

TAREFA: Para discutir e pesquisar. Relacionem e comparem os problemas apresentados no artigo com os da sociedade argentina. Façam um breve relatório do analisado para expor na sala de aula ou no fórum da aula virtual.



O OLHAR ETNOGRÁFICO DA ESCOLA PERANTE A DIVERSIDADE CULTURAL

Jesus Maria Sousa

Universidade da Madeira

angi@uma.pt

(2000). *PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)*, 2 (1), 107-120.

RESUMO

O currículo escolar, ao insistir na homogeneização da diversidade, põe de parte todo um mosaico cultural extremamente rico que a escolaridade obrigatória acolhe. A autora considera que é preciso que a Escola assuma uma outra postura face à realidade que a envolve, sendo necessário para isso que ela ganhe o chamado “olhar etnográfico”. Dá então testemunho de uma experiência de acção - investigação realizada numa Escola da Ilha da Madeira, que envolveu alunos com graves problemas de integração social e que foi sustentada pelo olhar etnográfico dos professores implicados.

PALAVRAS CHAVE: etnografia – educação – currículo – cultura popular

ABSTRACT

When the academic curriculum insists upon the uniformity of what is diverse, it sets apart all the richest cultural mosaic that compulsory education welcomes nowadays. The author believes school has to get another attitude towards the world surrounding it. It's necessary for that to earn what she calls “an ethnographic look”. She then briefly reports an action – research project run in a school on Madeira Island involving pupils with serious social problems and which was supported by the ethnographic look of the implicated teachers.

KEY WORDS: ethnography – education – curriculum – popular culture

O OLHAR ETNOGRÁFICO DA ESCOLA PERANTE A DIVERSIDADE CULTURAL

Jesus Maria Sousa¹

- Com a Revolução dos Cravos, em Abril de 1974, Portugal abriu as portas da educação a todas aquelas franjas sociais, económicas e geográficas secularmente votadas ao abandono. Aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, a escolaridade básica tornou-se obrigatória dos seis aos quinze anos de idade neste País, sendo esta
- 5- medida paulatinamente aplicada, ano a ano (nesse ano lectivo apanhou apenas as crianças que completavam seis anos), de forma que só poderemos dizer que ela foi efectivamente generalizada 10 anos depois, ou seja, a partir de 1996. De facto, até há bem pouco tempo atrás, era apenas uma elite homogénea a aceder aos bancos da Escola portuguesa. Por
- 10- isso, a questão da diversidade cultural que, à primeira vista, pode parecer redundante sempre que se fala da Escola, coloca-se, quando contextualizada no panorama educativo português dos nossos dias, com uma grande acuidade, como se verá no texto que aqui apresento.

- Porque tenho a consciência de que não bastam intenções políticas, patentes em legislação produzida, para mudar o estado de coisas, gostaria de chamar a atenção para a
- 15- necessidade de **elas terem** de ser acompanhadas de uma concepção crítica do próprio currículo, por parte dos professores, actores no terreno. É que a democratização no acesso à educação fundamental não significa necessariamente democratização no sucesso da mesma¹. A verdadeira democratização da educação tem mais a ver com a capacidade que
- 20- a Escola tem em acolher no seu seio, sem gerar exclusão ou discriminação por insucesso escolar, a enorme diversidade social e cultural, que a lei passou a determinar.

- Por outro lado, a organização curricular já pouco tem a ver actualmente com o *Curriculum* de Bobbitt, de 1918, o *How to make a Curriculum* do mesmo autor, de 1924, ou o *Basic Principles of Curriculum* de Tyler, de 1949. O currículo há muito que não é aquela área simplesmente técnica, atórica e apolítica, encarregada de organizar o
- 25- conhecimento escolar, da mesma forma que não é aquele instrumento puro e neutro, despojado de intenções sociais, que procurava estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. O que gostaria de aqui salientar é que outras questões se levantam agora em termos de uma teoria crítica do currículo (Apple, 1979, 1982), mais
- 30- centradas nas relações que se geram entre, por um lado, o currículo e, por outro, a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder. Não sendo meramente técnico, o currículo constitui, em meu entender, uma verdadeira arena política.

¹ Estas duas expressões (democratização no acesso e democratização no sucesso) entraram já no discurso político da educação em Portugal, surgindo com muita frequência nos preâmbulos dos textos normativos. Revelam a preocupação de não se ficar apenas pela obrigatoriedade escolar, isto é, pôr todas as crianças e adolescentes na escola (input), mas fazer com que estas se realizem no futuro (output).

- É deste ponto de vista sócio-político que gostaria de focalizar para os perigos de um currículo que permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a Escola. O currículo não pode se
- 35- alhear das diversas identidades socio-culturais que contracenam, por vezes de forma conflituosa, no cenário escolar. Efectivamente, a existência de um currículo fechado e único, concebido para o aluno mediano e abstracto, tende para a assimilação das diversas mundividências pela cultura dominante. Com todo o seu conjunto de pequenos ritos pedagógicos, o currículo - em termos latos (não nos esqueçamos do currículo oculto²) -
- 40- acaba por ser um mecanismo de normalização, de homogeneização da diversidade, através de um processo de aculturação académica que não representa por igual os interesses, as necessidades, os objectivos, nem as formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos que constituem o mosaico cultural das nossas escolas.
- 45- Quererei eu porventura dizer que não se deverá então procurar “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses...”, tal como preconiza um dos objectivos gerais do ensino básico, da Lei de Bases? Não, absolutamente. Pelo contrário, penso que, enquanto *core* da Escola, o currículo tem a responsabilidade de promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo a cada um o mesmo tipo de ferramenta
- 50- mental para crescer. Considero, por esse motivo, que a escolaridade obrigatória é um meio, por excelência, para dotar cada cidadão de competências para participação na vida social e cultural dominante (não **estou a pôr** esta dimensão de parte), no respeito e acolhimento de tantas outras culturas. Porque se entendemos o currículo como uma forma institucionalizada de transmitir às gerações futuras a cultura de uma sociedade, é legítimo
- 55- que nos questionemos sobre que cultura... Existirá ela de forma unitária e homogênea? Constituirá ela um conjunto estático de valores e conhecimentos?

- Em termos de uma teoria crítica do currículo, não existe *uma* única cultura de sociedade universalmente aceite e posta em prática e, por isso, digna de ser transmitida. “A teoria curricular não pode mais [...] se preocupar apenas com a organização do
- 60- conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingénuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder, no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente.” (A. Moreira e T. T. da Silva, 1995,
- 65- 21).

A Escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender **unificá-la** de maneira abstracta e formal, quando ela se realiza num mundo

² Kelly (1981, 3) define currículo oculto como “aquelas coisas que os alunos aprendem na escola por causa do modo pelo qual o trabalho da escola é planeado e organizado, mas que não são em si mesmas claramente incluídas no planeamento e nem estão na consciência dos responsáveis pela escola. Os papéis sociais, por exemplo, são ao que se diz, aprendidos desse modo, da mesma forma que os papéis sexuais e as atitudes com relação a muitos outros aspectos da vida. Implícitas em todo o conjunto de disposições estão as atitudes e os valores daqueles que as criam, e esses valores serão comunicados aos alunos desse modo acidental e talvez sinistro”.

70- profundamente diverso. É por isso que penso que os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar.

75- Assumido o princípio de acolhimento e valorização da diversidade cultural pela Escola, o problema que se levanta é o de como aceder aos tais territórios "marginais" e "marginados" de pertença e referência cultural dos alunos, de modo a se reflectirem no currículo. Como descobrir os novos espaços de desenvolvimento curricular? Impõe-se, a meu ver, uma nova atitude de investigação em educação, uma outra mentalidade por parte de professores e órgãos de direcção das Escolas que privilegie o estudo de realidades particulares, concretas, circunscritas a um espaço e tempo determinados, a um *hic et nunc*.

80- A etnografia da educação poderá, em minha opinião, ter esse papel decisivo na aproximação e comunicação da Escola, ou melhor dito, das várias Escolas, com as "mentes culturais" das diversas comunidades.

85- Mas o que entendo por etnografia da educação? Se **mergulharmos** na raiz etimológica da palavra (*éthnos*, "povo"+*gráphein*, "descrever"+*ia*), em princípio, etnografia significa escrita, uma descrição de... Mas como o leitor verá, procuro ultrapassar esta visão restritiva, dando-lhe um cariz mais abrangente, **entendendo-a** essencialmente como uma forma diferente de investigação educacional, naturalmente ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, ou seja, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia 90- quantitativa. Na realidade, se há uma linha de investigação que a ataca ao nível de uma técnica de descrição ao serviço de um método, outras há que a consideram antes um método ou então mesmo uma teoria... E porque não uma "perspectiva", no sentido de que não esgota nem os problemas do método nem da teoria?

Poder-me-ão contrapor, referindo que afinal confundo etnografia com etnologia.

95- Convém, neste particular, chamar a atenção de que, por exemplo, E. Rockwell distingue a etnografia da etnologia nos seguintes termos: "A etnografia domina também um ramo da antropologia: aquele que acumula conhecimentos sobre realidades sociais e culturais peculiares, delimitadas no tempo e no espaço. Distingue-se assim da etnologia, que se ocupa da reconstrução evolutiva e comparativa do homem. A etnografia foi definida 100- como 'uma teoria da descrição' que se opõe à etnologia, considerada 'teoria da comparação'." (E. Rockwell, 1986, 32-33).

Num momento em que a comunidade científica (felizmente) se debate ainda com a indefinição e a incerteza no campo conceptual e epistemológico da etnografia educacional, parece-me conveniente levantar, neste momento, algumas pistas de forma a 105- abrir o leque para eventuais fundamentações teóricas que possam estar a **ela** subjacentes: Terá a etnografia da educação raízes anglo-saxónicas? Raízes germânicas? Ou francófonas? Caberá dentro da Fenomenologia Sociológica (por ex., cf. A. Schutz, 1987)? Terá a ver com a Análise Institucional (por ex., cf. G. Lapassade, 1991)? Radica-se no Interaccionismo Simbólico (por ex., cf. G. H. Mead, 1963)? Ou na Etnometodologia (por 110- ex., cf. H. Garfinkel, 1967, ou A. Coulon, 1993)?

Da pluralidade de referências que jogam ainda na construção conceptual em curso, pretendo aqui extrair, tendo em conta a diversidade cultural com que a Escola portuguesa dos nossos dias se confronta, como atrás expliquei, o trabalho de terreno, específico da 115- etnografia, que leva o investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro. E, em meu entender, a auscultação dos diversos

- mundos culturais só pode ser feita através da chamada “observação participante”, no pátio do recreio, nos intervalos, nos “feriados”, nos jogos de bola, no café, fazendo uso de uma imersão de técnicas bem ao alcance de cada um, se se **estiver**, acima de tudo, etnograficamente implicado. São as entrevistas, os inquéritos, a recolha de desenhos, composições e poemas, a ida aos bairros, o contacto com os familiares, as festas na Escola, as competições desportivas, o registo em jomais de bordo, as histórias de vida, os estudos de casos, etc.

- Poder-me-ão, neste particular, contrapor igualmente que o *locus* de análise deveria se centrar apenas na sala de aula, numa perspectiva microsociológica, como assumem 125- autores reputados, principalmente da linha americana, que foram beber a sua fundamentação na sociolinguística de D. Hymes (1980) e C. Cazden (1972). Defendo, no entanto, que essa outra perspectiva microsociológica e fragmentária que a etnografia vem trazer à educação, procura valorizar as “pequenas coisas”, os “pequenos mundos”, as conversas banais, o raciocínio “profano” dos actores (H. Garfinkel, 1967), no fundo, a 130- dimensão quotidiana, terrena, da vida dos alunos em concreto, independentemente de ocorrer em sala de aula. Eu vou mais além neste raciocínio: penso mesmo que esse mundo vivido e sentido dificilmente se consegue captar em situação formal de sala de aula.

- Em minha opinião, a observação deverá extravasar não só a sala de aula, como até 135- a Escola. Talvez importe referir o debate entre a perspectiva anglófona e francófona, que está a ocorrer a nível europeu, a primeira mais centrada na “Etnografia da Escola”, tendo a equipa de P. Woods, como referência incontornável, enquanto a outra, na qual me insiro, mais virada para uma “Etnografia da Educação”, como atesta a “Société Européenne de l’Ethnographie de l’Education”, presidida por P. Boumard, e que tem 140- como presidente honorário, o venerando G. Lapassade, pai de tanta investigação neste âmbito. Há quem fale mesmo de uma “macroetnografia” (J. Ogbu, 1980) que deveria integrar elementos oriundos da ecologia cultural e da teoria de sistemas, criticando a “micro-etnografia”, pois se entende que a etnografia deveria incluir “as forças históricas e comunitárias relevantes” e que, por isso mesmo, a unidade adequada para um estudo 145- etnográfico deveria ser o bairro e não a sala de aula.

- Entendo que são as “pequenas coisas”, que ocorrem dentro ou fora da sala de aula, dentro ou fora da Escola, que devem passar a ser o objecto privilegiado de investigação, para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar 150- etnográfico. Só com esta nova atitude poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem às interações pessoais, para a partir daí se **construirm** novos conhecimentos curriculares.

- Falo, por isso, no “olhar etnográfico da Escola”, entendendo-o não só como o olhar sobre a Escola (o que seria ainda restritivo segundo a linha que defendo), mas, mais 155- do que isso, o olhar que a Escola, enquanto organismo vivo com identidade própria, constituída pelo seus professores, alunos e funcionários, pela sua direcção pedagógica e administrativa, ganha face à diversidade cultural. É aquele olhar maravilhado, de espanto, cujas origens remontamos a Sócrates na descoberta do outro enquanto estranho, é o olhar etnográfico com toda a carga de admiração, busca e descoberta, respeito e consideração 160- pelo ser diferente. Ao pessoalizar a Escola, **encaro-a** com a mesma força que lhe era atribuída enquanto “um dos aparelhos ideológicos do estado” (L. Althusser, 1970) que detinha o poder de produzir e reproduzir desigualdade, revelada nos anos sessenta e setenta, através dos trabalhos de Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establiet, só que, neste

- 165- caso, com uma força em sentido inverso. É por isso que menciono a Escola sempre com maiúsculas, dotada de personalidade própria, com sonhos e expectativas, fracassos e realizações.

- 170- Foi, assim, com estes referentes que partimos para um Projecto³ levado a cabo numa Escola de 2º e 3º ciclos da Ilha da Madeira, a Escola da Torre, em Câmara de Lobos, uma localidade essencialmente piscatória, actualmente cidade, a poucos quilómetros da capital. Foi o chamado “Projecto de Currículos Alternativos”⁴ que passo a descrever sumariamente.

- 175- A Escola havia procedido a um trabalho aturado de levantamento de situações problemáticas no dia-a-dia escolar, durante um ano lectivo, através de inquéritos dirigidos aos directores de turma, ao pessoal não docente, aos próprios alunos e aos respectivos encarregados de educação, tal como através de consulta de *dossiers* de direcção de turma de anos anteriores, de análise das participações disciplinares dirigidas aos directores de turma contra os alunos, etc... Diagnosticaram-se alguns problemas, comuns a outros estabelecimentos de ensino, é certo, mas que, pela sua dimensão, estavam a afectar o clima sócio-afectivo da própria Escola. Nessa primeira fase, não se distinguiram ainda bem os problemas das razões dos problemas. “Elevado insucesso escolar, grande desmotivação face à Escola, elevado número de alunos na maior parte das turmas, falta de espaços próprios para o desenvolvimento de outras actividades, dificuldades de concentração nas aulas, inúmeros problemas disciplinares, agressividade física e verbal e falta de assiduidade” foram os “principais problemas diagnosticados”.

- 185- A Escola centrou-se então nos problemas disciplinares, dedicando a sua atenção ao número de participações e ao tipo de comportamento desajustado, nelas relatado: danos materiais ou agressão física e/ou verbal, aos professores, aos funcionários e aos colegas em espaços diferenciados: na sala de aula, nos pátios, na cantina, no bar, na biblioteca ou no pavilhão. Essa análise detalhada vinha confirmar o “clima” que se respirava. Era preciso fazer alguma coisa, sob pena de esse tipo de comportamento pôr
- 190- em risco toda a Escola.

³ O Projecto é uma das modalidades de formação previstas no Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores, em vigor em Portugal a partir de 1996. As acções de formação contínua revestem as seguintes modalidades: a) cursos de formação; b) módulos de formação; c) frequência de disciplinas singulares, em instituições de ensino superior; d) seminários; e) oficinas de formação; f) estágios; g) projectos; h) círculos de estudos.

⁴ De acordo com o Despacho 22 da Secretária de Estado da Educação e Inovação, de 1996, “numa escola caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, os estabelecimentos de ensino deverão ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas...” Ora para um país de longa tradição centralizadora como era o nosso (o desenho curricular, em termos de disciplinas, cargas horárias, modos de organização e funcionamento, era exactamente o mesmo, independentemente da localização geográfica das escolas), este despacho constituiu um grande avanço por “não coarctar a liberdade de cada escola ou entidade organizadora na oferta das respostas mais adequadas às necessidades dos alunos”. Foi nesta medida que quisemos dar o nome de “Currículos Alternativos” ao Projecto.

- Constituíram-se 4 turmas com os tais alunos “marginados”. Nenhuma delas tinha mais de 16 alunos, alunos esses diferentes, fora da “norma”, com quem se desejava igualmente trabalhar de forma diferente. Com o *design* curricular levemente modificado
- 195- pela introdução de duas novas disciplinas, “Formação Pessoal e Social”, com 2 horas semanais, e “Informática” com 3, houve o cuidado de reajustamento da restante carga horária, de forma a não sobrecarregar o tempo lectivo de alunos que, à partida, estavam totalmente desmotivados para o estudo. Esta proposta implicava um trabalho interdisciplinar com outros organismos: pedia-se o apoio de psicólogos à DRIGE -
- 200- Direcção Regional de Inovação e Gestão Educativa -, de assistentes sociais à DRSS - Direcção Regional da Segurança Social -, e de educadores à Educação Especial... Contava-se com o apoio da Câmara Municipal, do Centro Social e Desportivo, da Banda Municipal,... e, *last but not least*, de um especialista em currículos da Universidade da Madeira.
- 205- Foi neste contexto que se baseou a minha intervenção como Formadora de uma Acção de Formação, na modalidade de Projecto. De facto, tinha sido a Escola a tomar a iniciativa de fazer algo em prol da qualidade de ensino, não porque lhe tivesse sido imposto de “fora” ou de “cima”, mas porque estava consciente dos problemas que a comunidade escolar atravessava. O Projecto nascia, assim, duma necessidade, duma
- 210- situação emergente na Escola, dum problema que afectava toda a comunidade escolar. Era a Escola a sugerir a acção, com o envolvimento dos órgãos de direcção pedagógica e administrativa, apresentando uma proposta solidamente fundamentada. Era uma Escola implicada.
- Relativamente à participação directa no Projecto enquanto modalidade de
- 215- Formação de Professores, estariam, em princípio, todos os docentes que leccionavam as 4 turmas dos Currículos Alternativos. Mas na prática, não podiam ultrapassar os 15 docentes regulamentarmente determinados e, acima de tudo, teriam de ser aqueles que o desejassem realmente. Ninguém estaria por obrigação, por imposição de arranjos horários, ou outra justificação que não fosse o de estar por acreditar no Projecto, porque o
- 220- trabalho de implicação no terreno de acção teria de vir de dentro de cada um. O docente participante estaria, à partida, já implicado.

O Projecto, quando muito, procuraria **levá-lo** a:

- Adquirir uma postura de cooperação interdisciplinar;
- Reforçar o seu equilíbrio psicológico para lidar com situações problemáticas, às
- 225- vezes dramáticas;
- Promover o desenvolvimento do aluno como Pessoa;
- Gerir o currículo de uma forma flexível, pondo em prática pedagogias diferenciadas e inovadoras;
- Adquirir uma nova atitude de investigação baseada num olhar da realidade, um
- 230- olhar etnográfico.

(Objectivos constantes do Contrato Pedagógico estabelecido entre a Formadora e os Formandos)

- Foi o tal olhar etnográfico, conquistado a partir de muito diálogo com os encarregados de educação (as mães principalmente), forjado na análise dos incidentes
- 235- críticos ocorridos na Escola, que levou aqueles professores a se **interessarem** mais pela

- chamada “cultura popular” daqueles alunos. Não estávamos, de facto, a lidar com minorias culturalmente mais estudadas do ponto de vista etnográfico, como as minorias étnicas, raciais ou religiosas, do tipo de crianças cabo-verdianas, hindus, ou ciganas, no Continente Português, ou de crianças provenientes dos bairros latino-americanos ou negros, nos Estados Unidos. Estávamos a lidar com adolescentes de famílias bastante numerosas, com carências habitacionais e problemas sociais graves, a quem a cultura escolar pouco ou nada dizia.

- 245- Como estabelecer então a relação entre essa cultura popular e a pedagogia na sala de aula? Segundo H. Giroux e R. Simon, “a cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno do quotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores das escolas.” (H. Giroux e R. Simon, 1995, 96). Ao tentarem explicitar um pouco melhor, dizem estes autores que “ela (cultura popular) é vista como o banal e o insignificante da vida quotidiana, e, geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação académica ou alto prestígio social.” (H. Giroux e R. Simon, 1995, 97).

- 255- Foi com esse olhar etnográfico que os professores do Projecto passaram a deixar de encarar a cultura popular dos seus alunos como um terreno marginal e perigoso e a Escola passou a ser outra. Clarifiquemos: se o 2º ciclo (5º e 6º anos de escolaridade) visa “habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação”, etc., etc., por que não procurar atingir esse objectivo com a exploração de um artigo de um jornal desportivo, do próprio dia, por exemplo? Não seria muito difícil pensar-se num ou dois dos mais lidos, que não fosse mera fotocópia, mas exemplar autêntico a ser distribuído para cada aluno... Não conseguiríamos nós que estes alunos aprendessem, da mesma forma, a pensar, a raciocinar, a argumentar, a contra-argumentar e a se expressar correctamente?

- 265- Foi esse olhar etnográfico que descobriu que grande parte da população do meio de origem desses alunos enchia o chamado “peão” do Estádio dos Barreiros, para assistir aos desafios de futebol em que o Club Sport Marítimo participava. A possibilidade de os mesmos assistirem gratuitamente aos grandes jogos da 1ª Liga, dada a abertura do clube ao Projecto, **aproximou-os** muito mais dos professores que os acompanhavam nessas deslocações. Envergando calças de ganga e sapatilhas, contrariamente ao dia-a-dia da Escola, estes professores acabavam por se sentir mais próximos dos gostos, necessidades e interesses que constituíam os universos simbólicos dos seus alunos. Porque, como diz P. Woods, “para os compreender, é necessário atravessar as suas fronteiras e observá-los do interior”. (Woods, 1990, 67).

- 275- Foi-se ainda mais longe: a sensibilização do clube, enquanto força viva da terra, para a co-responsabilização pedagógica na formação das pessoas, abriu a possibilidade desses alunos participarem igualmente num treino com os seus ídolos, profissionais do futebol e respectivo treinador, deles recebendo directamente mensagens positivas relativamente a regras a serem respeitadas, “quer em situação de parceiros, quer em situação de adversários”, habitualmente tratadas no âmbito da disciplina de Educação Física.

Muitas outras experiências metodológicas poderiam aqui ser descritas. Mas, no fundo, o que pretendo salientar é que o olhar etnográfico permitiu chegar ao conhecimento do quotidiano daqueles alunos, baseado no sensorio, no afecto, no imediato e no concreto. Ao captarem significativamente essa “cultura popular” especifica - veiculada igualmente pela música, pelas revistas, pela televisão – os professores conseguiram aceder a uma parte importante da vida dos seus alunos para, a partir daí, lhes proporcionarem outros saberes, atitudes e competências.

É possível que o leitor neste momento questione a coexistência da etnografia com a intervenção: poderá então a etnografia ultrapassar a descrição para passar a acção? O etnógrafo poderá agir, ou deverá se confinar à contemplação da realidade onde está implicado? Será possível compatibilizar a etnografia com a pedagogia? Ou melhor dito, até onde vai a etnografia da educação? Neste momento julgo que convem fazer uma paragem para reflectirmos um pouco sobre o meu papel, enquanto professora universitária, junto dos professores daquela Escola. Não pretendia eu que esses professores virassem investigadores? Ou será que a investigação é apenas apanágio dos teóricos da Universidade? Ora, ao ganharem o tal olhar etnográfico crítico (E. Trueba, 1999), eles teriam necessariamente de agir, sob pena de, se o não **fizessem**, deixarem de ser professores. Porque entendo que o prático também é investigador, como apontam D. Schön (1983) e K. M. Zeichner (1993), os professores, ao mesmo tempo que se implicavam etnograficamente, não se demitiam da sua função pedagógica.

Assim, a Escola passou a ser um espaço de diálogo e comunicação entre o discurso dominante e o discurso popular. Isso explica que no último dia de aulas, para além das exposições de trabalhos realizados pelos alunos, a habitual merenda com sandes e bolos, preconizada pela cultura escolar, tivesse dado lugar a um verdadeiro arraial popular madeirense, com espetada em pau-de-louro e bolo de caco, e típicas decorações e danças protagonizadas pelos alunos dos Curriculos Alternativos.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1970). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença.
- APPLE, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. W. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- BAUDELOT, C., e ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- BOBBITT, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- BOBBITT, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- BOUMARD, P. (1999). O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *Psi. Vol. 1* (2). Nov/99.
- BOURDIEU, P., e PASSERON, J.-Cl. (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CAZDEN, C., et al. (1972). *Function of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.

- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- GIROUX, H. A. e SIMON, R. (1995). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. F. MOREIRA, e T. T. SILVA (Orgs.). *Curriculo, Cultura e Sociedade*. (93-124). São Paulo: Cortez.
- HYMES, D. (1980). *Language in education: ethnolinguistics essays*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- KELLY, A. V. (1981). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra.
- LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- MEAD, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.
- MOREIRA, A. F., e SILVA, T. T. (1995). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. F. MOREIRA, e T. T. SILVA (Orgs.). *Curriculo, Cultura e Sociedade*. (pp. 07-37). São Paulo: Cortez.
- OGBU, J. (1980). *School ethnography: a multi-level approach*. California: Berkeley.
- ROCKWELL, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. EZPELETA, e E. ROCKWELL (Orgs.). *Pesquisa participante*. (pp. 31-54). São Paulo: Cortez.
- SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Buss.
- SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- TRUEBA, E. (1999). Critical ethnography and a Vygotskian pedagogy of hope: the empowerment of Mexican immigrant children. *QSE: International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 12 (6).
- TYLER, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Amand Colin.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

¹ Mestre em Educação na área de Análise e Organização do Ensino pela Universidade do Minho, Portugal e Doutorada em Lettres et Sciences Humaines pelo Centre d'Etudes et de Recherches en Sciences de l'Education da Universidade de Caen, França. Professora responsável pela Secção de Currículo, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Endereço: Rua Engº Adelino Amaro da Costa, 12-A, 9050-085 Funchal, Portugal. E-mail: angi@uma.pt

ATIVIDADES PARA O TEXTO Nº 2

O OLHAR ETNOGRÁFICO DA ESCOLA PERANTE A DIVERSIDADE CULTURAL



I. COERÊNCIA E ARGUMENTAÇÃO

1. Levando em consideração a informação teórica e metodológica contida na ficha sobre o tema “Idéia principal e resumo”, tentem elaborar um resumo do texto lido.
2. Examinem os argumentos da autora para preferir o estudo dos acontecimentos que ocorrem fora da sala de aula. Qual a concepção de etnografia que ela adota?
3. Relacionem a reflexão metodológica contida nas linhas 153-166 com as mudanças operadas em alunos dos currículos alternativos e professores implicados. Neste sentido, como se relaciona o olhar etnográfico com a intervenção?
4. Como se desenvolveu o trabalho de pesquisa de campo e qual foi o rol da autora nesse processo? Quais foram os resultados atingidos na comunidade envolvendo a cultura popular?

II. FORMAS VERBAIS

Indiquem o tempo, o sujeito e o valor das seguintes formas verbais:

- TEREM (15)
- ESTOU A POR (52)
- UNIFICÁ-LA (68)
- Mergulharmos (83)
- PODER-ME-ÃO (94)
- ESTIVER (118)
- CONSTRUÍREM (152)
- PÔR (190)
- INTERESSAREM (235)
- FIZESSEM (298)

III. ELEMENTOS ANAFÓRICOS

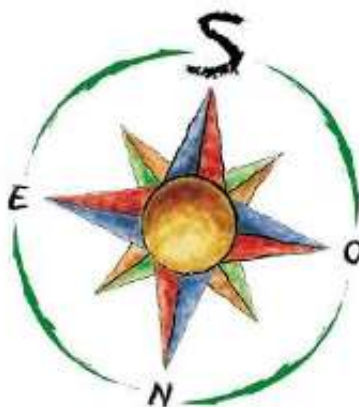
Indiquem o antecedente destes pronomes (anafóricos):

- ELAS (15)
- UNIFICÁ-LA (68)
- ENTENDENDO-A (86)
- ELA (105)
- ENCARO-A (160)
- NELAS (186)
- LEVÁ-LO (222)
- APROXIMOU-OS (269)

TAREFA: Levantamento bibliográfico (*Google Acadêmico, Scielo, Capes, etc.*) em volta do tema abordado e da problemática tratada no artigo de Jesus Maria Sousa. Levem em consideração as palavras-chave: etnografia, educação, currículo, cultura popular. Mínimo, três entradas e máximo, seis. Escolham um desses artigos para fazer um breve comentário oral na sala de aula.

Léxico:

Revolução dos Cravos: Movimento liderado pelos setores intermédios das Forças Armadas, responsável da derrubada da ditadura fascista e do fim da guerra colonial. // **Core:** em inglês, “centro”. // **Last but not least:** em inglês, “o último mas não por isso o menor”. // **Peão:** arquibancada popular. // **Arraial popular madeirense:** Festa popular com barracas de comestíveis, jogos e diversões, próprio da cultura da Ilha da Madeira. // **Espetada em pau-de-louro:** comida típica da Madeira. // **Bolo de caco:** comida típica da Madeira.



PANORAMA HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: REVISITAR O PASSADO PARA PENSAR O FUTURO

Patrícia de Sousa Oliveira¹
Universidade Federal de Catalão

Vanessa T. Bueno Campos²
Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

A história da universidade brasileira, desde a sua fundação no Brasil-colônia até os mais recentes programas de expansão e ataques à autonomia universitária, demonstra a existência de um projeto de educação superior que foi se modificando de acordo com os contornos assumidos pelos diversos governos e interesses dos grupos que estiveram no poder. Neste artigo, partindo de referências como Brito, Dourado, Fávero, Sguissardi e Dias Sobrinho, realizamos uma pesquisa de caráter teórico que se propõe a revisitar os fatos que forjaram o nosso modelo de universidade e refletir sobre os desafios postos à construção de uma universidade mais comprometida com a formação humana e a transformação social. Podemos afirmar que a universidade brasileira é um espaço realmente democrático à serviço da sociedade? Defendemos que conhecer a história da universidade brasileira e reconhecer seu papel na manutenção ou transformação da sociedade é fundamental para que se possa pensar nos novos e possíveis caminhos a serem tomados.

Palavras-chave: História da universidade brasileira; História da educação superior no Brasil; Universidade; Educação Superior; Ensino Superior.

HISTORICAL OVERVIEW OF UNIVERSITIES IN BRAZIL: REVISITING THE PAST TO THINK ABOUT THE FUTURE

ABSTRACT

The history of the Brazilian university, from its foundation in colonial Brazil to the most recent expansion programs and attacks on university autonomy, demonstrates the existence of a higher education project that has been changing according to the contours assumed by the various governments and interests of the groups that were in power. In this article, based on references such as Brito, Dourado, Fávero, Sguissardi and Dias Sobrinho, we carry out theoretical research that aims to revisit the facts that forged our university model and reflect on the challenges posed to the construction of a more committed university with human formation and social transformation. Can we say that the Brazilian university is a truly democratic space at the service of society? We argue that

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pedagoga no Programa de Apoio ao Docente, Técnico-administrativo e Discente (PROAPOIO) do curso de Medicina da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, Goiás, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120. Setor Universitário, Catalão, Goiás, Brasil, CEP: 75705-220. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6569-1031> E-mail: patisoli@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, CEP: 38408-100. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5542-0980>. E-mail: vbcampos@ufu.br

knowing the history of Brazilian universities and recognizing their role in maintaining or transforming society is fundamental so that we can think about new and possible paths to be taken.

Keywords: History of Brazilian universities; History of higher education in Brazil; University; Higher Education.

PANORAMA HISTÓRICO DE LAS UNIVERSIDADES EN BRASIL: REVISANDO EL PASADO PARA PENSAR EN EL FUTURO

RESUMEN

La historia de la universidad brasileña, desde su fundación en el Brasil colonial hasta los más recientes programas de expansión y ataques a la autonomía universitaria, demuestra la existencia de un proyecto de educación superior que ha ido cambiando según los contornos asumidos por los distintos gobiernos e intereses de los grupos que estaban en el poder. En este artículo, a partir de referentes como Brito, Dourado, Fávero, Sguissardi y Dias Sobrinho, realizamos una investigación teórica que tiene como objetivo visitar los hechos que forjaron nuestro modelo universitario y reflexionar sobre los desafíos planteados para la construcción de una universidad más comprometida con formación humana y transformación social. ¿Podemos decir que la universidad brasileña es un espacio verdaderamente democrático al servicio de la sociedad? Sostenemos que conocer la historia de las universidades brasileñas y reconocer su papel en el mantenimiento o transformación de la sociedad es fundamental para pensar en nuevos y posibles caminos a seguir.

Palabras clave: Historia de la universidad brasileña; Historia de la educación superior en Brasil; Universidad; Educación superior.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história da universidade se confunde com a história da democracia no Brasil: uma história de garantia de privilégios à elite econômica e exclusão da classe operária do projeto de Educação Superior nacional, com vistas à manutenção da estrutura social. Tendo como base a pesquisa teórica sobre o tema, referenciada em autores como Brito, Dourado, Fávero, Sguissardi e Dias Sobrinho, este artigo propõe visitar a cronologia de fatos que seguiram desde a implantação da universidade no Brasil até o seu modo de existência nos dias hoje, a fim de contribuir com a compreensão dos modelos assumidos em cada tempo e favorecer a discussão sobre os desafios postos à construção de uma universidade mais comprometida com a formação humana e a

10- transformação social.

Implementação e consolidação da universidade no Brasil

Ao contrário de outros territórios colonizados da América Latina, onde a política espanhola favoreceu o surgimento precoce da universidade (Morosini et. al., 2006), visando favorecer o processo de colonização e a formação de uma nova

identidade, no Brasil a Coroa adiou ao máximo este projeto, com o receio de que os estudos universitários fomentassem os movimentos independentistas (Brito e Cunha, 2009). De acordo com Fávero (2010), havia uma política de controle por parte da metrópole portuguesa a qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia.

- 20- As primeiras iniciativas tomadas a fim de implementar um ensino superior no Brasil começaram com os colégios dos jesuítas da Companhia de Jesus, abrangendo, em geral, a formação em Letras e Artes, sem configurar-se, ainda, como estudo universitário. O chamado modelo jesuítico de ensino possuía orientação cristã católica, tendo o reforço da religião e a manutenção do poderio da Igreja como objetivos centrais; o conhecimento era algo tido como pronto e acabado, cabendo aos detentores do conhecimento (professores-religiosos) repassá-lo aos alunos que, através de memorização da leitura e aulas expositivas, acrescidas de resolução de exercícios, apreendiam o conteúdo ministrado (Anastasiou, 2001; Pimenta e Anastasiou, 2005).

- 30- Fechados posteriormente pelas reformas pombalinas, e com a chegada da família real portuguesa à colônia, os colégios jesuíticos deram lugar às Escolas Superiores, uma espécie de transição entre a educação superior atrelada à Igreja e a criação da universidade laica, destinadas a formar profissionais liberais e burocratas do Estado e manter as oligarquias agrárias no controle do desenvolvimento econômico da colônia portuguesa (Brito e Cunha, 2009; Fávero, 2010; Morosini et. al., 2006). Os primeiros cursos oferecidos por tais Escolas foram Medicina (1808) e Engenharia (1810), seguidos mais tarde por outros de caráter profissional que atendessem as demandas da corte real no Brasil, como Direito, que junto aos dois primeiros constituíram por muito tempo a base da formação da elite brasileira.

- 40- Anos depois, com a independência da colônia (1822), e durante todo o império, apesar de várias tentativas de criação de universidades por parte de políticos e intelectuais, até inclusive do imperador, manteve-se o desejo da elite econômica de postergar a criação da universidade brasileira (Fávero, 2010). Diante da recusa do governo federal em oficializar o ensino superior universitário no país, alguns Estados

foram tomando a dianteira e instituindo universidades de nível estadual, como a Universidade de Manaus (1909), a de São Paulo (1911) e a do Paraná (1912) (Michelotto, 2006).

- Tardiamente, após movimentos republicanos do final de século XIX, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição universitária criada pelo governo federal, nasce da união das faculdades de Medicina, Engenharia e Direito (Brito e Cortela, 2020). Reunidas as três unidades de caráter profissional, foi-lhes legalmente assegurada autonomia didática e administrativa (Fávero, 2010). Apesar dessa pretensa autonomia, segundo Brito e Cunha (2009), o Estado continuava controlando a gestão e o orçamento, as cátedras continuavam sob sua custódia, os currículos eram fixos e a forma de dar aulas também. Para as autoras, neste momento, a universidade brasileira assemelha-se muito à universidade medieval, onde o controle do Estado/Igreja atravessa sua autonomia a fim de manter o status/poder das classes dominantes. Assim, tal qual afirma Severino (2008), o desenvolvimento do modelo universitário no país marcou-se pela combinação de dois traços fundamentais: o caráter privado de sua dependência administrativa e a sua natureza de instituição isolada.

- Este período de criação da universidade no Brasil sofreu forte influência do modelo universitário franco-napoleônico sobre a organização administrativa e papel da universidade: centralizada (do ponto de vista administrativo), fragmentada (do ponto de vista da integração de suas faculdades), profissionalizante, com separação da pesquisa, e de perspectiva funcionalista voltada para os interesses do Estado e da elite (Anastasiou, 2001; Brito e Cortela, 2020; Pimenta e Anastasiou, 2005). Com relação aos processos de ensino-aprendizagem, este modelo mantinha muito as características do ensino jesuítico, centrado no professor e na memorização passiva dos conteúdos.
- 70- Fávero (2006) destaca que apesar de toda a esquivia do governo federal brasileiro em assumir o projeto da universidade pública nacional e todas as incongruências da universidade recém implantada, a Universidade do Rio de Janeiro reavivou e intensificou o debate em torno da questão universitária no país,

adquirindo expressão especialmente graças à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões discutidas destacavam-se a concepção e modelo de universidade nacional, sua função e autonomia.

80- Em 1930, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, com acentuada tônica centralizadora, que objetivava adequar a educação à “modernização” do país, com ênfase na formação de elites e na capacitação para o trabalho (Fávero, 2010).

Enquanto isso, políticas educacionais mais liberais eram adotadas pelo governo do Estado de São Paulo e prefeitura do Distrito Federal (Brito e Cunha, 2009). Como resultado destas políticas surgiram: a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, engajada com o crescimento científico e político do país, com o desenvolvimento e difusão da ciência e das artes; e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, sob influência de Anísio Teixeira, figura expoente da Escola Nova (Brito e Cunha, 2009; Fávero, 2006), fortemente ancorada na liberdade de pensamento e autonomia universitária (Fávero, 2010).

90- A partir de 1945, com a explosão do populismo como instrumento político de dominação das massas e a intensificação dos processos de industrialização, a oferta de ensino secundário foi ampliada e universidades privadas e estaduais foram federalizadas, fomentando o aumento do número de vagas e de universidades no país. Multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e com a produção de conhecimento (Fávero, 2006).

100- A “redemocratização” do país é fortalecida com a promulgação de uma nova Constituição (1946), que defendia a garantia dos direitos individuais e a liberdade de consciência e crença. No âmbito do ensino superior, o Decreto-Lei nº 8.393/1945, concede à universidade do Brasil autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar (Fávero, 2010).

A era desenvolvimentista, surgida com a derrocada do Estado Novo, alavancou a ideia de modernização articulada ao crescimento científico (Brito e Cunha,

2009). Neste período a pesquisa finalmente é institucionalizada dentro da universidade brasileira. O modelo humboldtiano alemão, influenciado pelo positivismo, que orientou a educação superior brasileira nesta fase, propunha: uma universidade voltada para a resolução dos problemas nacionais, via construção científica; atuação conjunta de professores e alunos na pesquisa, visando a formação profissional; autonomia frente ao Estado e à sociedade civil; e o livre pensar

110- (Anastasiou, 2001; Brito e Cortela, 2020; Pimenta e Anastasiou, 2005).

A criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947, referência de modernização na época, e a fundação da Universidade de Brasília (1962), instituição modelo do novo paradigma do ensino superior brasileiro, vieram fortalecer o movimento que pensava a universidade no Brasil. O movimento pela Reforma Universitária, que agregava professores e alunos da União Nacional dos Estudantes, defendia a articulação da universidade com as reformas de base e questões políticas mais globais (Fávero, 2006).

Aproveitando-se do movimento da Reforma Universitária, o Estado, estrategicamente, se apropriou do discurso da comunidade universitária que ansiava pela reforma, dando-lhe uma “nova roupagem” com a publicação da Lei da Reforma

120- Universitária (Lei 5540/1968) (Brito e Cunha, 2009). Segundo Fávero (2006, p.33), quando a elite conservadora se acha ameaçada, “o que prevalece é a preservação do monopólio do poder em suas mãos, através do controle político das reformas, sem o avanço efetivo na solução dos problemas”. Dentre as mudanças estabelecidas, deu-se a separação da pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais e à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa.

Durante a ditadura militar, o Brasil se aproximou politicamente dos Estados Unidos, estabelecendo diversos acordos entre os dois países. Neste período, a universidade brasileira, marcadamente, sofreu influência do modelo universitário

130- norte-americano através do: alinhamento da educação com o mercado de trabalho; favorecimento das parcerias público-privadas na universidade, sistema de créditos, matrícula por disciplinas; fim da cátedra e instituição do sistema departamental;

regime de dedicação exclusiva; massificação do ensino superior através de ampliação do número de vagas e proliferação de instituições privadas; despolitização do ensino superior, com ênfase nas suas dimensões técnico-administrativas (Paula, 2002). Ao mesmo tempo, o número de instituições de ensino superior da iniciativa privada, essencialmente profissionalizante, aumentava exponencialmente

Segundo Brito e Cunha (2009), foi sob essa influência que as ciências humanas perderam seu grau de importância no movimento de formação dos estudantes, que
140- professores e pesquisadores passaram a assumir lados diferentes no contexto acadêmico e as discussões sobre os rumos da educação superior tornaram-se pauta apenas dos ditos “idealistas” ou sindicatos de classe.

Durante o período de ditadura militar, o governo passou a restringir a liberdade de expressão, coibindo cada vez mais o discurso da universidade. De acordo com Fávero (2006, p.34):

[...] tanto a reorganização do movimento estudantil, como a de outros grupos da sociedade civil, só irá se efetivar no final dos anos 70, com a abertura política e a promulgação da Lei da Anistia. Nas universidades públicas, após esta Lei se processa o retorno de vários professores afastados, compulsoriamente, após o AI-5.
150-

Com o fim da ditadura militar e a ampliação dos direitos sociais garantida pela Constituição de 1988, a política brasileira, já sob forte influência estadunidense, e tal qual aconteceu com a maioria dos países da América Latina, se aproximou do discurso liberal que associa direitos humanos a direitos de propriedade e consumo, passando a assimilar os ideais neoliberais de orientação mercadológica das políticas nacionais, individualismo, competitividade e produtividade. Na educação isso impactou, de forma mais intensa, a avaliação docente, que passou a ser baseada no produtivismo acadêmico (tendo como referência os resultados de pesquisa do professor, que também deveria realizar ensino e extensão), o fortalecimento da teoria do capital
160- humano (que entende a educação como formação de mão de obra para o mercado de trabalho) e o afastamento dos ideais de formação humana.

Expansão da Educação Superior no Brasil

170- Durante a década de 90 pôde-se verificar a consolidação das políticas neoliberais, com perda de direitos recém-conquistados pelos trabalhadores e mudança do papel do Estado, especialmente no campo das políticas sociais (Ferraz et al., 2020). Segundo Sguissard (2015), sob a pressão de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), foi conduzido um desmonte da educação superior federal, com congelamento de salários e recursos financeiros, não havendo a criação de nenhuma universidade durante oito anos (1995-2002). Neste período, nas palavras do autor, foi legalizado o “negócio” da educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB - Lei 9394/1996) e os decretos advindos posteriormente para regulamentá-la, em especial o Decreto 2306/1997, consagraram a visão neoliberal da educação (Severino, 2008), consolidando o ideário de comercialização do conhecimento e mercantilização da produção acadêmico-científica (Souza et. al., 2023). A partir daí, adere-se explicitamente pela privatização do ensino superior com a admissão de instituições educacionais com fins lucrativos e a aceitação de ensino universitário independente da pesquisa.

180- Em 2003 acessa um governo federal progressista no Brasil, marcado por grandes avanços sociais, mas também, por grandes contradições, dado o caráter neoliberal de muitas de suas ações. Dourado e Moraes (2021) destacam que o período de 2003 a 2016 foi marcado por um forte processo de expansão da educação superior: criação de novas instituições de ensino superior, de cursos de graduação, de vagas, de matrículas, de egressos, programas e cursos de pós-graduação, alteração do perfil social e racial estudantil, novos formatos institucionais, utilização da educação à distância, processos de interiorização e ampliação do ensino noturno. Na mesma direção, a expansão atinge também a pesquisa acadêmica com aumento no número de bolsas, concedidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

190- Superior (CAPES), e, conseqüentemente, incremento no número de títulos de mestrado e doutorado.

Ao passo que a educação superior pública federal se expandia, o setor privado também recebeu grandes incentivos via financiamento público, especialmente, através do Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Aliado a esses programas, a abertura de capital e o ingresso no mercado de ações de empresas educacionais impulsionaram o crescimento, não apenas do número de matrículas no setor, como também do número de instituições e o surgimento de conglomerados educacionais. Para Ferraz et. al. (2020) sob o pretexto da democratização do acesso a esse nível de ensino, com financiamento

200- estudantil e complexa relação com o processo expansivo do capital financeirizado, essas políticas só fortaleceram a educação superior como nicho mercantilista altamente rentável. Sguissardi (2015, p. 876) também destaca que a abertura de capital e Oferta Pública Inicial (IPO – do inglês Initial Public Offering) na Ibovespa das empresas educacionais foi o passo decisivo para a mercantilização da educação superior e a oligopolização do setor, afirmando que tais programas de incentivo constituem “formas de o Estado dinamizar as virtualidades do sistema de mercado em detrimento da concepção de educação superior como um direito ou serviço público”.

Também neste período, a regulamentação da avaliação como principal
210- instrumento de gestão do ensino superior, segundo Diniz e Goergen (2019) contribuiu com o alinhamento da tendência neoliberal da educação universitária, esvaziando a concepção de qualidade de ensino.

Moreira (2001) afirma que governos neoliberais contemporâneos constantemente se apropriam de ideias defendidas pelos setores progressistas, recontextualizando-as e distorcendo-as a fim de fazê-las funcionar a favor de outros interesses. Assim a pretensa democratização do ensino superior, na verdade, configuraria-se em política de mercantilização e massificação da educação superior.

De qualquer forma, tais avanços foram determinantes para o acesso das camadas populares à universidade pública, havendo um incremento substancial nos

220- indicadores quantitativos da educação superior brasileira, com impacto qualitativo na melhoria de vida da população mais pobre. Com relação a esse processo de expansão do ensino superior com favorecimento dos interesses privados-mercantis, Dourado (2017) pondera afirmando que esse processo não pode ser compreendido como mera decorrência das ações governamentais, mas também como expressão de agendas, compromissos e políticas transnacionais para o campo.

A partir de 2016, com o impeachment da presidenta eleita, tido por muitos intelectuais e políticos como golpe de Estado, a direita reassume o poder e se fortalece com a eleição de um presidente conservador e ultraliberal em 2018. O governo da era Bolsonaro assume radicalmente a agenda neoliberal em favor da

230- expansão do capital, privatização, desregulamentação da economia, flexibilização da legislação trabalhista e financeirização (Dourado e Moraes, 2021).

A educação superior pública passa a sofrer fortes ataques por parte do governo federal, através do repúdio à natureza crítica e transformadora da educação, desprezo à classe docente e intelectual, ações (e/ou tentativas de ações) governamentais de reorganização administrativa da universidade pública e privatização do setor, expressos claramente nos projetos “Escola sem Partido” e “Future-se”. Fargoni, Júnior e Catani (2023) destacam a grande ofensiva enfrentada pela ciência brasileira durante o governo Bolsonaro, com a universidade pública sofrendo ataques decorrentes de cortes de verbas e do questionamento do seu papel

240- na sociedade civil. Segundo Dourado e Moraes (2021), este período ficou marcado pelo corte e contingenciamento de recursos para o ensino superior público brasileiro através: do corte de bolsas e fundos para a pesquisa científica; proposição de alteração do regime estatutário dos servidores federais e do financiamento público da educação, parceria com o capital privado, financeirização dos fundos públicos e alienação de patrimônio.

Tais medidas atingiram, de maneira contundente, a autonomia universitária, visto que colocou a gestão das instituições públicas à mercê de interesses mercantilistas. Os desdobramentos de tais políticas foram sentidos na realidade universitária: através do privilegiamento das áreas científicas ligadas à tecnologia e

250- inovação com relação às da pesquisa de base e, especialmente, da área de humanas, na obtenção de fundos para pesquisa; na defasagem do quadro de servidores federais; na desvalorização da carreira docente; e na precarização dos recursos e patrimônio universitário.

Em 2023 a esquerda retorna ao centro do cenário político nacional, dando indícios de que dará enfoque à educação superior tendo a Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) como setor estratégico, segundo Brito-Lima et. al. (2023). Estando, ainda, no início do terceiro mandato de Lula (2023-2026), os autores tomam como base o plano de governo no presidente eleito para destacar a educação universal de qualidade, pesquisa científica básica e tecnológica, inovação e inclusão social como

260- princípios norteadores da sua política. A necessidade recompor o sistema nacional de fomento do desenvolvimento científico e tecnológico, via fundos e agências públicas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também compõem o eixo central dessa mudança.

Democratização da Educação Superior no Brasil: resistir para existir

Forjada por uma história de compromissos e omissões, adaptação e resistência aos interesses das classes dominantes e do capital, a Educação Superior no Brasil assume, hoje, uma nova configuração. Assis e Oliveira (2023) destacam as tendências mais recentes que a direcionam:

- 270- a) os movimentos de privatização, financeirização, formação de oligopólios e desequilíbrio público-privado na educação superior; b) os processos de diversificação e diferenciação do(s) sistema(s), de expansão acelerada (público/privado) e de democratização do acesso/inclusão; c) o aumento crescente do ensino a distância e o processo de hibridização da oferta de educação superior; d) as diferentes lógicas, forças e processos de reconfiguração do campo da educação superior e de sua produção intelectual; e) as mudanças nas finalidades e na natureza das universidades públicas e outras instituições, na direção de atender às demandas econômico produtivas; e f) o avanço das tecnologias digitais e do chamado capitalismo de vigilância na educação, que tende a ser uma nova força de
- 280-

regulação ou modelação das práticas e ações no campo (Assis e Oliveira, 2023, p. 20).

Esta nova tendência é resultado, também, de uma forte influência nas duas últimas décadas do novo modelo de universidade adotado pela União Europeia. Após debates intensos ocorridos na Europa, o Tratado de Bolonha (1999) veio propor diretrizes para o Ensino Superior que, dentre outras coisas defende: a unificação dos sistemas de ensino dos países participantes; facilitação da mobilidade discente e docente; aligeiramento do tempo de formação nos níveis de graduação e pós-graduação (Brito e Cortela, 2020).

- 290- Ao analisarem a influência dos vários modelos universitários sobre a universidade que tem se edificado no Brasil, Brito e Cortela (2020) ressaltam que, apesar de sermos herdeiros de vários modelos universitários, termos assimilado várias de suas características organizacionais e ideológicas, na prática, a universidade brasileira não efetivou nenhum modelo em sua plenitude.

- 300- Muitas vezes atropelada pelos modismos, conveniências e convênios (Brasil e Estados Unidos), a universidade brasileira foi sendo (con)fundida, a mercê muito mais de humores políticos do que das percepções sobre sua função e importância num projeto de desenvolvimento do Estado, do social, da cultura e do conhecimento, constituindo modelos híbridos (Brito e Cortela, 2020, p.7).

Enquanto as instituições universitárias privadas seguem, convictas, a lógica do mercado na oferta de seus serviços educacionais, as universidades públicas, assim como a educação pública em geral, se debatem num confronto de múltiplas frentes (Severino, 2008). De acordo com Pombo (1999) a ideia de Universidade, na história, esteve muitas vezes, silenciosamente, imersa nas formas que as instituições universitárias foram adquirindo e, só lentamente, conquistou a autonomia e a configuração própria de uma ideia. No Brasil, a ideia de universidade mal se concretizava e já era abstraída e reformulada de acordo com os interesses das elites políticas e socioeconômicas do país.

- 310- Fávero (2006) analisando o discurso de Anísio Teixeira, quando da inauguração da UDF, chama a atenção para uma das características principais da universidade que

é a de ser um locus de investigação e de produção do conhecimento, e que, para tanto, é necessariamente indispensável que lhe seja garantido o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária. Mas como constituir-se autonomamente na relação com o Estado? Como assumir sua vocação, sendo lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, mediação da cidadania e da democracia, tal qual salienta Severino (2008)?

Silva (2006) destaca a contradição constitutiva da universidade expressa através de inúmeros conflitos:

320-

A visão utilitária da universidade por parte das religiões e do Estado ante a autonomia como condição do avanço do conhecimento é outro modo de confronto histórico, exacerbado quando o próprio conhecimento diz respeito a crenças religiosas e a razões de estado. A vinculação clerical e a liberdade de pensamento; o patrocínio estatal e a autonomia inerente ao processo de conhecer: contradições que atravessam a vida individual e coletiva da universidade, nascida à sombra de poderes que ela estava inevitavelmente destinada a questionar (Silva, 2006, p. 195).

Tal qual nos lembra Melo (2018), a história não se faz somente por contradições e repetições, mas também por ações transformadoras, pela práxis humana, pela resistência e lutas, capazes de romper com padrões antidemocráticos e instituir uma sociedade mais justa, para a qual a universidade tem uma responsabilidade irrefutável.

330-

A universidade nasceu no berço da contradição e hoje tem negado o confronto. Ao fugir dos conflitos, segundo Dias Sobrinho (2015), a universidade abdicou de correr grandes riscos e deixou de inserir nos processos de ensino-aprendizagem e de construção de conhecimentos, assim como nas relações interpessoais no meio acadêmico, as incertezas, os debates, a pluralidade, os questionamentos.

340-

Silva (2006) crítica o que, segundo ele, é o procedimento pelo qual a universidade tem se redefinido na contemporaneidade: adaptar-se às exigências do tempo histórico (mercado, tecnociência, organização eficaz e tecnicismo produtivista). Para ele, tais adaptações só fortalecem sua desinstitucionalização, quando deveria, na verdade, tornar-se o que o tempo histórico lhe impõe: recusar-se

a ser o que tem sido, adquirir consciência de si, e redefinir-se nas relações e no conflito.

350- Tal consciência deve ser percebida, comungada e exercitada com, e, através de seus diversos atores. Gestores, professores e alunos devem estar cientes do papel da universidade, do valor do conhecimento para além da profissionalização e interesses do mercado, do compromisso social da educação para com a transformação dos sujeitos e da sociedade. A sociedade e seus representantes devem estar atentos, exigir e lutar por políticas públicas que favoreçam o cumprimento de suas reais funções e que garantam a qualidade do ensino superior público.

De direito humano fundamental, portanto, público, a educação (e tudo o mais que constitui esse fenômeno: formação, conhecimento, aprendizagem, etc.) vai se tornando produto ou serviço, isto é, propriedade privada para benefício particular de indivíduos e empresas (Dias Sobrinho, 2015). E esse discurso é assimilado pela própria sociedade, que desconhece, e fica alheia aos objetivos de uma educação comprometida com a dignidade humana e a justiça social.

360- São os objetivos educacionais que definem o que deve ser alcançado, pois eles possuem implicações diretas sobre o tipo de sujeitos e o tipo de sociedade que se deseja constituir, um interesse voltado para a consolidação de uma formação aos saberes sociais que não é neutra e que tem em si uma perspectiva ideológica, que poderá ou não ser transformadora (Farias et. al., 2021). Os principais objetivos da educação superior têm se deslocado da formação humana integral para a capacitação em competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento das empresas (Dias Sobrinho, 2015).

Dias Sobrinho (2015) questiona: afinal, a universidade é instituição de formação humana integrada a projetos civilizacionais, ou é instância a serviço do mercado e dos interesses privados dos indivíduos?

370- O campus universitário é um campo de disputas de poder que envolvem ideias e lugares sociais distintos e frequentemente conflitantes. As discrepâncias se disputam nos currículos, na organização das estruturas de ensino e pesquisa, nas políticas de desenvolvimento institucional, nas avaliações, nas salas de aula, nos laboratórios, nos hospitais, nos temas de investigação, nos projetos de financiamento, nas instâncias administrativas, nos organismos de relacionamento com as empresas e setores da

380-

sociedade, enfim, em todas as instâncias que constituem o cotidiano universitário. É nesse palco que se disputam ideologias, poderes, conceitos de qualidade e de finalidades da educação em geral e, obviamente, da universidade (Dias Sobrinho, 2015, p.596-597).

É urgente o dever das IES (Instituições de Ensino Superior) assumirem a sua função social e repensarem suas ações, pois:

A divisão do saber, a hierarquização, as relações recíprocas, os vínculos entre o saber e o seu ensino, entre a produção do conhecimento e a sua transmissão, a centralização e a descentralização são questões totalmente atravessadas pela reflexão acerca do lugar histórico-político que a instituição deve ocupar, o qual definirá seu perfil institucional e as consequências quanto à dialética que deverá governar a relação entre a autonomia e os laços com a exterioridade (Silva, 2006, p. 198).

390-

A universidade é um espaço público em que, privilegiadamente, podem e devem vicejar reflexões, conhecimentos e técnicas, em clima de normal aceitação das contradições, das diferentes visões de mundo, da liberdade de pensamento e de criação; ela justifica sua existência ao cumprir suas responsabilidades sociais, tendo por princípio e fim a contribuição na construção do mundo humano que a cada um cabe protagonizar nos planos da individualidade, da sociedade e da cidadania (Dias Sobrinho, 2015). Suas funções são constituídas por: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento

400-

cultural, social e econômico das sociedades (Pimenta e Anastasiou, 2005).

A distopia da universidade brasileira tem sido ajudar a reproduzir uma sociedade desigual, injusta, excludente, individualista e competitiva, exatamente o oposto do que deveria ter como missão: contribuir para a formação crítica e reflexiva dos sujeitos, promover a emancipação e a dignidade humana, fortalecer a democracia e contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Sem a crítica e o compromisso com a transformação, dos que atuam neste cenário, é impossível conceber grandes avanços. Os potenciais agentes desta mudança devem

questionar-se e terem clareza quanto ao papel da educação, da universidade, do exercício profissional da docência e do serviço público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- 410- A universidade no Brasil tem uma história de serviço aos interesses da elite dominante e do mercado. Assumindo contornos delineados pelos governos em questão, a universidade foi se constituindo tendo como referência modelos externos de formação superior e gestão universitária. Com o processo gradual de democratização do país, a organização de coletivos intelectuais que pensavam a ciência e a educação passaram a tomar parte da discussão sobre os paradigmas do ensino superior no país. Professores e alunos, movimentos sociais e organizados da sociedade civil também incorporaram a lutas por reformas universitárias. Desta forma, a resistência sempre foi um aspecto importante na constituição da nossa universidade.
- 420- Atualmente, a universidade brasileira vive um contexto recente de expansão de vagas, ampliação do acesso e permanência universitária, e implementação de políticas afirmativas de inclusão dos grupos historicamente marginalizados deste espaço. Apesar disso, lida com constantes ataques à sua autonomia e sobrevive às pressões de atender aos interesses do capital em detrimento de um projeto de desenvolvimento social.
- A educação superior pública, gratuita, de qualidade e amplamente democratizada ainda não foi conquistada. O compromisso real da universidade brasileira ainda não é com a formação humana e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Defendemos que conhecer a história da universidade brasileira e
- 430- reconhecer seu papel na manutenção ou transformação da sociedade é fundamental para que se possa pensar nos novos e possíveis caminhos a serem tomados.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, p. 57-70, 2001.

ASSIS, R. M.; OLIVEIRA, J. F. O campo da educação superior: tensões e desafios. **Em Aberto**, v. 36, n. 116, 2023. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5478> Acesso em: 04 jan. 2024.

BRITO-LIMA, H. C. R. et. al. A Educação Superior nos Governos de Lula e de Bolsonaro: Uma análise a partir dos programas de governo. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 17, n. 67, p. 29-48, 2023. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3804> Acesso em: 04 jan. 2024.

BRITO, T. T. R.; CORTELA, B. S. C. A condição da docência universitária no contexto atual das universidades: marcas históricas, realidade e perspectivas. **Revista de Iniciação à Docência**, Jequié, v. 5, n. 1, p. 9-23, maio 2020. DOI: 10.22481/rid-uesb.v5i1.6805. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/6805> Acesso em: 30 mar. 2023.

BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. O. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDE-R - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 12, p. 43-64, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3105/2590> Acesso em: 30 mar. 2023.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 573-593, set./nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KWJWLBPfjBKbzSXw7T5tb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 mar. 2023

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; Anpae, 2017. 216 p.

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N. A educação superior pública: expansão, democratização e novos desafios. In: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. A. (orgs.). **Por uma didática da educação superior**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 41-60.

FARGONI, E. H. E.; JÚNIOR, J. R. S.; CATANI, A. M. Progressos e regressos da educação superior no Brasil nas primeiras décadas do século 21. **Em Aberto**, v. 36, n. 116, 2023. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5473> Acesso em: 04 jan. 2024.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 17-36, jul./dez. 2006. DOI: 10.1590/S0104-40602006000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijer/a/yCrwPPNGGSBxWJcMlSPfp8r/abstract/?lang=pt> Acesso em: 30 mar. 2023.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. 200 p.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018. 210 p.

MICHELOTTO, R. M. UFPR: Uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, M. C. (Org). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. p. 53-64.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.218>. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijer/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?lang=pt> Acesso em: 30 mar. 2023.

MOROSINI, M. C. (ed. chefe). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. v. 2. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/RIES, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf Acesso em: 30 mar. 2023.

PAULA, M. F. **A modernização da universidade e a transformação da inteligência universitária**. Florianópolis: Insular, 2002. 320 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 280 p.

POMBO, O. Universidade. Regresso ao futuro de uma ideia. In: Conferência apresentada na Reitoria da Universidade de Lisboa, no **Encontro “Da Ideia de Universidade à Universidade de Lisboa”**, que se realizou em 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341358865_Universidade_Regresso_ao_Futuro_de_uma_Ideia_University_Back_to_the_Future_of_an_Idea Acesso em: 02 jan. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, p. 73-89, 2008. DOI: 10.1590/S0104-40602008000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cVhQhXmxJRptyyk8jWsNGhm/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 30 mar. 2023.

SEVERO, J. L. R. L.; DE BRITO, R. M. A.; DA NÓBREGA CARREIRO, G. Estudos sobre Pedagogia Universitária e Didática do/no Ensino Superior: itinerários de uma experiência em tempos de pandemia. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. e79/1-26, 2021. DOI: 10.5902/1984644461310. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61310> Acesso em: 30 mar. 2023.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvhV57q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 30 mar. 2023.

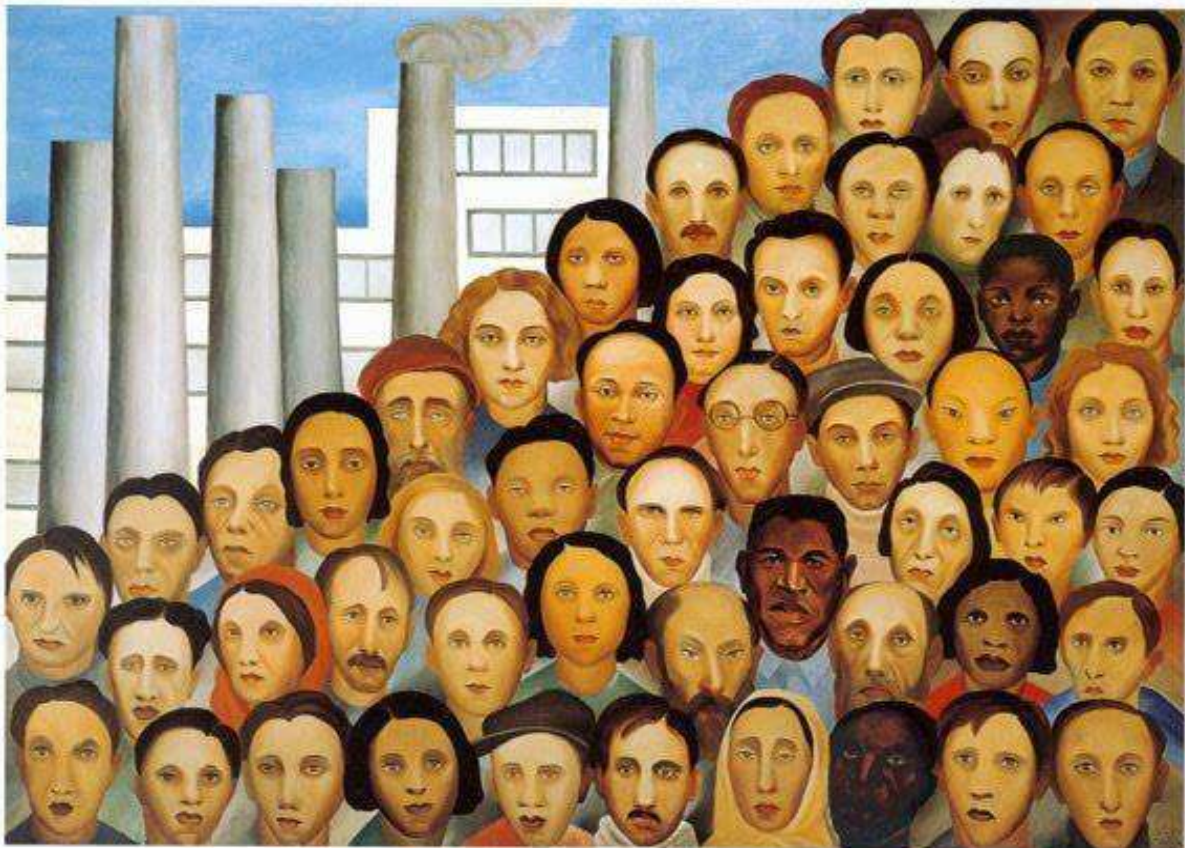
SILVA, F. L. Universidade: a ideia e a história. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 191-202, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/9vNf6vfM6xTBDBHnHts5Y4G/?lang=pt>
Acesso em: 30 mar. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. ISSN eletrônico 1982-5765. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/WNJs7WK6sgvBxDQTPjc5yzf/abstract/?lang=pt#> DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300002>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SOUZA, A.S.; B.L.F.; FREITAS, T.M.A. As configurações da agenda privado-mercantil na expansão da Educação Superior. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 55, p. 1-25, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i55.4382. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4382>. Acesso em: 23 maio. 2025.

ATIVIDADES PARA O TEXTO Nº 3

PANORAMA HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: REVISITAR O PASSADO PARA PENSAR O FUTURO



1. IDEIAS PRINCIPAIS E ARGUMENTAÇÃO

- Após a leitura do texto, respondam as seguintes perguntas:
 - a) Por que a Coroa Portuguesa adiou a criação de universidades no Brasil durante o período colonial?
 - b) Como os diferentes modelos universitários influenciaram o ensino superior brasileiro?
 - c) Quais foram os principais desafios à autonomia universitária ao longo da história?
 - d) Quais foram os impactos da Lei da Reforma Universitária (Lei 5540/1968) durante a ditadura militar?
 - e) De que forma a privatização impactou o acesso à universidade no Brasil?
 - f) Quais foram os principais ataques à autonomia universitária citados durante o governo Bolsonaro (2019-2022)?

2. INFORMAÇÃO CRONOLÓGICA

- Completem o seguinte **quadro cronológico** com informação retirada do texto:

Período Histórico	Modelo de Referência	Principais Instituições ou Marcos	Características e Objetivos	Influência Política/Econômica	Desafios e Conflitos
Brasil Colônia	Jesuítico		Orientação cristã católica e reforço da religião. Conhecimento tido como pronto e acabado via memorização.		Independência cultural e política da colônia era temida pela Coroa.
Chegada da Família Real (1808-1822)		Cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito.		Atender demandas da corte real e manter oligarquias agrárias no controle econômico.	Ausência de uma universidade unificada; foco estritamente funcionalista.
República Velha (até 1930)	Franco-napoleônico		Administração centralizada e fragmentada em faculdades. Foco profissionalizante com separação da pesquisa.	Manutenção do status e poder das classes dominantes; controle estatal sobre currículos e gestão.	
Era Vargas e Pós-Guerra (1930-1964)		Criação do MEC (1930), USP (1934), UDF (1935), ITA (1947) e UnB (1962).	Integração entre ensino e pesquisa; modernização articulada ao crescimento científico.		Conflito entre centralização varguista e ideais liberais de autonomia universitária.
Ditadura Militar (1964-1985)	Norte-americano		Sistema de créditos, departamentos, alinhamento com mercado de trabalho e massificação do ensino.	Aproximação política com os EUA; privatização e despolíticação do ensino superior.	
Redemocratização e Era Neoliberal (1985-2002)	Neoliberal		Educação vista como serviço/mercadoria; foco em produtividade e avaliação por resultados (produtivismo).		Desmonte da educação federal e congelamento salarial (1995-2002).
Governos Progressistas (2003-2016)	Expansão e Inclusão	Prouni, Fies, expansão de universidades federais e incremento de bolsas CNPq/CAPES.		Incentivos ao setor privado via financiamento público e crescimento de conglomerados educacionais.	Contradição entre democratização do acesso e aprofundamento da lógica mercantilista.
Governo Bolsonaro (2019-2022)		Projetos 'Escola sem Partido' e 'Future-se'.	Cortes orçamentários, questionamento do papel da ciência e tentativa de privatização da gestão.	Ataque à natureza crítica da educação e foco em áreas ligadas à tecnologia em detrimento de humanas.	
Atualidade (Lula III - 2023 em diante)	Estratégico / Ciência e Tecnologia		Ciência e Tecnologia como setor estratégico; foco em inclusão social e pesquisa básica.		Necessidade de superar a lógica de financeirização e oligopolização do setor.

3. LÉXICO

- Com base no tratado no texto, definam os seguintes **termos-chave** do artigo: **Autonomia Universitária; Mercantilização; Produtivismo Acadêmico; Reforma Pombalina; Tratado De Bolonha (1999).**

4. MUNDO NARRADO E MUNDO COMENTADO

- Escolham dois (2) fragmentos que exemplifiquem o uso do ***mundo narrado*** (relato de fatos passados e distantes do momento da fala) e dois (2) exemplos de ***mundo comentado*** (reflexões, análises e diálogos diretos com o leitor no presente).

Exemplos: a) **Mundo Narrado**. Este trecho exemplifica o mundo narrado ao utilizar tempos verbais no pretérito para descrever fatos históricos da colonização: "As primeiras iniciativas tomadas a fim de implementar um ensino superior no Brasil começaram com os colégios dos jesuítas da Companhia de Jesus, abrangendo, em geral, a formação em Letras e Artes, sem configurar-se, ainda, como estudo universitário. Fechados posteriormente pelas reformas pombalinas, e com a chegada da família real portuguesa à colônia, os colégios jesuíticos deram lugar às Escolas Superiores...". b) **Mundo Comentado**. Este trecho exemplifica o mundo comentado ao utilizar o presente do indicativo e a primeira pessoa do plural, expressando a opinião, o posicionamento das autoras e uma provocação direta ao leitor: "Podemos afirmar que a universidade brasileira é um espaço realmente democrático à serviço da sociedade? Defendemos que conhecer a história da universidade brasileira e reconhecer seu papel na manutenção ou transformação da sociedade é fundamental para que se possa pensar nos novos e possíveis caminhos a serem tomados."

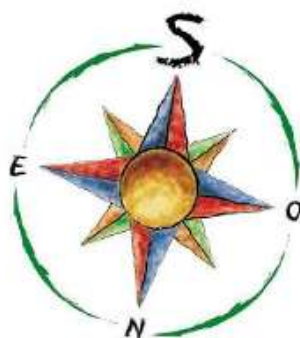
TAREFAS:

1. **Debate na equipe:** "A Universidade e o Futuro Social". Reflitam sobre os desafios postos à universidade contemporânea para superar a função de apenas formar mão de obra e assumir o compromisso com a formação humana integral.

2. **Emprego de vídeo e pesquisa:** O vídeo da Profa. Denyse Pontes (História da Universidade no Brasil) esclarece sobre as diversas reformas do ensino universitário no Brasil (a partir de 9:21 aprox.). Que correspondências históricas é possível estabelecer com as etapas representadas na atividade 2? Que relações se poderiam estabelecer com a história do ensino superior na Argentina?



<https://youtu.be/Oi0ytKL7VZU?si=-EctL7mbMx9IRq1V>



UNIDADE 2

CORPO, CULTURA E PRECONCEITOS



PORTUGUÊS III - HUMANÍSTICO
MÓDULO DE LEITURAS E ATIVIDADES
NOVA EDIÇÃO 2026



Representações da mulher na publicidade em Natal-RN: entre corpos estéticos e padrões hegemônicos da subalternidade na cena pública

*Representations of women in advertisement in Natal-RN:
among aesthetic bodies and hegemonic patterns of
subalternity in the public scene*

*Representaciones de la mujer en la publicidad en Natal-RN:
entre cuerpos estéticos y patrones hegemónicos de la
subalternidad en la escena pública*

PATRÍCIA DE SOUZA NUNES*

JOSIMEY COSTA DA SILVA**

Resumo: Objetiva-se identificar como a mulher contemporânea é representada na publicidade na cidade de Natal-RN e quais os tipos de representações que emergem. O *corpus* da pesquisa corresponde às peças publicitárias veiculadas em *outdoors* localiza-

* Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Mídia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEM/UFRN). Bacharel em Comunicação Social - habilitação em Publicidade e Propaganda pela mesma instituição. Integra o Grupo de Estudos Transdisciplinares em Comunicação e Cultura (Marginália/UFRN/CNPq). E-mail: patricia.nunes.ufrn@gmail.com

** Doutora em Antropologia pela PUC/SP; pós-doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ; professora e pesquisadora nos Programas de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (PPgEM) e Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Grupo de Estudos Transdisciplinares em Comunicação e Cultura (Marginália/UFRN/CNPq). E-mail: josimeycosta@gmail.com

dos em uma importante avenida da cidade, a Senador Salgado Filho, e a produção dos dados ocorreu durante a segunda semana do mês de maio de 2017. Utiliza-se como aportes teóricos autores do campo da comunicação, de consumo, dos estudos de gênero, sexualidade e corpo, e de estudos urbanos, entre outros. Como resultado, propõe-se que o corpo feminino é hegemonicamente representado na cena pública conforme os padrões estéticos de subalternidade e objetificação.

Palavras-chave: Consumo; Publicidade; Gênero; Mulher; Corpo.

Abstract: This work aims to identify how the contemporary woman is represented in advertisement in the city of Natal-RN, and which types of representations emerge. The corpus of the research corresponds to the advertisements broadcasted on billboards located in an important avenue of the city, Senador Salgado Filho, and data production occurred during the second week of May 2017. Authors of the field of communication, consumption, gender, sexuality and body studies, and urban studies, among others, are used as theoretical contributions. As a result, it is proposed that the female body is hegemonically represented in the public scene according to aesthetic standards of subalternity and objectification.

Keywords: Consumption; Advertisement; Gender; Women; Body.

Resumen: Se pretende identificar cómo la mujer contemporánea es representada en la publicidad en la ciudad de Natal-RN y cuáles son los tipos de representaciones que emergen. El corpus de la investigación corresponde a las piezas publicitarias vehiculadas en vallas publicitarias ubicadas en una importante avenida de la ciudad, la Senador Salgado Filho, y la producción de los datos ocurrió durante la segunda semana del mes de mayo de 2017. Se utiliza como aportes teóricos autores del campo de la comunicación, de consumo, de los estudios de género, sexualidad y cuerpo, y de estudios urbanos, entre otros. Como resultado, se propone que el cuerpo femenino es hegemónicamente representado en la escena pública conforme a los patrones estéticos de subalternidad y objetificación.

Palabras clave: Consumo; Publicidad; Género; Mujer; Cuerpo.

Introdução

A intenção deste estudo é identificar e discutir como a mulher contemporânea é representada na publicidade em Natal-RN e os tipos de representações que emergem. A análise empírica do tema fundamenta-se nos estudos de gênero (feminino), especificamente na publicidade como difusora de representações ideologizadas e estereótipos sociais; nos estudos sobre a sociedade de consumo como formada por grupos e indivíduos que atuam não apenas como consumidores, mas também como mercadorias; e nos estudos de comunicação urbana, em que o resultado dessa comunicação é a formação de paisagens simbólicas que são definidoras da cultura urbana.

10- Historicamente, as imagens da mulher na publicidade, em sua maioria, nunca contemplaram a diversidade, representando em geral corpos em conformidade com os padrões de beleza vigentes em cada período no que concerne a uma ideia restritiva de perfeição física, medidas corporais desejáveis ou tipo étnico politicamente dominante. Esse tipo de imagens em circulação não está isento de efeitos sociais ou mesmo materiais significativos. Para Santaella (2004, p. 126), “são, de fato, as representações nas mídias e publicidade que têm o mais profundo efeito sobre a experiência do corpo”.

20- Para Bauman (2008, p. 20), a principal característica da sociedade de consumidores é a transformação dos consumidores em mercadorias, pois nela “ninguém pode ser tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria”. Nesse sentido, o corpo da mulher torna-se objeto não apenas por estar presente na imagem publicitária, mas também porque a cultura do consumo orienta os cuidados com o corpo na direção de cuidados com a aparência e isso é mais condicionante ainda quando se trata da aparência feminina, objeto de um controle mais rigoroso, fruto dos valores de uma sociedade patriarcal. Santaella (2004, p. 127) afirma que, na sociedade contemporânea, há uma

30- crescente preocupação estética com o corpo e “essa hipervalorização da construção corporal envolve não só a prática da atividade física, *jogging*, aeróbicas, mas também as dietas, as cirurgias plásticas, o uso de produtos cosméticos, enfim, tudo o que responda à avidez de se aproximar do corpo ideal”. Tal consumo é fomentado ora pela mídia que realiza a mediação dessa temática ora pela indústria da saúde com as prescrições e medicamentos, ora pela indústria da beleza que garante a materialidade dos produtos cosméticos.

Em relação às representações de gênero na publicidade, é possível constatar dois aspectos mais significativos, de acordo com Januário (2016, p. 233): “o homem enquanto personagem associado a valores dominantes de poder, como sucesso e virilidade; a mulher ligada à noção de sensualidade, em alguns casos à pureza e perfeição anatômica”. Durante sua trajetória como atividade dirigida ao todo da sociedade, a publicidade e os *media* foram concebendo modelos de representação e construíram modelos sociais do que seriam o homem e a mulher nessas representações (JANUÁRIO, 2016).

Tendo esses pressupostos, delimitamos os suportes teórico-metodológicos dessa investigação que se amparam na transdisciplinaridade. Conforme Edgar Morin (1991, p. 83), “a consciência multidimensional conduz-nos a ideia que qualquer cisão unidimensional, qualquer visão especializada, parcelar é pobre”. Para Morin (1991), é preciso que o conhecimento esteja ligado a outras dimensões para que se aproxime mais de uma aquisição cognitiva efetiva. Já a utilização do pluralismo metodológico é a aposta de Canevacci (2008, p. 21), para quem “o método transgride assim as clássicas distinções dualistas”, insuficientes para dar conta dos fenômenos da cultura e da sociedade contemporâneos. Em consonância com essas perspectivas, realizamos uma investigação de campo por meio de uma observação casual (LORITE GARCÍA, 2015). Para interpretação do material de análise, utilizamos literaturas do campo da comunicação, do consumo, dos estudos de gênero e sexualidade e dos estudos urbanos.

Para o caminhar pela cidade de Natal, utilizamos o método cartográfico conforme Rolnik (2014) e sua aplicação por Tavares (2016, p. 36), que afirma que “a cartografia é composta de narrativas, seu principal elemento é a escrita, cartografar é praticar, experimentar, produzir junto com o seu objeto de estudo, é coproduzir”. Como procedimento metodológico, por meio do qual obtivemos os dados necessários para elaboração da pesquisa, realizamos incursão no campo para produção do material em apreço no dia 13 de maio de 2017, entre às 16h e 17h30. O *corpus* corresponde aos anúncios veiculados nos *outdoors* na avenida Senador Salgado Filho, em Natal-RN. Realizamos registros fotográficos e elaboramos diário de campo a fim de descrever as imagens do percurso. Atentamos para o registro dos *outdoors* que trouxeram imagens femininas sozinhas ou acompanhadas. Desse modo, produzimos 29 anúncios e separamos de acordo com os tipos de negócios. No entanto, para este artigo, analisamos uma amostra composta de seis anúncios.

Um olhar sobre a cidade

Escolhemos Natal, capital do Rio Grande do Norte, como *locus* para nossa observação pela compreensão de que “a cidade é o *locus* da comunicação, do coletivo de imagens midiáticas que dominam a paisagem urbana e se transformam em *mediapaisagem*” (SILVA, 2009, p. 108, grifos do autor), é linguagem e comunicação (GALENO; SILVA, 2015). Nosso percurso cartografado corresponde à avenida Senador Salgado Filho, partindo do Natal Shopping, no bairro de Candelária, até o Shopping Midway Mall, em Tirol. “O shopping é o contexto onde o consumo se torna produtor de valores e não apêndice a produção” (CANEVACCI, 2008, p. 97).

Para observar melhor a cidade e os elementos que dialogam com ela, percorremos o trajeto a pé (duração de 1h30min) e cartografamos 3,4 quilômetros, por isso demoramos mais do que o comum, do que se fizéssemos esse percurso em algum veículo. No entanto, essa peregrinação pela avenida nos revelou (novas) imagens antes não vistas. Ao caminhar pela avenida direcionamos nosso olhar para os *outdoors*, para os veiculados na avenida considerando que “enquanto para muitos o outdoor é um símbolo do urbano inerente à grande cidade, podendo ser até um localizador dentro da malha urbana, para outros é um transtorno visual que tumultua e encobre a imagem da cidade e suas edificações” (BEDRAN, 2008, p. 4).

De um lado, há os que defendem a publicidade de rua como componente que constitui a paisagem urbana, de outro, há os que a criticam por acreditarem que “poluem” o espaço urbano e escondem os monumentos históricos, os parques, as imagens da cidade. Nesse sentido, as cidades são construções históricas que produzem mitos, símbolos, sentidos e significações. Os espaços construídos das cidades refletem a acumulação de tempos, as histórias e acontecimentos. Segundo Costa (2015, p. 25), “a construção das significações é parte da rede simbólica que constitui a vida e as coisas, que torna uma e outra passíveis de percepção e representação – ou seja, de sofrer a atribuição de sentido racional ou emocional, e, portanto, de serem comunicadas”. Assim, para ela, a simbolização se dá no nível do imaginário humano.

As cidades se comunicam com os palácios, residências, monumentos, lojas, assim “estamos, entretanto, habituados a procurar comumente numa cidade somente a sua riqueza artística, comercial ou industrial”, ressalta Canevacci (1997, p. 36). Segundo ele, na cidade os indivíduos não são unicamente espectadores urbanos, mas também atores nos

120- quais dialogam com os monumentos, cartazes, *outdoors*, *displays*, etc. Nessa perspectiva, a mídia da comunicação urbana é causa e efeito dos modos de ser e de agir na cidade, e o resultado dessa comunicação é a formação de paisagens simbólicas que são definidoras da cultura urbana. As cidades são tanto espaços geográficos quanto as relações que se estabelecem entre esses espaços, as pessoas que os habitam, os equipamentos urbanos, os meios de comunicação, as mensagens e símbolos que circulam, criando uma mentalidade e um ser próprio desse modo de vida. Compreende-se que os elementos humanos em trânsito integram as paisagens, proporcionam uma troca constante de informações e que são oriundas de diferentes visões de mundo, deles próprios e dos meios de comunicação num mundo globalizado.

130- Os aglomerados de imagens que compõem a paisagem urbana corroboram a construção da memória coletiva e individual dos habitantes que circulam pelas ruas da capital e são mediados por essas mídias. Se por um lado a publicidade nos meios de comunicação tradicionais (impressos, revistas, televisão etc.) e na internet vem difundindo imagens e discursos que não contemplam a maioria das mulheres brasileiras, por outro fica a pergunta: como é essa representação na publicidade de rua (mídia externa), mais localizada? Essa e outras perguntas é o que buscamos compreender neste artigo.

Corpo, gênero e sexualidade

140- Michel Foucault (1988), esclarece como a Igreja, no decorrer da história, incitou o discurso sobre a sexualidade que contribuiu para a construção das estruturas formadas por casal (binário de gênero) em que o sexo era visto unicamente como forma de procriação e contido em segredo. A Igreja, em meados do século XVII, procurava controlar as relações sexuais entre os indivíduos e restringir as discussões sobre a sexualidade impondo-a como ato obscuro e pecaminoso. Posteriormente, outras instituições, como a Escola e a Medicina, procuravam regular os discursos dos sujeitos sobre a sexualidade, mas não impediram que falassem dela, já que tal proibição incitou ainda mais os discursos e, por isso, segundo Foucault (1988), não ocorreu, de fato, na história uma repressão sobre o sexo e a sexualidade.

Se para Foucault os dispositivos procuravam controlar os discursos e a binaridade de sexo, homem e mulher, como natural, o que se distanciava dessas duas categorias era considerado anormal. Judith Butler

150- (2017) afirma que não é possível que exista apenas uma identidade, de ordem metafísica, mas identidades pensadas no plural e não no singular. Nesse sentido, compreende-se que não podemos classificar pessoas em uma binaridade, homem ou mulher, a partir dos aparelhos genitais reprodutores. Butler (2017, p. 26) problematiza a oposição binária entre sexo e gênero, “concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído”.

160- Por séculos, o corpo tem sido objeto de análises de diversos campos do conhecimento (História, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Medicina etc.). Em cada época, o corpo passou a ser compreendido sob perspectivas particulares. Na Pré-História, o corpo do homem primitivo era instrumento fundamental da sua sobrevivência, era tido mediador entre o homem e as superações das dificuldades ambientais. Segundo Silva e Covaleski (2016), o corpo era usado pelos primitivos para solucionar os problemas diários, como beber água e cavar com as mãos, caminhar, caçar animais etc. Para os autores, os trabalhos rupestres eram uma forma de representação do cotidiano dos primitivos revelando costumes, medos e mistérios da época.

170- Na Grécia Antiga, os gregos propagavam o ideal do corpo perfeito conquistado por meio de atividades físicas (Jogos Olímpicos). A cultura grega comparava o homem aos deuses – e por isso a busca pela perfeição corporal – por motivos religiosos e porque buscavam ter homens fortes e resistentes para serem soldados do exército. No entanto, somente os homens tinham o direito de cuidar e exibir os corpos despídos em jogos e danças. Além disso, as mulheres da época não tinham direitos sociais e políticos, eram colocadas em posição subalterna em relação aos homens. Para Lipovetsky (2000, p. 100), “a antiguidade grega certamente saudou a beleza feminina, mas a cultura pederástica levou a privilegiar a beleza dos homens jovens, a rejeitar a edificação das mulheres ao belo sexo, a recusar uma hierarquia estética dos gêneros sob a dominância do feminino”.

180- Na Idade Média, o corpo e a sexualidade foram alvos de preocupação e, conseqüentemente, regulados pela Igreja que difundia o pensamento de que os desejos e os prezos do corpo eram relacionados ao pecado e à tentação. Ao longo de toda Idade Média, e bem depois dela, descreve Lipovetsky (2000, p. 112), “prolongou-se essa tradição de hostilidade e de suspeita em relação à aparência feminina. ‘Porta do diabo’, poder tentador, os atrativos femininos sofrem a condenação da Igreja”. Para o au-

190- tor, no século XII, somente a Virgem Maria era cultuada e representada como imaculada nas artes, no entanto, a Maria é mãe de Cristo, ela é tudo menos o símbolo da mulher. Por isso, para ele, “exaltar a Virgem não significa querer prestar homenagem ao gênero feminino, que continuou sendo a raiz do mal, a ‘arma do Diabo’” (LIPOVESTKY, 2000, p. 112).

200- Por séculos perdurou a teoria do sexo único, na qual o homem era o sexo dominador e o da mulher, na perspectiva sexual, era idêntico ao do homem. Assim, o homem e a mulher eram vistos como duas variantes, superior e inferior, da mesma fisiologia. Dessa maneira, a sociedade compreendia que os órgãos sexuais da mulher (vagina, útero e ovários) eram comparados aos do homem (pênis, escroto e testículos), de modo que os órgãos sexuais femininos não tinham uma terminologia específica, eram tidos como uma disposição invertida, oposta ao masculino. Bourdieu (2017) considera essa visão androcêntrica e discute a dominação masculina na sociedade, em que por muito tempo os cientistas não dispuseram de terminologia anatômica para descrever em detalhes o sexo da mulher. Segundo ele, por exemplo, a representação da vagina como falo invertido, descoberta nos escritos de um cirurgião da Idade Média, “obedece às mesmas oposições fundamentais entre o positivo e o negativo, o direito e avesso, que se impõe a partir do momento em que o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas” (BOURDIEU, 2017, p. 29).

210- Na Idade Moderna, há um enfraquecimento do poder da Igreja em relação ao controle dos discursos sobre o corpo e a sexualidade, e a ciência (médicos e psiquiatras) passa a ganhar força nos âmbitos sociais. Foucault (1988) explica que a intervenção da Igreja na sexualidade conjugal foi enfraquecida, pois foi perdendo espaço para outra instituição, a Medicina, que passou a embasar os discursos de maneira patológica e relacionar a sexualidade com questões de higienização. Segundo ele, as relações sexuais que fugiam dos padrões tradicionais (heteronormativo) eram considerados “anormais”. Para Foucault (1988), a Medicina interferiu nas relações sexuais dos casais, pois “inventou toda patologia orgânica, funcional ou mental, originada nas práticas sexuais ‘incompletas’; classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexo; integrou-os ao ‘desenvolvimento’ e às ‘perturbações’ do instinto; empreendeu a gestão de todos eles” (FOUCAULT, 1988, p. 41).

Já na Contemporaneidade, com o surgimento do capitalismo, a sociedade passou por profundas transformações sociais e políticas. No en-

tanto, conforme Saffioti (1979, p. 68) a divisão da sociedade de classes não garantiu à mulher igualdade de gênero, pelo contrário,

- 230- discriminando-o não somente de fato, mas também no plano formal do direito, quando foi ela própria que, pelo recurso à técnica e à máquina, eliminou antes que qualquer outra sociedade o fizesse, uma real desvantagem do elemento feminino em face do masculino: a força física.

Atualmente, as feministas buscam outras conquistas além da igualdade de gênero e o controle dos corpos e sexualidade; elas também lutam por uma representação na mídia que não as reduza a uma imagem estereotipada, que desumaniza e oprime, que as coloca como produtos ou mercadorias.

- 240- Por fim, como exposto, as questões relacionadas ao corpo humano, à sexualidade e ao gênero são construções sociais históricas que vêm sendo discutidas há séculos. As proibições em torno do sexo e da sexualidade que foram construídas pela a Igreja, a Escola, a Ciência etc., foram sendo propagadas como uma tentativa repreensiva. Mas, conforme Foucault (1988), tal tentativa incitou ainda mais os discursos sobre os assuntos. Em relação ao corpo feminino, ele ainda é cercado de tabus, durante décadas a Ciência e a Medicina demoraram para descobrir como funcionava a reprodução humana e perdurou a ideia de um sexo único. Assim, “na contemporaneidade, presenciamos a tendência à supervalorização da aparência o que leva os indivíduos a uma busca frenética pela forma e volume corporais ideais” (SANTAELLA, 2004, p. 126).

Representações da mulher na publicidade em Natal-RN

- 250- A partir da análise do *corpus* desta investigação, percebemos que a imagem da mulher continua sendo explorada como mercadoria-objeto sexual e apelo de venda nos anúncios publicitários, em Natal-RN, ainda que com suas particularidades no que se refere à cultura local e momento específico. Identificamos 29 *outdoors* que utilizaram a imagem feminina, no entanto, para este estudo selecionamos e analisamos seis anúncios.

- 260- O *outdoor* do MB Empreendimentos e Construções (Figura 1, a imobiliária) anunciava venda de lotes, a preços populares, no Loteamento Jardim Arvoredo, localizado em São Gonçalo do Amarante, na região metropolitana de Natal. A peça representava a mulher no formato de família tradicional (mãe, pai e filha), nos remetendo ao ideal de

casal heteronormativo, além disso mostrou a relação mãe e filha simbolizada pelo abraço entre as personagens na imagem, com o pai em segundo plano. Todos os personagens são brancos, a figura feminina, além de mãe, aparenta ser jovem, com cabelos lisos e tanto a mãe como a filha possuem olhos claros.

270- Percebe-se que o anúncio reproduz um padrão hegemônico de gênero heteronormativo, que traz a figura do pai, da mãe e do filho, reforçando o modelo tradicional, patriarcal que exclui uma relação homoparental, por exemplo, difundido pela publicidade há décadas. De acordo com Rodrigues (2014, p. 107), “os produtos que a publicidade transmite são idealizados em cenários, com personagens que se enquadram no padrão de beleza e na família heterossexual”.

280- Identificamos quatro *outdoors* com a temática do Dia das Mães, o que é justificado pelo fato de que o sábado em que aconteceu a pesquisa de campo antecedeu o “domingo das mães”. Sendo assim, uma das peças que nos chamou a atenção foi a do Shopping Cidade Jardim. O *shopping* veiculou dois *outdoors* em homenagem às mães: o primeiro trazia uma mãe com duas filhas adultas, cada uma beijando um lado do rosto dela, contendo no enunciado a mensagem “O shopping de todas as mães. #MãeFitness”; o segundo (Figura 1, b) Shopping), trouxe uma mãe sendo maquiada pela filha criança, com o enunciado escrito “O shopping de todas as mães. #MãeVaidosa”. No primeiro anúncio, as mulheres aparentavam ser jovens, inclusive a mãe com aspectos joviais marcados, não contemplando todas as mães, como as idosas, por exemplo; além disso, todas possuíam os mesmos padrões estéticos (brancas, cabelos lisos e corpos magros). A esse respeito, Castro (2015) assinala que nossa mídia, em geral, é muito “jovencêntrica”. Para a autora, a publicidade evita uso de imagens do envelhecimento nas campanhas para os jovens, por associar à decadência e à morte (CASTRO, 2015).

290- A imagem da mulher mãe em ambos anúncios foi representada conforme os padrões de beleza impostos pela publicidade, que abrangem mulheres jovens, de pele branca, cabelos lisos, loiras e corpos magros. Além disso, o uso da imagem da criança maquiando a mãe reforça o ideal que desde cedo a menina aprende a se preocupar com sua aparência e estética. Segundo Leal (2015, p. 96), “desde de cedo, a menina é acompanhada por discursos midiáticos que prometem ensiná-las como agir e se portar a fim de se enquadrar aos padrões sociais que a farão se sentir incluída e desejada”.

300- Outro anúncio que identificamos foi da UniFacex (Figura 1, c) Faculdade), uma instituição de ensino superior da cidade de Natal, com enunciado “UniFacex melhor centro universitário do Brasil”. O *outdoor* trouxe dois personagens, um masculino e uma feminina: o principal que compõe o anúncio é o rapaz, aparecendo na frente da mulher que surge em segundo plano, de forma secundária; e ambos sinalizavam com o dedo indicador o número um remetendo à posição da instituição no *ranking* educacional. Outra vez, percebe-se a hegemonia da representação de corpos juvenis, de pele branca, loura e cabelos lisos. Numa peça cuja temática está relacionada à educação, a mulher não aparece como protagonista e sua imagem surge quase que escondida por trás de
310- uma figura masculina.

Para Bourdieu (2017), a divisão do desigual poder, que confere aos homens a posição dominante e às mulheres a posição subalterna, perpassa toda a estrutura social, não se restringindo às questões de gênero. Nesse sentido, a dominação masculina estende-se por todas as instituições e processos, por exemplo, aos relacionados às práticas de representações midiáticas. Sabe-se das conquistas feministas em relação aos direitos e à posição da mulher no mercado profissional, no entanto, há um longo caminho pela frente. Apesar de ter acesso à educação e ao mercado de trabalho, as mulheres recebem salários inferiores aos ho-
320- mens, há um predomínio masculino em cargos como políticos, com média de ocupação feminina nos cargos eletivos do Brasil de 14%, uma das menores do mundo (BUENO, 2017).

Outro tipo de representação da mulher que identificamos refere-se a quando ela está atrelada ao produto de forma hipersexualizada, como, por exemplo, no anúncio da Cia Marítima (Figura 1, d) Moda praia), uma loja de produtos de moda praia. No *outdoor*, a mulher é representada vestindo um biquíni da marca em posição “ginecológica”, deitada com as pernas abertas. Segundo Lipovetsky (2000, p. 119), houve época em que “representar a mulher deitada foi uma maneira
330- de supersignificar o ‘belo sexo’. Exaltada em posição lânguida ou adormecida, a mulher se apresenta mais que nunca como ser destinado a ser contemplado e desejado” – como a *Vênus Adormecida*, do pintor renascentista Giorgione (1477-1510).

Para Santaella (2004, p. 129), nas imagens midiáticas dos corpos femininos “os padrões de beleza são tão imperiosamente obedecidos

que, por mais que variem as mulheres fotografadas, nas imagens, todos os corpos se parecem”. Para ela, o que se apresenta na imagem é o corpo homogeneizado como lugar de produção de signo. Nesse aspecto, não é por acaso, que identificamos outros dois anúncios em que
 340- a mulher era representada com roupas íntimas (*lingerie*) em posição horizontal, sexualizada, atrelada às marcas como chamariz à venda. Segundo Sant’Anna (2001, p. 66), “as fotografias publicitárias não deixam de mostrar partes do corpo cada vez mais íntimas, devidamente depiladas, tratadas, embelezadas”.

O anúncio da academia Smart Fit (Figura 1, e) Academia) representa outro padrão de corpo feminino, aquele que contrapõe o corpo magro das *top models*, que é corpo musculoso ou *fitness*. No *outdoor*, a imagem da mulher surge de forma “sarada”, realizando atividade física em um aparelho, aparentando estar se esforçando para conseguir atingir
 350- o ideal de corpo perfeito. Sant’Anna (2004) pontua que “a multiplicação de imagens sobre corpos saudáveis e sempre belos é mais rápida do que a produção do real de saúde”, e que “a corrida rumo à juventude é hoje uma maratona que alcança jovens e idosos de diversas classes sociais, mas estes não conseguem ver o pódio, porque se trata de uma corrida infinita” (SANT’ANNA, 2004, p. 70).

Por fim, identificamos o anúncio do Raru’s Hotéis (Figura 1, f) Motel). Diferente das demais, compostas por fotografias, a peça do motel foi feita em um estilo de ilustração humorística, com um formato de caricatura dos personagens. No *outdoor*, há a encenação de um casal heterossexual sendo flagrado por um guarda, namorando em um banco de praça. Interessante que, novamente, embora a mulher apareça no anúncio junto com o homem, ele surge como personagem principal, sendo o seu rosto e o do guarda os únicos visíveis. O da mulher é escondido na cena, somente seu corpo fica à mostra e quase despido, apenas com *short* e sutiã, blusa e a bolsa largadas no banco e na grade da praça. Pontuando sobre os estereótipos dos personagens midiáticos, Bertrand (1999) afirma que a mídia, em geral, nos dá uma “visão do mundo simplista e inexacta: ele é ao mesmo tempo embelezado (os personagens de ficção vivem frequentemente muito acima de suas posses) e tornado mais violento do que a realidade. Nos vídeos musicais, os homens parecem muitas
 360- vezes vadios e as mulheres prostitutas” (BERTRAND, 1999, p. 141-142).
 370-

Imagens: *Outdoors* na avenida Senador Salgado Filho, em Natal-RN



(Fonte: as autoras, 2017)

Nessa perspectiva, considerando os anúncios analisados, percebemos que o corpo de ambos os gêneros (masculino/feminino) continua sendo explorado na publicidade em Natal. No entanto, o corpo da mulher torna-se ainda mais, já que a quantidade de peças com imagens femininas é superior ao número com imagens masculinas. Quanto aos padrões, o corpo feminino continua sendo representado pelos padrões hegemônicos de beleza, ora pela estética do corpo das modelos (magro) ora pelo corpo musculoso (fitness). Houve uma predominância de imagens de mulheres heterossexuais; não identificamos mulheres negras nos anúncios publicitários. Identificamos como traço marcante nessas imagens a representação da mulher por modelos juvenis. A estética da beleza sobressaiu-se nessas imagens, as quais maior parte delas apelaram para um discurso dos cuidados de si e, também, percebemos que os modelos utilizados nas peças são diferentes, mas continuam parecidos esteticamente por causa das semelhanças físicas dos corpos representados.

Considerações finais

O caminhar pela cidade nos proporcionou um outro olhar sobre ela. Compreendemos como a mídia da comunicação urbana nos interpela e percebemos que, diferentemente de alguns meios de comunicação, em que temos a possibilidade de mudar de canal ou alternar os anúncios publicitários, a mídia externa de rua tem forte presença no nosso cotidiano e contribui, de certa maneira, para construção da memória individual e coletiva dos habitantes da cidade. Segundo Sodré (2006), na sociedade contemporânea, a mídia referencia o homem, que passa a usá-la para dar sustentação à cultura e, conseqüentemente, à capacidade de compreender as coisas. A mídia representa mais que linguagem, tecnologia ou simples equipamento que transmite ideologia. É instrumento de direcionamento ou de criação de subjetividade nos indivíduos.

Identificamos, conforme a amostra, que a imagem da mulher continua sendo explorada pela publicidade externa de Natal, mais ainda do que a imagem do homem, chegando a sobrepor em quantidade de anúncios. Januário (2014) ressalta que a publicidade sempre utilizou mais a mulher do que o homem, devido à influência feminina na decisão de compra e por sua capacidade de sedução e atração do público, o que a transformou em “objeto” de desejo. Quanto aos padrões, os mesmo que víamos em décadas passadas se mantém, de corpos magros com medidas inatingíveis pela maioria das mulheres e que não contemplam, assim, a maioria das natalenses. Além disso, não identificamos representações da mulher negra ou da mulher de ascendência indígena em nenhum *outdoor* no trecho percorrido da avenida Senador Salgado Filho, ainda que estas etnias sejam encontradas em porções majoritárias da população local. Por fim, ressalta-se que este estudo constitui parte de nossa pesquisa de dissertação e faz parte de uma investigação inicial de cunho exploratório, buscando obter um panorama das imagens midiáticas publicitárias na cidade de Natal-RN a fim de se ter um mapeamento das representações femininas veiculadas em ruas e avenidas da cidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BEDRAN, Laura Martini. *O cartaz e a cidade: visualidade e interlocução da imagem publicitária de rua com o espaço urbano*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE

CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31, 2008, Natal. Anais. Disponível em: <goo.gl/I7rdRQ>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BERTRAND, Claude-Jean. **A deontologia das mídias**. São Paulo: Editora da Universidade do sagrado coração, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BUENO, Jualiana Moura. Ainda precisamos falar sobre as mulheres na política. **Carta Capital**, São Paulo, 08/03/2017, Sociedade, *online*. Disponível em: <goo.gl/992A5p>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana**. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

_____. **Fetichismos Visuais: Corpos eróticos e metrópoles comunicacional**. São Paulo: Ateliê ditorial, 2008.

CASTRO, Gisela Grangeiro da Silva. **O envelhecimento na retórica do consumo: publicidade e idade no Brasil e Reino Unido**. In: ENCONTRO NACIONAL DA COMPÓS, 24, 2015, Brasília. Anais. Disponível em: <goo.gl/yTqvjX> Acesso em: 29 mai. 2017.

COSTA, Josimey. **A palavra sobreposta: imagens contemporâneas da Segunda Guerra em Natal**. EDUFERN: Natal, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GALENO, Alex; SILVA, Josimey Costa da. **Massas cênicas e consumo: estetização política e visibilidades singulares do habitar a cidade**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM COMUNICAÇÃO E CONSUMO, 5, 2015, São Paulo. Anais. Disponível em: <goo.gl/H3JS4K>. Acesso em: 20 jun. 2017.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. **Homens em revista: gênero, cultura e imagem nas representações masculinas na publicidade**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 37, 2014, Foz do Iguaçu. Anais. Disponível em: <goo.gl/URYwtP>. Acesso em: 16 jun. 2017.

_____. **Masculinidades em (re)construção: Gênero, Corpo e Publicidade**. Covilhã: LabCom.IFP, 2016.

LEAL, Tatiane. **A mulher poderosa: construções da vida bem-sucedida feminina**

no jornalismo brasileiro. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2015.

LORITE GARCÍA, Nicolás. La cámara como principal herramienta para la investigación audiovisual de los procesos de dinamización intercultural mediatizados. *Intexto*, UFRGS, Porto Alegre, n. 34, 2015, p. 178-199.

LYPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher: permanência e revolução do feminino**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NEVES, Thiago Tavares das. **Coração sonoro: afetos, corpos e máquinas nas festas de música eletrônica**. 2016. 176f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal, 2016.

RODRIGUES André Iribure; ZANIN, Veruska Gallina. As representações das Homossexualidades em anúncios veiculados na televisão brasileira entre os anos de 2008 e 2012. In: *Conexão – Comunicação e Cultura*, UCS, Caxias do Sul – v.13, n.15, jan/jun.2014. Disponível em: <goo.gl/cus8DD>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2014.

SAFFIOTI, Heleith I. Bangiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

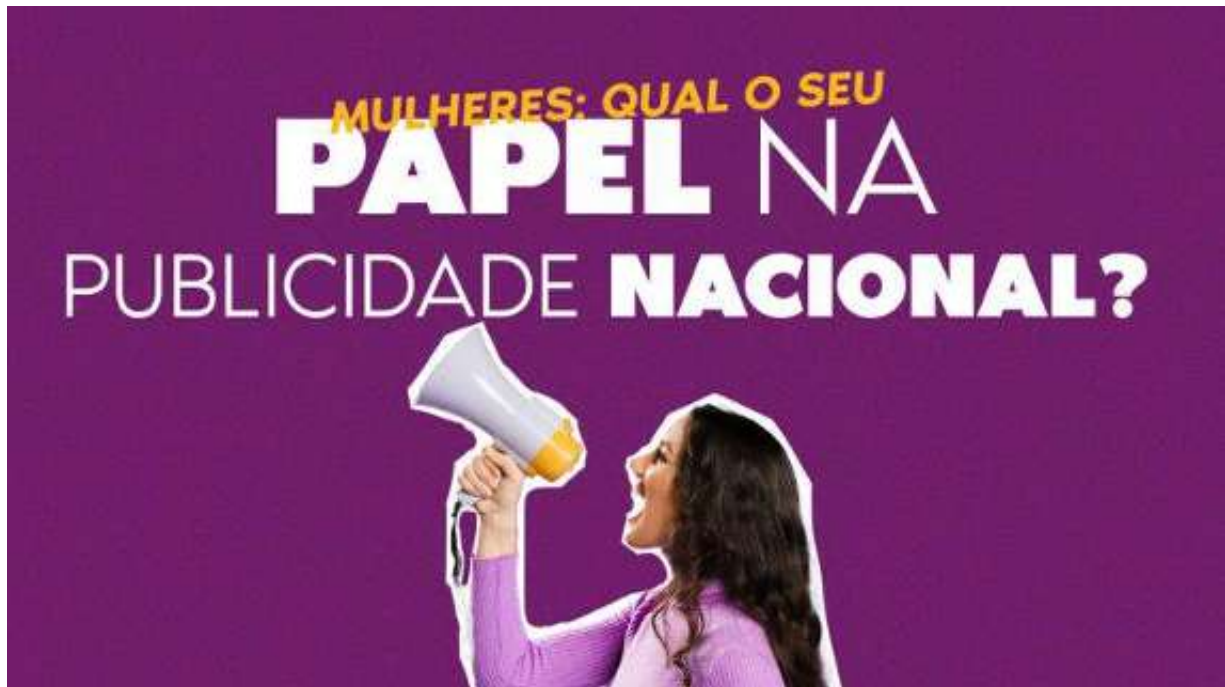
SILVA, Josimey Costa da. **Comunicação Urbana**. In: MARCONDES FILHO, Ciro (Org.). **Dicionário da comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2009.

SILVA, Keliny; COVALESKI, Rogério. A representatividade do corpo na publicidade brasileira: estereótipos e o corpo diferente. In: HOLE, Tânia (Org.). **Corpos discursivos: dos regimes de visibilidade às biossociabilidades do consumo**. Recife: Editora UFPE, 2016.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ATIVIDADES PARA O TEXTO Nº 4

REPRESENTAÇÕES DA MULHER NA PUBLICIDADE EM NATAL-RN: ENTRE CORPOS ESTÉTICOS E PADRÕES HEGEMÔNICOS DA SUBALTERNIDADE NA CENA PÚBLICA



1. ARGUMENTAÇÃO E IDEIAS PRINCIPAIS

- 1.1. Expliquem resumidamente, segundo o texto, a visão do corpo e da sexualidade na Antiguidade, na Idade Média, na Idade Moderna e na Contemporaneidade.
- 1.2. Quais as representações da mulher na publicidade e quais os significados ideológicos e culturais que as autoras conseguiram documentar e analisar ao longo do seu percurso por uma das principais avenidas da cidade de Natal?

2. INTETEXTUALIDADE E POLIFONIA

- Façam um levantamento das principais vozes presentes no trecho que vai da linha 86 a 108; explique brevemente a função que algumas delas poderiam ter em favor do discurso das autoras.

3. FORMAS VERBAIS

- Indicar modo tempo, sujeito no texto e emprego no enunciado: L45 SERIAM; L107 SEREM.

4. CONECTORES

- Que ideias unem e qual a relação de sentido dos seguintes conectores? L110, ENTRETANTO; L318 A PESAR DE.

5. ANAFÓRICOS E REFERENCIALIDADE

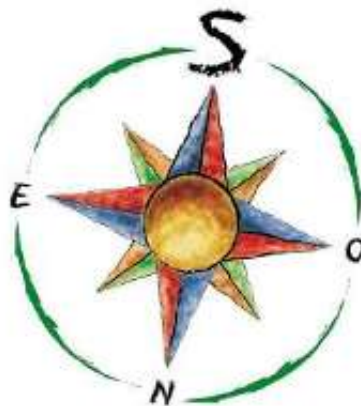
• Qual é a referência de? L14/15 ESSE TIPO DE IMAGENS; L22 NELA; L108 ELA; L47 ESSES PRESSUPOSTOS.

6. MODALIZAÇÃO

• Classifiquem e analisem as seguintes marcas de modalização no contexto de cada enunciado (justifique): L17 PROFUNDO EFEITO; L38 É POSSÍVEL CONSTATAR; L178 CERTAMENTE; L335 IMPERIOSAMENTE.

TAREFA: Resenha crítica ou resenha resumo. Façam a resenha (crítica ou resumo) do texto apontando as idéias principais (V. Ficha sobre resenha). Levem em consideração, aliás, as orientações deste site:

<http://pucrs.br/gpt/resenha.php>



Corpo, envelhecimento e felicidade na cultura brasileira

Body, aging and happiness in Brazilian culture

Mirian Goldenberg

Doutora em Antropologia Social e Professora do Departamento de Antropologia Social e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do IFCS/UFRJ.

Resumo

Neste texto discute-se o papel do corpo como uma importante forma de capital (físico, simbólico e social) na cultura brasileira. Busca-se mostrar os traços distintivos de uma cultura em que o corpo é um elemento crucial na construção de uma identidade nacional. Pode-se dizer que no Brasil “o corpo” é um capital, talvez um dos mais desejados pela classe média urbana e outros estratos sociais, que percebem “o corpo” como um veículo para a ascensão social, e também uma importante forma de capital no mercado de trabalho, no mercado de casamento e, também, no mercado erótico.

Palavras-chave: Gênero; corpo; cultura brasileira.

Abstract

In this text I discuss the role of the body as an important form of (physical, symbolic, and social) capital in Brazilian culture. I try to lay out the distinguishing traits of a culture in which the body is a crucial element in the construction of a national identity. It can be said that in Brazil the body is a capital, maybe the most desired one by the urban middle class and also lower strata, which perceive the body as a fundamental vehicle for social ascension, and also an important form of capital in the job, spousal, and erotic markets.

Keywords: Gender; body; brazilian culture.

Desde 1988 venho realizando inúmeras pesquisas qualitativas e quantitativas com homens e mulheres na cidade do Rio de Janeiro, comparando os resultados dessas pesquisas com dados que coletei em outras culturas, particularmente na Alemanha, Espanha, Suécia e Argentina. Meu foco tem sido as representações de gênero, casamento, infidelidade, sexualidade, a construção social do corpo e o envelhecimento na cultura carioca.

O Rio de Janeiro é um lugar especial para se pensar em traços particulares da cultura brasileira. Um lugar que simboliza um determinado “espírito brasileiro”, associado à praia, ao sol, ao calor, à informalidade, ao corpo, à sexualidade, à saúde e a uma natureza privilegiada.

Leila Diniz, objeto de estudo de minha tese de doutorado em antropologia (GOLDENBERG, 1995), foi e é ainda um ícone desse espírito solar. Com seu corpo grávido de biquíni na praia de Ipanema, em 1971, Leila é, até hoje, a melhor representante da revolução feminina ocorrida nas décadas de 1960 e 1970, quando as brasileiras libertaram seu corpo dos papéis tradicionais de mãe e esposa e inventaram novas formas de ser mulher.

Outro ícone dessa revolução comportamental foi Fernando Gabeira, que, recém-chegado do exílio no verão de 1980, exibiu o corpo vestindo uma tanga lilás de crochê na praia de Ipanema. Os corpos de Leila e de Gabeira, no verão das praias cariocas, mostraram que ser homem e ser mulher no Brasil nunca mais seria o mesmo.

E o que estes corpos simbolizaram em plena ditadura militar? Liberdade, em primeiro lugar, e também felicidade, prazer e a busca de criar novas alternativas de comportamento para os brasileiros e brasileiras.

Nos últimos anos, pesquisando homens e mulheres das camadas médias do Rio de Janeiro (VELHO, 1981), elaborei uma ideia que venho discutindo em meus textos, aulas e palestras: no Brasil, o corpo é um verdadeiro capital (GOLDENBERG, 2007).

Determinado modelo de corpo na cultura brasileira contemporânea é uma riqueza, talvez a mais desejada pelos indivíduos das camadas médias urbanas, e também das camadas mais pobres, que percebem seu corpo como um importante veículo de ascensão social e, também, um importante capital no mercado de trabalho, no mercado de casamento e no mercado sexual.

Além de um capital físico, o corpo é também um capital simbólico, um capital econômico e um capital social. No entanto, é preciso ressaltar que este corpo capital não é um corpo qualquer. É um corpo que deve ser magro, jovem, em boa forma, sexy. Um corpo conquistado por meio de um enorme investimento financeiro, muito trabalho e uma boa dose de sacrifício.

Bourdieu (1999) afirmou que os homens tendem a se mostrar insatisfeitos com as partes de seu corpo que consideram pequenas demais enquanto

as mulheres dirigem suas críticas às regiões de seu corpo que percebem como grandes demais. O autor acreditava que a “dominação masculina”, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência

45- simbólica: elas existem primeiro pelo e para o olhar dos outros como objetos receptivos, atraentes e disponíveis.

Das mulheres, segundo o mesmo autor, se espera que sejam femininas, ou seja, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. Neste caso, ser magra contribui para esta concepção

50- de “ser mulher”. Sob o olhar dos outros, as mulheres são obrigadas a experimentar constantemente a distância entre o corpo real a que estão presas, e o corpo ideal, o qual procuram infatigavelmente alcançar.

No Brasil, onde as praias e a temperatura elevada durante quase todo o ano favorecem o desnudamento, a centralidade que a aparência física assume

55- na vida cotidiana é muito mais evidente. A crença de que o corpo é um capital produz uma cultura de enorme investimento na forma física e, também, de profunda insatisfação com a própria aparência. Insatisfação que atinge inúmeros brasileiros e, especialmente, brasileiras.

Com a ideia de que o corpo no Brasil é um verdadeiro capital, é possível compreender porque as mulheres brasileiras, logo após as norte-americanas, são as maiores consumidoras de cirurgia plástica estética em todo o mundo. São preenchimentos faciais, botox, tintura para cabelo, entre outros inúmeros procedimentos para conquistarem o corpo capital.

60-

Esse corpo capital pode explicar o fato do mercado de cosméticos no Brasil ser o terceiro do mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos e Japão. O crescimento da indústria de beleza no Brasil é cada vez maior, especialmente com a entrada das classes C e D com força total no mercado consumidor.

65-

Como aprendemos na antropologia, a cultura brasileira veste o nosso corpo. Pode-se dizer que no Brasil o corpo é muito mais importante do que a roupa.

No Brasil, particularmente no Rio de Janeiro, o corpo trabalhado, cuidado, sem marcas indesejáveis (rugos, estrias, celulites, manchas) e sem excessos (gordura, flacidez) é o único que, mesmo sem roupas, está decentemente vestido (GOLDENBERG e RAMOS, 2002). Pode-se pensar neste sentido, que, além do corpo ser muito mais importante do que a roupa, ele

70-

75- é a verdadeira roupa: é o corpo que deve ser exibido, moldado, manipulado, trabalhado, costurado, enfeitado, escolhido, construído, produzido e imitado. É o corpo que entra e sai da moda. A roupa, neste caso, é apenas um acessório para a valorização e exposição deste corpo capital.

79

Ao analisar algumas das questões da minha pesquisa com 1279 homens e
80- mulheres das camadas médias cariocas, fiquei surpresa com a recorrência da ca-
tegoria “o corpo” nas respostas femininas e masculinas. Por exemplo, ao pergun-
tar às mulheres: “O que você mais inveja em uma mulher?” Elas responderam:
“beleza em primeiro lugar, o corpo, em seguida, e inteligência em terceiro lugar.”
Quando perguntei aos homens: “O que você mais inveja em um homem?” Tive
85- como respostas: “inteligência, poder econômico, beleza e o corpo.”

Em outra questão perguntei às mulheres: “O que mais te atrai em um
homem?” Elas responderam: “inteligência e o corpo.” Quando perguntei aos
homens: “O que mais te atrai em uma mulher?” Encontrei: “beleza, inteligên-
cia e o corpo.” O corpo aparece ainda com maior destaque quando perguntei
90- às mulheres: “O que mais te atrai sexualmente em um homem?” As respostas
foram: “tórax e o corpo.” Para os homens: “O que mais te atrai sexualmente em
uma mulher?” Tive: “bunda e o corpo.”

Também perguntei: “Se você escrevesse um anúncio com o objetivo
de encontrar um parceiro, como você se descreveria?”, “Como você des-
95- creveria o que procura em um parceiro?” Nas respostas, o corpo aparece
seguido de inúmeros adjetivos, tais como: magro, jovem, sexy, sensual,
atraente, gostoso, definido, malhado, trabalhado, sarado, saudável, atlét-
tico, forte, firme e em boa forma.

A cultura brasileira, particularmente a cultura carioca, a partir da valo-
100- rização de determinadas práticas, transforma o que é “natural”, o corpo bioló-
gico, em um corpo distintivo (BOURDIEU, 1988): “o corpo” como capital.

Como afirmou Marcel Mauss (1974), é por meio da “imitação prestigio-
sa” que os indivíduos de cada cultura constroem seus corpos e comportamen-
105- tos. Para Mauss, o conjunto de hábitos, costumes, crenças e tradições - que
caracterizam uma cultura -também se refere ao corpo. Assim, há uma constru-
ção cultural do corpo, com a valorização de certos atributos e comportamentos
em detrimento de outros, fazendo com que haja um corpo típico para cada
sociedade. Esse corpo, que pode variar de acordo com o contexto histórico e
110- cultural, é adquirido pelos membros da sociedade por meio da “imitação pres-
tigiosa”. Os indivíduos imitam atos, comportamentos e corpos que obtiveram
êxito e que têm prestígio em sua cultura.

No caso brasileiro, as mulheres mais bem sucedidas e “imitáveis”, as
mulheres de prestígio são atualmente: as atrizes, as modelos, as cantoras e as
115- apresentadoras de televisão. Todas elas tendo o corpo como o seu principal
capital, ou uma de suas mais importantes riquezas. Por outro lado, os joga-
dores de futebol, os atores e os apresentadores de televisão também ocupam
posições de muito sucesso e prestígio em nosso país.

Pode-se dizer que ter “o corpo”, com tudo o que ele simboliza, promo-
120- ve nos brasileiros uma conformidade a um estilo de vida e a um conjunto de

normas de conduta, recompensada pela gratificação de pertencer a um grupo de valor superior. “O corpo” surge como um símbolo que consagra e torna visíveis as extremas diferenças entre os grupos sociais no Brasil (GOLDENBERG e RAMOS, 2002). Para aprofundar essa discussão, estou fazendo um estudo comparativo com mulheres brasileiras e alemãs na faixa de 50 a 60 anos (GOLDENBERG, 2008).

Em “O Segundo Sexo” (1980), Simone de Beauvoir afirma que por volta dos 50 anos a mulher está em plena posse de suas forças, sente-se rica de experiências. No entanto, só lhe ensinaram a dedicar-se e ninguém reclama mais sua dedicação. Inútil, injustificada, contempla os anos sem promessa que lhe restam por viver e murmura: “Ninguém precisa de mim”.

“A Velhice” (1990), também de Simone de Beauvoir, revela um retrato cruel do envelhecimento. Ela afirma que já que o destino da mulher é ser, aos olhos do homem, um objeto erótico, ao tornar-se velha e feia, perde o lugar que lhe é destinado na sociedade, tornando-se então um monstro que suscita repulsa e até mesmo medo.

Ao entrevistar mulheres brasileiras que estão envelhecendo, constatei um abismo entre o poder objetivo que elas conquistaram e a miséria subjetiva que aparece em seus discursos. Elas conquistaram realização profissional, independência econômica, maior escolaridade e liberdade sexual, mas se mostram extremamente preocupadas com o excesso de peso, têm vergonha do corpo e medo da solidão.

As alemãs se revelam muito mais seguras, tanto objetiva quanto subjetivamente.

Mais confortáveis com o envelhecimento, enfatizam a riqueza dessa fase em termos de realizações profissionais, intelectuais e afetivas. Aos 60 anos elas se sentem no auge da vida, entusiasmadas com projetos profissionais, viagens, programas culturais etc.

A discrepância entre a realidade e a miséria discursiva das brasileiras, mostra que aqui a velhice é um problema muito maior, o que explica o sacrifício que muitas fazem para parecer mais jovens.

A decadência do corpo, a falta de homem e a invisibilidade marcam o discurso das brasileiras. De diferentes maneiras, elas dizem: “Aqueles olhares e cantadas tão comuns sumiram. Ninguém mais me chama de gostosa. Sou uma mulher invisível”.

Curiosamente, as brasileiras que se mostram mais satisfeitas não são as mais magras ou bonitas, e sim aquelas que estão casadas há anos. Elas têm “capital marital” (GOLDENBERG, 2008).

Em um mercado em que os homens disponíveis são escassos, principalmente na faixa etária pesquisada (GOLDENBERG, 2006), as casadas se sentem poderosas por terem um “produto” raro e valorizado. Aqui, ter marido também é um capital.

No Brasil, onde corpo e marido são considerados capitais, o envelhecimento é experimentado como uma fase de perdas e faltas. Já na cultura alemã, em que diferentes capitais têm mais valor, a velhice pode ser um momento de realizações e de extrema liberdade.

As mulheres brasileiras que entrevistei, entre 40 e 50 anos, falaram principalmente, da decadência do corpo e da falta de homem. No entanto, para minha surpresa, quanto mais avançava na idade das pesquisadas, mais aspectos positivos apareciam em seus depoimentos sobre a velhice. Elas passaram a fazer coisas que sempre desejaram, como dançar, cantar, viajar, passear, namorar, correr, pintar, nadar, estudar etc. Mais importante ainda: deixaram de se preocupar com a opinião dos outros e passaram a priorizar os próprios desejos.

Uma professora aposentada, de 74 anos, disse:

“com a idade eu ganhei duas coisas preciosas: liberdade e maturidade. Eu me sinto muito melhor hoje, ganhei independência, faço o que eu quero, não faço o que não gosto, namoro com quem eu quero, beijo quem eu gosto, faço musculação e pilates, saio, viajo, tomo chopinho, vou à praia, fiz uma tatuagem há três anos e vou fazer outra... é o melhor momento de toda a minha vida”.

82

As brasileiras pesquisadas estão vivendo mais e muito melhor. Dizem que existem muitos ganhos com o envelhecimento, e não só perdas. As mais jovens têm muito medo de envelhecer, porém as mais velhas não falam só sobre doenças, preconceitos e invisibilidade social, mas também sobre felicidade, prazer e liberdade.

Simone de Beauvoir, em “A Velhice” (1990), refletiu sobre o próprio sofrimento. Ela escreveu que é normal, uma vez que em nós o outro que é velho, que a revelação de nossa idade venha dos outros. Ela estremeceu, aos 50 anos, quando uma estudante americana relatou a reação de uma colega: “Mas então, Simone de Beauvoir é uma velha!”. A filósofa afirmou que toda uma tradição carregou essa palavra de um sentido pejorativo – ela soa como um insulto.

No entanto, Simone de Beauvoir sugeriu a possibilidade de uma “bela velhice”: construir um projeto singular que torne cada indivíduo autorizado a decidir sobre os seus comportamentos, não de acordo com determinadas regras, mas segundo sua própria vontade.

No caso das mulheres, em particular, “a última idade” pode representar uma liberação, já que submetidas durante toda a vida ao marido e dedicadas aos filhos podem enfim preocupar-se consigo mesmas, escreveu a filósofa.

Entrevistando brasileiras de mais de 50 anos, encontrei esta mesma ideia. Casadas ou separadas, com filhos ou netos, com namorados ou sózias, trabalhando ou aposentadas, as mulheres com quem tenho conversado dizem categoricamente:

205- “é a primeira vez na vida que me sinto realmente livre. Antes, vivia para o marido, os filhos, a família. Já cumpri todas as minhas obrigações sociais e familiares. Agora, posso cuidar de mim, fazer o que realmente gosto, não dar mais satisfação para ninguém. Posso ser eu mesma pela primeira vez na minha vida”.

Muitas brasileiras também me disseram que passaram a se sentir invisíveis depois dos 50. Uma revelou:

215- “eu sempre fui uma mulher muito paquerada, acostumada a levar cantada na rua. Quando fiz 50, parece que me tornei invisível. Ninguém mais diz nada, um elogio, um olhar, nada. É a coisa que me dá a sensação de ter me tornado velha. Hoje, me chamam de senhora, de tia, me tratam como alguém que não tem mais sensualidade, que não desperta mais desejo. É muito difícil aceitar que os homens me tratem como uma velha, e não como mulher. Na verdade, não acho nem que me tratam como velha, simplesmente me ignoram, me tornei invisível”.

No entanto, alguns indivíduos não permitem que os outros os tornem invisíveis. Muitos nunca serão “um velho”, mas homens e mulheres que envelhecem dando continuidade aos seus projetos existenciais. Continuam cantando, dançando, criando, buscando a felicidade e o prazer, transgredindo as normas e os tabus existentes. Mais livres e visíveis do que nunca, são aqueles que podem ser chamados de *ageless*, ou “os sem idade”.

225- Quando penso na “bela velhice”, como propõe Simone de Beauvoir, penso na geração que foi jovem nos anos 1960 e 1970 e que está começando a envelhecer. Geração que reinventou a sexualidade, o corpo, as novas formas de conjugalidade, casamento e família. Geração que teve como prioridade a busca do prazer e da liberdade sexual, a recusa de qualquer forma de controle e de autoridade e a defesa da igualdade entre homens e mulheres. Geração que não aceitará o imperativo: “seja um velho!” ou qualquer outro tipo de rótulo que sempre rejeitou e contestou.

230- Quando penso em uma forma positiva de envelhecer, penso em homens e mulheres que nunca foram e nunca serão controlados pelas normas sociais. São estes indivíduos que se reinventam permanentemente, que podem nos ensinar sobre a “bela velhice”.

240- Na Bienal do Livro do Rio de Janeiro de 2011 participei do debate “Elas não envelhecem mais: as novas velhas”. Comecei discordando do título, dizendo que no Brasil envelhecemos, sim, e precocemente. Aos 30 anos as brasileiras já estão preocupadas com fios de cabelos brancos, ruguinhas que começam a aparecer e quilinhos a mais.

245- Lembrei que na Alemanha, onde fiquei alguns meses realizando entrevistas, aos 60 elas não falam dessas questões. Falam do trabalho, da casa, das viagens e dos projetos. Aqui mesmo antes dos 30, as mulheres só falam da decadência do corpo e da falta de homem. Ou ainda das faltas dos seus homens (falta de comunicação, de romance, de carinho, de elogios, de sexo, de fidelidade etc.).

Contei o caso de uma cinquentona magra e bonita que encontrou o ex-marido sessentão barrigudo, careca e sem alguns dentes. Olhando para o pescoço dela, ele disse: “Você envelheceu um pouquinho”, para em seguida acrescentar: “Mas suas mãos continuam jovens”. Traumatizada com o olhar acusador do ex, ela agora só anda de echarpe para esconder a velhice retratada no pescoço.

Na Bienal, após um debate sobre a valorização do corpo jovem e magro em nossa cultura (que fez com que eu criasse a ideia de que o corpo é um capital), ficou uma pergunta no ar: “como as mulheres poderiam se libertar dessa prisão?”

Concordei, então, com o subtítulo da mesa: “as novas velhas”. Muitas mulheres mais velhas conseguem se libertar da ditadura da aparência e se preocupar mais com saúde, qualidade de vida e bem-estar. Elas tiram o foco do olhar dos outros, e passam a priorizar o próprio prazer, desejos e vontades.

A grande mudança com o envelhecimento parece ser essa mudança de foco, de deixar de existir para os outros e passar a ser “eu mesma” pela primeira vez na vida. É uma verdadeira libertação.

84

Leila Diniz, se não tivesse morrido aos 27 anos em um acidente aéreo, teria 66 anos. Fernando Gabeira tem 70 anos. Foram as Leilas e os Gabeiras da geração dos anos 1960 e 1970 que inventaram novos modelos de ser homem e de ser mulher no Brasil. E são as novas Leilas e os novos Gabeiras que estão inventando alternativas mais prazerosas, livres e felizes de ser homem e de ser mulher nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BEAUVOIR, Simone. A velhice. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOURDIEU, Pierre. La Distinction. Madri: Taurus, 1988.

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. Toda mulher é meio Leila Diniz. Rio de Janeiro: Record, 1995.

GOLDENBERG, Mirian e Ramos, Marcelo Silva. A civilização das formas: o corpo como valor. In: Nu & Vestido. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. Infiel: notas de uma antropóloga. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. O corpo como capital. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. Coroas: corpo, envelhecimento, casamento e infidelidade. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. Sociologia e Antropologia. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

VELHO, Gilberto. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ATIVIDADES PARA O TEXTO Nº 5

CORPO, ENVELHECIMENTO E FELICIDADE NA CULTURA BRASILEIRA

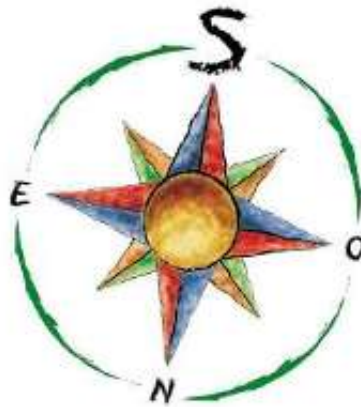


1. Façam o resumo do texto (no máximo 20 linhas). Explicitem os critérios empregados na seleção da informação e na apresentação dos conteúdos principais. Compartilhem as produções textuais com outra equipe, comparem e confirmem os critérios e estratégias.
2. A partir da leitura do texto definam (modelo textual: verbete de dicionário ou glossário de termos científicos):
 - CORPO CAPITAL
 - CAPITAL MARITAL
 - BELA VELHICE
3. Os nomes Leila Diniz e Fernando Gabeira são usados no texto como sinônimos do quê? Justifiquem a resposta.
4. Indiquem o sujeito, o tempo e o modo dos seguintes verbos. Justifiquem o uso desse tempo no enunciado:

• VENHO REALIZANDO (1)	• ESCREVESSE (93)
• SERIA (21)	• DESCREVERIA (94)
• PROCURAM (52)	• HAJA (107)
• CONQUISTAREM (63)	• TEREM (160)
• PODE-SE DIZER (69)	• SERÃO CONTROLADOS (232)
• SER (74)	
5. Qual é o valor do conector na seguinte frase: “Além de um capital físico, o corpo é também um capital simbólico, um capital econômico e um capital social. **No entanto**, é

preciso ressaltar que este corpo capital não é um corpo qualquer” (34-36). Retirem do texto outros exemplos de conectores (aprox. 6) indicando o sentido e as ideias que relacionam.

TAREFA. Fórum de discussão. Qual é o papel do corpo e da velhice na sociedade argentina? Compartilhem no decorrer da semana suas opiniões, experiências e reflexões sobre o tema, utilizando algum meio eletrônico de comunicação ou rede social, por ex., *facebook*, *instagram*, *blogue*, *correio eletrônico*, *whatsapp*, *campus virtual*, etc.



VÍDEOS DE MIRIAN GOLDENBERG

→ Como atividade complementar, se propõe escolher um (1) desses vídeos da autora para analisar e comentar:

1. Tema do Vídeo:

2. Principais ideias apresentadas:

3. Uma pergunta para a autora:

4. Uma crítica para a autora:

→ **Compartilhamos o que foi proposto no fórum.**

Vídeo 1) EM BUSCA DE SENTIDO PARA A VIDA

<https://youtu.be/UmotXTuf-Xk>

Vídeo 2) LIVE - A REVOLUÇÃO DA BELA VELHICE COM MIRIAN GOLDENBERG

<https://youtu.be/LHrh5wmLHEg>

Vídeo 3) "A VELHICE PODE SER UM MOMENTO DE LIBERTAÇÃO", AFIRMA ANTROPÓLOGA MIRIAN GOLDENBERG

<https://youtu.be/-vx0nP1Wrkw>

→ Outros vídeos relacionados para trabalhar em sala de aula (debate):

- [AOS 67 ANOS IDOSA SE FORMA NA UNIVERSIDADE](#)
- [MULHER DE 76 ANOS REBATE CRÍTICAS...](#)

**SIM, NÓS SOMOS RACISTAS: ESTUDO PSICOSSOCIAL DA
BRANQUITUDE PAULISTANA**
*SI, NOSOTROS SOMOS RACISTAS: ESTUDIO PSICO-SOCIAL DE LA
BLANCURA PAULISTANA*
*YES, WE ARE RACISTS: A PSICOSSOCIAL STUDY OF WHITENESS
IN SÃO PAULO*

Lia Vainer Schucman

Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma contribuição para o campo de estudo que relaciona as categorias raça, racismo e psicologia, e faz parte dos estudos interdisciplinares nacionais e internacionais sobre branquitude. Para tanto, faço uma análise de como sujeitos brancos se apropriam da categoria raça e do racismo na constituição de suas subjetividades. Para essa compreensão foram feitas entrevistas com brancos paulistanos de diferentes classes sociais, gênero e gerações com o intuito de compreender quais os significados que estes sujeitos atribuíam a “ser branco”. Os resultados obtidos nesta pesquisa apontaram que o racismo e a ideia falaciosa de raça, construída no século XIX, ainda fazem eco nos modos de subjetivação de indivíduos brancos. A partir das análises das entrevistas foi possível perceber que estes sujeitos acreditam que “ser branco” determina características morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos.

Palavras-chave: racismo; raça; branquitude; identidade; psicologia social.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo contribuir para el campo de estudio que relaciona las categorías de raza, racismo y psicología, y forma parte de los estudios interdisciplinares nacionales e internacionales sobre blancura. Por lo que, hago un análisis de cómo los individuos blancos se apropian de la categoría raza y del racismo en la constitución de sus subjetividades. Para ésta comprensión se han hecho entrevistas con paulistanos blancos de diferentes clases sociales, género y generaciones, cuyo intuito es de comprender cuales son los significados que estos individuos atribúan a “ser blanco”. Los resultados obtenidos en esta investigación apuntaron que el racismo y la idea errónea de raza, construída en el siglo XIX, aún hacen eco en los modos de subjetivação de individuos blancos. A partir de los análisis de las entrevistas fue posible observar que estos individuos creen que “ser blanco” determina características morales, intelectuales y estéticas de los individuos.

Palabras clave: racismo; raza; blancura; identidad; psicología social.

ABSTRACT

This article aims to make a contribution to the field of study that relates the categories of race, racism and psychology and is part of the national and international field of critical studies on whiteness. For this purpose, it was made an analysis of how white people appropriate the categories of race and racism in their subjective constitution. Data was drawn from interviews made with white Brazilians from São Paulo of different social classes, gender and generations in order to grasp the ascribed meaning of being “white”. The findings show that racism and the fallacious idea of race, built in the nineteenth century, still echoes in the modes of subjectivation of white individuals. Based on the analysis of the interviews, it was possible to realize that they believe that “being white” determines moral, intellectual and aesthetic characteristics of individuals.

Keywords: racism; race, whiteness; identity; social psychology.

No Brasil contemporâneo, a criação de ações afirmativas para a população negra brasileira trouxe à tona antigos questionamentos sobre a formação do povo brasileiro e novas perguntas acerca das identidades raciais, tais como: quem é branco e quem é negro? Sobre essa questão, encontramos em diferentes áreas das ciências humanas trabalhos que visam compreender quem é o negro brasileiro. No entanto, quase não nos perguntamos sobre quem é o branco, e

10- o que é ser branco no Brasil. Poucos trabalhos foram feitos com o intuito de descrever e compreender a experiência e construções cotidianas do próprio sujeito branco como pessoa racializada¹. Aqui não me refiro às experiências e vivências do sujeito dentro de um grupo, mas sim à experiência da ideia de raça² na constituição do próprio sujeito, ou seja, à experiência da própria identidade branca que, segundo Ruth Frankenberg (2004), é vivida imaginadamente como se fosse uma essência herdada e um potencial que confere ao

20- indivíduo poderes, privilégios e aptidões intrínsecas.

Pensando no campo da Psicologia, algumas hipóteses foram feitas para justificar a falta dos estudos que pensam a branquitude. A primeira é o fato de que a grande maioria dos psicólogos e pesquisadores são brancos e socializados entre uma população que se acredita desracializada, o que colabora para reificar a ideia de que quem tem raça é o outro e para manter a branquitude como identidade racial normativa. A outra hipótese é que desvelar a branquitude é expor

30- privilégios simbólicos e materiais que os brancos obtêm em uma estrutura racista; e, assim, os estudos sobre brancos indicam que o ideal de igualdade racial em que os brasileiros são socializados opera para manter e legitimar as desigualdades raciais. Neste sentido, alguns autores (Bento & Carone, 2002; Piza, 2002) apontam para a importância de estudar os brancos com o intuito de desvelar o racismo, pois estes, intencionalmente ou não, têm um papel importante na manutenção e legitimação das desigualdades raciais.

40- Branco: Cor, raça, grupo, cultura? Afinal, o que é ser branco no Brasil contemporâneo? Definir o que é branquitude, e quem são os sujeitos que ocupam lugares sociais e subjetivos da branquitude é o nó conceitual que está no bojo dos estudos contemporâneos sobre identidade racial branca. Isso porque, nesta definição, as categorias sociológicas de etnia, cor, cultura e raça se entrecruzam, colam e se descolam umas das outras, dependendo do país, região, história, interesses políticos e época investigados. Ser branco, ou seja, ocupar o

50- lugar simbólico de branquitude, não é algo estabelecido por questões genéticas³, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam. Desta forma, a branquitude precisa ser considerada “como a posição

do sujeito, surgida na confluência de eventos históricos e políticos determináveis” (Steyn, 2004, p. 121). Ser branco assume significados diferentes, compartilhados culturalmente, em diferentes lugares. Nos EUA, ser branco está estritamente ligado à origem étnica e genética de cada pessoa; no Brasil, ser branco está -60 ligado à aparência, ao *status* e ao fenótipo; na África do Sul, fenótipo e origem são importantes demarcadores de branquitude. Assim, no Brasil:

ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro. (Sovik, 2004, p. 366)

A branquitude é entendida como uma posição -70 em que sujeitos que ocupam esta posição⁴ foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder fundamentais, concretas e subjetivas em que as desigualdades raciais se ancoram.

A partir da década de 90 do século passado, -80 os estudos sobre raça e racismo nos Estados Unidos começaram a mudar seu enfoque, e novos olhares sobre o tema começaram a surgir. O movimento de mudança nestes estudos se deu quando os olhares acadêmicos das ciências sociais e humanas se deslocaram dos “outros” racializados para o centro sobre o qual foi construída a noção de raça, ou seja, para os brancos. Estes novos enfoques foram chamados de estudos críticos sobre a branquitude (*critical whiteness studies*). Apesar de os Estados Unidos serem pioneiros nos estudos sobre -90 branquitude, encontramos produções acadêmicas sobre essa temática na Inglaterra, na África do Sul, na Austrália e no Brasil.

A lógica, nesses estudos, foi tirar o olhar das identidades consideradas de margem e voltar para a autoconstrução do centro, com o intuito de olhar, revelar e denunciar também o conteúdo destas, que até então haviam sido privadas de uma análise crítica. Dyer (1988), em seu artigo *White*, aponta que os estudos que apenas olharam e focaram os grupos -100 minoritários contribuíram com a ideia de norma dos grupos hegemônicos⁵, ou seja, olhar apenas para os negros e indígenas, nos estudos de relações raciais, ajudou a contribuir com a ideia de um branco cuja identidade racial é a norma:

Olhar com tamanha paixão e unicidade de propósito para os grupos não dominantes teve o efeito de

reproduzir o sentimento de estranheza, diferença e excepcionalidades desses grupos, o sentimento de
 110-que eles constituem desvios da norma. Entretantes, a norma seguiu adiante, como se fosse a maneira natural, inevitável e comum de sermos humanos. (Dyer, 1988, p. 44)

Apesar das preocupações e da luta contra a discriminação racial serem fundamentais para uma sociedade mais justa e humana, a Psicologia pouco se debruçou sobre a questão das relações raciais no Brasil. Nos currículos dos cursos de psicologia brasileiros, raramente encontramos qualquer menção ao tema
 120-da raça e do racismo nas disciplinas obrigatórias. A formação de psicólogos ainda está centrada na ideia de um desenvolvimento do psiquismo humano igual entre os diferentes grupos racializados. Assim como as categorias de classe e de gênero são fundamentais na constituição do psiquismo humano, a categoria raça é um dos fatores que constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade.

Assim, é importante perguntar: quais os significados e sentidos de “ser branco” compartilhados em nossa cultura? Quais os processos de constituição
 130-destes sujeitos como brancos? É possível falar em identidade racial branca no Brasil? Caso seja possível, de que forma ela se caracterizaria? A questão aqui é entender como os pressupostos falsos ou imaginários sobre a raça – quando esta, do ponto de vista biológico não existe – passaram a ter efeitos concretos tão poderosos a ponto de regular práticas cotidianas, percepções, comportamentos e desigualdades entre diferentes grupos humanos. Para contribuir com essas
 140-reflexões, este artigo tem como objetivo compreender como a categoria raça é apropriada por sujeitos brancos na constituição de suas identidades, ou seja, investigar de que forma as ideias de raça e racismo operam na construção da identidade racial branca. Desta forma, é possível contribuir para uma luta antirracista, onde os brancos compreendam que a estrutura racista da sociedade também os constitui, gerando privilégios materiais e simbólicos.

Raça e racismo no Brasil atual

O conceito de “raça” usado neste trabalho é o de
 150-“raça social”, conforme teorizou Guimarães (1999c), isto é, não se trata de um dado biológico, mas de “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (p. 153). Para este autor, se a existência de raças humanas não encontra qualquer comprovação no bojo das ciências biológicas, elas são, contudo,

“plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as
 ações dos seres humanos” (p. 153).

-160

Neste sentido, é importante explicitar que a categoria de raça que opera no imaginário da população e produz discursos racistas é, ainda, a ideia de raça produzida pela ciência moderna nos séculos XIX e XX. Serve para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, que têm características fenotípicas comuns tidas como responsáveis pela determinação das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos dentro destes
 grupos, situando-se em uma escala de valores desiguais
 170-(Munanga, 2004).

As diferentes formas de racismo

Assim, torna-se necessário entender como o fenômeno do racismo no Brasil é, ao mesmo tempo, produzido pela e produtor da categoria raça. Neste trabalho, consideramos racismo qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado no conceito de raça. Isso porque, mesmo esse critério não tendo nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir,
 180-legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas em função da “raça” significa legitimar diferenças sociais. E isso se dá a partir da naturalização e essencialização da falácia de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifestam pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais. Racismo, aqui, deve ser entendido precisamente quando o que está em jogo é que a hierarquia social entre grupos é definida pela ideia de raça; ou seja, o termo não cabe para se pensar
 190-em outras formas de discriminação e preconceito dadas por outras diferenças, tais como gênero, opção sexual, etnia, nacionalidade, entre outros (Guimarães, 1999c, p.36).

Posto isto, podemos pensar em diferentes formas de racismo. Segundo Wieviorka (2006), dois argumentos diferentes sustentam este fenômeno. São eles: o racismo biológico e o racismo cultural. O racismo biológico procura sustentar os argumentos para justificar as hierarquias sociais no conceito de raça, enquanto conjunto de características físicas
 200-herdadas (cor do cabelo, pele, nariz, etc.). Já o racismo cultural, nomeado como *novo racismo* ou *racismo diferencialista* por teóricos como Taguieff (1987, citado por Pierucci, 1999), Balibar (1991) e Gilroy (2001), apresenta-se como um «*racismo sem raça*», um racismo que justifica as hierarquias sociais

210- com base numa ideia essencialista de cultura em que diferenças linguísticas, religiosas e de modos de vida de diferentes grupos são significadas como inferiores ou inassimiláveis à cultura dominante. No entanto, apesar da justificativa desse argumento ser traduzida em termos culturais, esse racismo está intrinsecamente ligado à noção de racismo biológico na medida em que a cultura dos grupos é naturalizada e hierarquizada como superiores e inferiores e, necessariamente, associada aos corpos biológicos dos indivíduos destes grupos.

220- Além das diferenças sobre os argumentos que constroem o racismo, podemos também distinguir as diferentes formas de manifestação destes e para isto é importante diferenciar o racismo individual do racismo institucional. O racismo individual é entendido aqui como atitudes e ações individuais de discriminação raciais feitas nas práticas de relações interpessoais. Já o racismo institucional se configura por meio de mecanismos de discriminação inscritos no corpo da estrutura social, e que funcionam mesmo sem a intenção dos indivíduos, ou seja, se estabelece nas instituições traduzindo os interesses, ações e mecanismos de exclusão perpetrados pelos grupos racialmente dominantes. Assim:

230- o racismo institucional aparece como um conjunto de mecanismos, não percebido socialmente e que permite manter os negros em situação de inferioridade, sem que seja necessário que os preconceitos racistas se expressem, sem que seja necessário uma política racista para fundamentar a exclusão ou a discriminação. O sistema nessa perspectiva funciona sem atores, por si próprio. (Wieviorka, 2006, p.168)

240- No Brasil, o racismo desenvolveu-se de forma particular, porque o Estado nunca o legitimou, mas foi e ainda é presente nas práticas sociais e nos discursos. Ou seja, aqui temos um racismo de atitudes, ainda que não reconhecido pelo sistema jurídico e também negado pelo discurso de harmonia racial e não-racialista da nação brasileira (Guimarães, 1999b).

250- Mesmo que todas as evidências apontem o racismo como explicação para as desigualdades raciais, o racismo brasileiro tem a especificidade de, em maior ou menor grau, ser velado e sutil. A "democracia racial" faz parte do imaginário brasileiro e constrói um ideal do qual os brasileiros, em sua maioria, não abrem mão. Hasenbalg (1979) aponta que o conceito de democracia racial é uma arma ideológica que, por fim, socializa a população brasileira de brancos e não-brancos como iguais, evitando com isso um conflito racial no Brasil:

Num certo sentido a sociedade brasileira criou o melhor dos dois mundos. Ao mesmo tempo em

que mantém a estrutura de privilégio branco e a subordinação não branca, evita a constituição da raça como princípio de identidade coletiva e ação política. A eficácia da ideologia racial dominante manifesta-se na ausência de conflito racial aberto e na desmobilização política dos negros, fazendo com que os componentes racistas do sistema permaneçam incontestados, sem necessidade de recorrer a um alto grau de coerção. (1979, p. 246)

Portanto, não há necessidade do conceito de raça legitimado pela ciência para que haja racismo, e é isto que explica a permanência do racismo na atualidade, pois se transformaram as formas de legitimação social e discurso sobre as diferenças humanas, bem como os mecanismos que mantêm as posições de poder entre brancos e não-brancos.

A pesquisa

Para entender de que forma a categoria raça produz subjetividade e desigualdades entre brancos e não-brancos, trago aqui algumas análises feitas sobre falas de sujeitos brancos na cidade de São Paulo. Para a coleta dos dados, utilizei o instrumento da entrevista. O fato de o recorte da pesquisa ser investigar a categoria raça na constituição de sujeitos brancos me concedeu a liberdade de estabelecer apenas dois critérios para a escolha dos entrevistados. O primeiro foi o sujeito ser classificado como branco por ele mesmo e por mim, enquanto pesquisadora. O segundo critério foi ter residência em São Paulo. Aqui, é importante ressaltar que tanto a literatura sobre raça e racismo no Brasil quanto as entrevistas mostram que as categorias de gênero, classe⁷ e geração são também definidoras dos significados atribuídos à identidade racial. No entanto, como o intuito desta pesquisa foi buscar a compreensão da categoria raça, considerei relevante que esta fosse investigada exatamente em sua heterogeneidade.

No início das entrevistas, foi apresentado e assinado pelos sujeitos o formulário de consentimento livre e esclarecido. Perguntei se tinham alguma objeção quanto ao aparecimento das falas e dos nomes e, sem exceção, todos responderam que não havia problema em identificá-los. No entanto, optei por colocar nomes fictícios, já que a intenção desta pesquisa não é a de retratar a singularidade de cada um deles, pois entendo que suas falas são representativas da estrutura racial na qual o branco paulista está inserido.

Na condução da entrevista minha primeira hipótese era que as perguntas do questionário eram muito diretas e que talvez não fizessem sentido para

310- os entrevistados. Imaginava que perguntar a eles sobre ser branco e sobre raça não seria algo fácil. Também tinha a hipótese de que, ao perguntar se já haviam sido protagonistas de atitudes racistas, os sujeitos diriam que não. Porém, fiquei surpresa com a facilidade que tiveram para responder as perguntas, bem como para descrever momentos em que foram autores de atitudes racistas. O fato de eu me considerar, no contexto social brasileiro, branca e também de a maioria dos sujeitos me conhecer (pelo menos de vista e, em alguns casos, por pertencer ao mesmo círculo de amizade) foi a via que me conduziu a conteúdos emocionais dos sujeitos e que me possibilitou uma análise mais rica do tema. Em alguns casos, senti que os entrevistados se sentiam muito à vontade para falar sobre conteúdos racistas, ou conteúdos em que afirmavam uma superioridade racial do branco no que se refere a padrões estéticos e também morais. Minha hipótese, neste caso, é que o fato de eu ser identificada como uma pessoa branca – e de me identificar como tal, uma vez que estou inscrita na mesma estrutura de identificação racial que problematizo - fez com que os entrevistados não sentissem que um gesto racista fosse interpretado como ofensa pessoal a mim. Em outros momentos cheguei até a pensar que esses sujeitos estivessem buscando, equivocadamente, uma forma de me agradar. Cogitei até a hipótese de que, pelo enunciado da pesquisa ser “investigar a branquitude”, esses sujeitos poderiam pensar que eu estava comprometida com o enaltecimento dos sujeitos brancos e, desse modo, sentiram-se confortáveis para afirmar esta ideia de superioridade racial branca. Para descrever os sujeitos, registrei nas entrevistas os seguintes dados: nome, idade, cidade de origem, profissão, autodefinição racial, autodefinição de classe social e a origem da família dos sujeitos entrevistados. O quadro abaixo apresenta este panorama:

Quadro 1. Perfil dos sujeitos

Nome Fictício	Idade/estado civil	Cidade de Origem	Cidade em que reside	Profissão	Auto-definição de classe social	Auto-definição Racial	Cor/Raça Origem da família –pais ou avós
Isabela	24 Solteira	João Pessoa – PB	São Paulo	Jornalista	Classe média	Branca	Italiana e Portuguesa
Vinicius	55 Casado	Diamante PB	São Paulo	Vigia Noturno	Classe baixa	Branca	Brasil Paraíba
Lilian	36 Divorciada	São Paulo – SP	São Paulo	Empregada Doméstica	Classe baixa	Branca	Brasil-Bahia
Vanessa	26 Solteira	São Paulo – SP	São Paulo	Propagandista médica	Classe média alta	Branca	EUA e Itália
Marcelo	28 solteiro	São Paulo – SP	São Paulo – SP	Designer Gráfico	Classe Média	Branco	Italiana
João	38 casado	São Paulo	São Paulo	Comerciante	Classe média	Branco	Portugueses

350- Cabe dizer que na análise das falas dos entrevistados surgiu uma questão ética, pois não é o propósito deste trabalho acusar qualquer sujeito em sua individualidade⁸ como racista, mas sim entender como estes se apropriam do significado da raça e do racismo produzidos em nossa cultura. Com esse fim, fiz uma divisão em categorias, e neste artigo apresento três delas, a saber: ideia de superioridade estética, moral e intelectual (por serem estas as categorias definidoras do conceito de raça produzido pela ciência no século XIX). Note-se que esta divisão por categorias é apenas uma forma de facilitar a análise, já que os entrevistados não separam as vivências ligadas à sua constituição como

brancos. Ressalto que, além das categorias analisadas nesta pesquisa, as falas dos sujeitos enunciaram outros múltiplos sentidos singulares que tangem o “ser branco”, os quais só caberiam em uma análise minuciosa da história de vida de cada sujeito.

Padrões de beleza e branquitude

Quando eu te encarei frente a frente, não vi o meu rosto. chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto, é que Narciso acha feio o que não é espelho. (Caetano Veloso)

370- O termo “estética” vem da palavra grega *aisthesis*, que significa percepção ou sensação. No senso comum, estética está associada aos padrões e significados de beleza e do belo de diferentes sociedades. No Brasil, Sovik (2004) e Ramos (1957) apontam que há uma hegemonia da estética branca veiculada pelos meios de comunicação de massa. Isso significa pensar que cabelos lisos, pele clara, olhos claros e traços afinados façam parte do modelo vigente de beleza em corpos humanos. A seguir, veremos se e como 380- isso é apropriado pelos sujeitos e discursos analisados nesta pesquisa.

Uma das perguntas que faço aos meus entrevistados é se eles acham que têm, consciente ou inconscientemente, atitudes ou traços racistas. Há diversas respostas a esta pergunta. Vanessa nos faz pensar quão complexas são as relações raciais e o racismo do brasileiro:

390-

Eu acho que o racismo é real. Eu nunca namorei negro, mas já namorei japonês... É difícil eu entrar num lugar e achar um negro bonito, a não ser que ele seja muito bonito, seja unânime, é um negro tal, um cara muito lindo... Mas, no geral, eu não vou achar esses caras bonitos... Quando saio à noite, se vejo um branco muito bonito, tenho certeza de que não tenho chances com ele. Mas sei, e tenho quase certeza, de que tenho chances com um cara negro muito bonito.

“O que é um branco muito bonito? E um negro muito bonito? E japonês?” (Lia)

400-

Para mim há diversos tipos de brancos muito bonitos, mas estou falando de um tipo Brad Pitt, loiro de olhos claros.

“E negro muito bonito?” (Lia)

Ah, esses negros com estilo, exótico, tipo rasta e com traços finos. Agora japonês... Em geral não acho eles muito bonitos, são todos muito parecidos, iguais aos índios, mas os japoneses me atraem porque são mais determinados e menos malandros que os brasileiros.

410-

E por que você acha que, com um branco muito bonito, você não tem chances? E por que teria com um negro muito bonito? Qual a diferença? (Lia)

É que, para um branco muito bonito eu estou fora dos padrões, né? Eu sei que tenho um rosto muito bonito, mas estou fora do peso [risos]... E com um negro? Eu sei que eles adoram loiras [risos]... não é? Olha os jogadores de futebol, os pagodeiros, eles sempre estão acompanhados de loiras.

420-

Esta fala de Vanessa nos faz pensar sobre diferentes aspectos do funcionamento racial presentes na cultura brasileira. Ela afirma ao mesmo tempo que: (a) os brancos são mais bonitos que os negros em geral;

(b) brancos bonitos têm mais *status* e valor estético do que negros bonitos, pois é exatamente na diferença hierárquica entre um e outro que ela se compara como fora do padrão estético vigente. Em outras palavras, estar fora do peso assemelha-se à negritude; (c) afirma que ser loira dá a ela uma valorização que os negros almejavam; (d) associa jogadores de futebol e pagodeiros diretamente a negros e (e) não inclui o japonês na categoria brasileiro.

-430

Assim, tanto brancos como negros são incluídos por Vanessa na categoria brasileiros. Dessa forma, para ela, tanto um como o outro fazem parte da mesma cultura nacional. Já o brasileiro descendente de japonês, mesmo que esteja no Brasil pelo número igual de gerações que um brasileiro descendente de imigrante russo, por exemplo, é considerado japonês e não brasileiro. Isso deixa claro que o tripé consagrado por Gilberto Freyre como “o povo brasileiro” o branco colonizador, o negro escravo e o índio nativo são aqueles que dividem, no imaginário de nossa cultura, a condição de brasileiros. Isto dá para o Brasil uma condição ligada à branquitude diferente da de outros países, pois aqui é branca qualquer pessoa com feição branca, mesmo que sua ascendência esteja muito longe dos colonizadores brancos brasileiros.

-440

Ainda dentro da fala de Vanessa, algumas perguntas surgem: apesar de ela não achar os negros bonitos, há aqueles que ela coloca como exceção. No entanto, eles precisam ser diferentes, exóticos e ao mesmo tempo ter traços físicos afinados, tipos do padrão de beleza branca. Outra questão que chama a atenção é a entrevistada saber, de alguma forma, dos privilégios simbólicos que ela tem por ser branca, pois neste caso ela se coloca acima do negro, e ainda se enxerga com mais chances afetivas com um negro bonito do que com um branco. Isso mostra que para ela há uma hierarquia estética na qual ela está inserida que privilegia os brancos em detrimento dos asiáticos, índios e negros em nossa sociedade. Esta mesma preterição aparece quando ela crê que os negros - que ela associa diretamente a jogadores de futebol e músicos populares - almejam uma loira.

-450

-460

Ainda sobre a relação da ideia de superioridade estética como um dos traços fundamentais da construção da branquitude no Brasil, podemos analisar as falas de dois entrevistados sobre o significado de ser branco. Quando pergunto sobre o que é ser branco, a resposta se configura em uma consciência de contraposição estética a um valor hierárquico:

-470

Você se dá conta, no seu dia a dia, de que é branca? Pensa sobre isso? Em que situações? (Lia)

Sim, principalmente quando as pessoas chegam e dizem: "Ah, meu cabelo hoje tá horrível!". Tem um amigo meu, ele é moreno e reclama muito do cabelo, aí ele faz assim: "Ah, hoje meu cabelo tá horrível!"... E eu lembro, meu cabelo nunca tá ruim; e nesse momento eu me dou conta, eu sou branca, e ele não.

480- (Isabela)

Sim, quando eu tô no meio de outras muitas pessoas que não são brancas. Por exemplo, quando você tá num lugar em que a predominância é negra. Você pega um transporte público, você vai pra periferia e aí você vê que não tem gente branca ali. Você é um cara meio isolado naquele microuniverso ali, mas ainda assim não é nem a cor que chama atenção, é mais a feitura da situação toda, das pessoas, das construções, da pobreza. (Marcelo)

490- Nos dois casos, os entrevistados dizem apenas lembrar que são brancos quando percebem a diferença em relação a outra identidade racial. Podemos, então, pensar que toda e qualquer identidade singular e coletiva só se constrói em relação à outra, ou seja, só aparece quando há uma contraposição. A diferença, no caso desta identidade racial branca, surge nas duas falas associada a aspectos que são significados negativamente em relação à alteridade. A identidade é sempre algo que define fronteiras entre quem somos nós e quem são os outros; portanto, só existe em relação a uma alteridade. Deste modo, a beleza associada nas falas ao cabelo que não é ruim, ou a beleza que se contrapõe à feiura, quando lembra Marcelo ser "um cara meio isolado" no território da periferia nomeada por ele como feia aparece como um marco estético de igualar-se e diferenciar-se entre "nós/brancos" e "outros/negros".

Aqui, cabe perguntarmos o motivo de Isabela achar que seu cabelo nunca está "ruim". Como todos nós, Isabela deve acordar despenteada ou com os fios embaraçados. Mas quando falamos de raça, o que se coloca não é o próprio cabelo real, mas sim a lembrança de que ela, Isabela, é branca, e é branca porque o cabelo do amigo é considerado "ruim", e o dela não. Na fala de Marcelo, minha pergunta foi sobre quando ele se lembraria que é branco. Ele, imediatamente, lembra-se de bairros em que esteve, bairros pobres, pretos e feios. O que isso teria de positivo em relação à branquitude como identidade?

520- Nesse momento, não parece que Marcelo se lembre de algo que ele é, mas sim daquilo que ele não é e que outros são: não é pobre, não é preto e também não é feio.

Note-se também, entre os entrevistados, uma grande ambiguidade no tocante à cor da pele. O que

está em jogo não é a cor da pele, mas sim a ideia de raça colada a ela. Os padrões estéticos dos entrevistados não remetem à tonalidade de cor da pele, mas sim a traços, feições e cabelo, que aparecem nas falas como relacionados ao que os entrevistados nomearam como brancos, independentemente das diferentes tonalidades da brancura dos sujeitos. Quando Vanessa fala de um negro bonito, ela se refere aos traços afinados, assim como os outros entrevistados falam dos traços afinados para descrever o branco como característica racial. Outro fator que demonstra isso é que quando pergunto o que é uma pessoa bonita, o indivíduo moreno aparece como padrão estético dominante – moreno de raça branca:

"Entre as diferentes raças, você acha que alguma é mais bonita?" (Lia) -540

"Acho que branco é mais bonito. É o que eu acho... por ter uma cara mais europeia."

"E o que seria mais europeia?" (Lia)

"Uma cara mais, não sei, acho mais bonito..."

"Mais bonito por quê?" (Lia)

"Na verdade acho branquelo loiro feio pra caramba, tipo nórdico. Bonito é o europeu tropical, tipo do mediterrâneo, cabelo escuro, pele um pouco morena, mas de raça branca, com traços afinados." (João) -550

Podemos ver isto também em outras falas, nas quais duas entrevistadas expressam se sentir mal quando vão à praia e estão muito brancas. Elas falam da cor e do desejo de serem morenas. Mesmo assim, isso não aparece como uma contraposição ao modelo hegemônico de estética da raça branca, mas sim da extrema brancura, conforme podemos ver nas falas seguintes:

Me fale sobre você ser branca, qualquer coisa que te lembre? (Lia) -560

Ah, por exemplo, eu já tive uma coisa meio inversa, uma época tinha bastante inveja, de mulheres com pele escura, porque não tem tanta celulite, porque a branca fica enrugada, mancha a pele. A mulher branca tá mais propensa a ter mais celulite e estria. Condição da pele mesmo, quantidade de melanina que ajuda. Então já tive o contrário, de olhar e falar queria tanto não ser tão branca. E aí a gente precisa tomar sol para ficar com cara de saúde. Assim como eu já tive no meio dum balada, e uma menina negra falar: "Nossa, teu cabelo é tão bonito!" (Vanessa).

É notável que ela comece a primeira sentença dizendo que já teve uma "coisa meio inversa" – e

aqui cabe perguntar: o que ela gostaria de dizer com inversa? Inversa a quê? Seria pertinente dizer que, quando a entrevistada diz que admirar a pele dos negros é algo inverso, ela talvez pensasse que o padrão natural fosse os brancos sendo admirados por seus atributos estéticos? Então, quando ela admira os negros, inverteria a hierarquia estética racial de nossa cultura?

580-

É importante deixar claro que não se trata de dizer que os sujeitos entrevistados se sintam, necessariamente, superiores esteticamente aos não-brancos. Assim como os não-brancos, os brancos também estão submetidos aos padrões de beleza vigentes de nossa cultura e, como a maioria da população brasileira, os brancos não se encaixam nas exigências desses padrões, como podemos ver nas falas seguintes.

590-

"Eu odeio ser muito branca, tenho muita vergonha quando vou ao clube, à piscina" (Isabela).

"Às vezes me chamam de branca negra, porque eu não tenho os traços delicados, eu tenho lábios grossos, nariz largo e, mesmo sendo loira, meu cabelo é ruim" (Lilian).

A fala de Lilian, mais uma vez, nos leva a pensar que o que está em jogo, para os padrões estéticos, não é a tonalidade da pele, mas sim aquilo que se refere aos traços, feições e cabelos associados culturalmente ao branco europeu, sem miscigenações. Quando Lilian diz que seu cabelo é ruim, na mesma frase em que diz que às vezes é chamada de branca negra, associa à negritude os próprios traços que ela mesma não considera bonitos ou bons.

600-

Nas falas dos entrevistados, poderíamos destacar outras inúmeras passagens em que a ideia de belo aparece associada à branquitude. Aqui fica claro que a estética da branquitude é valorizada não apenas por ser mais uma das diversas estéticas disponíveis em nossa sociedade, mas sim por ser aquela significada como a "verdade" do belo, e que estabelece uma hierarquia em relação aos não-brancos. Desta forma, parece que podemos afirmar que a ideia de superioridade estética é sim um dos traços da branquitude em nosso país. Aqui é importante dizer que essa noção de superioridade estética aparece em relação aos negros, aos índios e aos asiáticos, não se contrapondo somente a uma única identidade racial.

610-

620-

De fato, tanto este traço de superioridade estética quanto o padrão de beleza de nossa cultura não é algo natural ou dado aos brancos. Mesmo assim, essa imagem de belo produz significados compartilhados, os quais os sujeitos se apropriam, singularizam, produzem sentidos e atuam sobre eles, de alguma

forma reproduzindo-os ou contrapondo-os. Na teia dialética em que a realidade social e o sujeito individual implicam-se mutuamente, a mediação semiótica exerce um papel fundamental. A linguagem e os significados compartilhados culturalmente funcionam como determinantes no processo de constituição de cada sujeito. Desta forma, os conteúdos racistas de nossa linguagem,⁹ bem como a ideia de superioridade racial branca construída no século XIX são ainda apropriados pelos sujeitos. E, nesse movimento da constituição da consciência individual, os significados alheios se tornam sentidos próprios.

Ideia de superioridade moral e intelectual

A explicação para as desigualdades raciais econômicas entre brancos e não-brancos, segundo os depoimentos aqui elencados, está relacionada primeiramente à escravidão e à colonização. Porém, quando perguntei quais eram os motivos para as desigualdades continuarem após o fim do regime escravocrata, e por que eles achavam que os brancos estavam hoje nos melhores bairros das cidades e ocupavam os cargos de maior prestígio e de poder na sociedade, entre outros privilégios, as respostas recaíram no argumento de que há algo intrínseco na cultura dos brancos que dariam a eles atitudes intelectuais e morais superiores a dos não-brancos. Veremos a seguir como isso aparece nas falas dos sujeitos.

Vinicius tem 55 anos, trabalha de vigia noturno, mora em São Paulo desde pequeno e não sabe as origens étnicas e nacionalidades de seus antepassados. Por isso, não compreende a cultura como algo relacionado à nacionalidade ou país de origem de seus familiares. Mesmo assim, quando lhe perguntei o que significava ser branco, ele rapidamente sugere que é algo ligado à cor da pele e ao modo de agir:

"O que é ser branco para você?" (Lia)

"Posso responder o que é ser branco, eu gosto da minha cor e gosto das minhas atitudes".

"Tem a ver com as atitudes?" (Lia)

"Não, vou dizer assim, eu gosto da minha cor e gosto das minhas atitudes. O que eu faço na minha vida, sou uma pessoa que trabalho, não faço coisa errada, então gosto muito das atitudes da minha sobrevivência, sempre tento fazer o bem, sempre tentando as coisas certas." (Vinicius)

A pergunta refere-se ao significado de ser branco, e não especificamente às atitudes morais do cotidiano. Ser branco, para ele, vincula-se a características

de atitudes e não à cor da pele. Há uma referência apropriada para esta situação: das proposições que Todorov (1993) elabora para a construção do discurso sobre as raças humanas, uma das características é, justamente, acreditar que há uma continuidade entre

- 680- o físico e o moral. Vinicius, com sua espontaneidade, reproduz a ideia de que as raças não são apenas definidas por diferenças físicas, mas correspondem também a diferenças morais, psicológicas e intelectuais e que dentro dos grupos raciais existem as atitudes “melhores”, “naturalmente” associadas aos brancos. Pode-se notar também que as atitudes que Vinicius relaciona à pergunta sobre o que é ser branco estão ligadas a valores culturalmente construídos como positivos em nossa cultura: trabalhar, lutar pela
- 690- sobrevivência, fazer o bem. Desta fala, cabe perguntar se o entrevistado apenas associa estas características aos brancos ou se estas se contrapõem – como na construção de qualquer identidade – a outra identidade racial. Para entender melhor este discurso, perguntei se ele achava que aquelas características eram suas ou dos brancos:

“Você acha que isto é característica de branco?”
(Lia)

- 700- *Não todo branco; mas nas atitudes, tanto tem o errado branco como tem o preto. Mas para pensar a maioria, eu acho que nas atitudes os brancos são melhor, nas atitudes, de agir na vida, os branco são melhor. Pra falar a verdade, num é porque sou branco, mas eu acho que os preto são mais violento que os brancos, na minha opinião... São mais violento em alguma coisa... né. Em maioria, os brancos são mais calmo que as pessoas pretas... (Vinicius)*

Diferente do que acontece quando o assunto são as características estéticas, a crença de uma superioridade moral e intelectual dos brancos está diretamente relacionada a uma contraposição que eles fazem em relação aos negros. Como afirma Marcelo, ao discorrer sobre os porquês das desigualdades raciais no país:

“No Brasil, os cargos de maior prestígio, como profissionais liberais, senadores, deputados, médicos, empresários, advogados, são em sua maioria de brancos. Você acha que tem alguma razão para isso?”
(Lia)

- 720- *Eu acho que é a cultura. Por exemplo, minha avó é italiana, filha de italianos, ela veio da Itália, e eles eram pobres, mas sabiam como fazer tijolos, montaram uma olaria. Ganharam dinheiro, ficaram ricos. Minha avó foi trabalhar como faxineira de colégio público, criou três filhos sem pedir nada pra ninguém, colocou o lance da educação como a única solução pra eles saírem de uma situação desconfortável de limitação*

de roupa, comida, o próprio estudo. Então, sempre impôs uma conduta ética, moral e de valores, que é o que fez toda diferença. Acho que é mais o lance da cultura, dos valores, da ética, da educação, do que um pai ensina pra um filho, do que a cor em si. -730

“Você acha que a coisa cultural... O que é a cultura italiana?” (Lia)

Sim, eu tenho alguns conceitos que vêm da minha família. Me parece que lá é assim. Tenho como base de valores o trabalho, o respeito às leis, o respeito ao próximo. Eles carregam esses valores. Fora a cultura cristã, que é a cultura do respeito ao próximo, tenho família muito católica, tem o respeito ao próximo. -740
somos todos irmãos. Isso também soma muito pros valores e a conduta ética do ser.

“Então, você acha que o fato de os imigrantes que vieram e conseguiram ter dinheiro, depois de três gerações, está ligada a cultura?” (Lia)

Sim, imagina, eles sempre estudaram, não são analfabetos, tiveram acesso às letras, às ciências matemáticas, eles tiveram acesso ao conhecimento. E quando eles chegaram aqui, se não tinham, foram construindo. Você não vê imigrante europeu sem estudar, sempre foi muito forte essa história do estudo. é um valor básico da sociedade deles. Diferente da cultura e dos africanos, que são mais flexíveis quanto à ética e à moral, é só ver a religião deles, não tem esse negócio de fazer o bem... E eles dão mais valor para música, divertimento e essas coisas, enquanto o europeu, ao trabalho e estudo. (Marcelo) -750

Marcelo contrapõe aquilo que ele chama de cultura europeia ao que nomeia de cultura dos africanos. Seu discurso relaciona as vantagens dos brancos como atributos morais, éticos e de condutas culturais intrínsecas aos imigrantes europeus. Para Marcelo, a explicação sobre as desigualdades sociais, que para Vinicius, foram justificadas pela ideia de raças superiores e inferiores, foi substituída pela de culturas superiores e inferiores, permanecendo a hierarquia entre a civilização branca europeia e as civilizações africanas. Desse modo, a ideia de “cultura”, como aponta Guimarães (1999c), transformou-se em uma noção tão fixa, estanque e estável quanto a de raça biológica. -770

Esta estrutura hierárquica entre culturas serve facilmente para um discurso racializado, sem precisar fazer referência explícita à raça e à cor. Neste discurso, são os brancos que aparecem como os mais civilizados, os mais cultos e com atitudes morais e éticas superiores. Mas esse modo de representação como próprio de civilizações europeias serve apenas para justificar o agudo contraste entre a população

- 780- branca e a população não-branca, representada por Marcelo como analfabeta, sem valores éticos e morais e, ainda, como aptos para a música e o divertimento, enquanto os brancos são aptos ao trabalho e ao estudo. Em um mundo onde a ideia de civilidade e progresso está rotineiramente associada à cultura europeia e ao embranquecimento, fica difícil perceber tais discursos de nação e cultura em termos racialmente neutros. Aqui é possível identificar, com base em exemplos abundantes das falas dos entrevistados, o considerável deslizamento de uma linguagem racista biológica para a cultural. Nesse aspecto, é interessante observar, entre os sujeitos entrevistados, que a insistência em discursos biológicos e culturais com uma hierarquia (e não em uma diversidade) fornece elementos para pensar que a ideia de superioridade moral e intelectual - portanto, o racismo - ainda faz parte de um dos traços unificadores da branquitude.

Considerações finais

- Sabemos, através dos estudos da psicologia sócio-histórica, que todo sujeito é capaz de produzir sentidos diferentes dos significados construídos social e historicamente. E isso vai depender das mediações semióticas que cada um vivenciará. Entretanto, os sujeitos entrevistados nesta pesquisa estão inseridos em uma sociedade em que grande parte das mediações semióticas não favorece a desconstrução dos significados e que, por sua vez, atribui à identidade racial branca um valor estético, moral e intelectual superior a outras identidades raciais. Mais do que isso, cabe nos perguntar: se muitos dos sujeitos entrevistados obtêm vantagens objetivas e subjetivas com o padrão estético vigente, qual seria a razão emocional para que se oponham aos significados que supervalorizam o grupo no qual eles próprios estão inseridos?
- A partir desse enfoque, podemos dizer que sujeitos considerados brancos em nossa sociedade passam por um processo psicossocial resultante das mediações que experienciam durante a vida de identificação com os significados compartilhados em nossa cultura sobre a supremacia racial branca. Portanto, podemos pensar que eles também podem, por diversas questões, não se identificar com o lugar simbólico da branquitude, e construir fissuras entre a brancura e a branquitude, proporcionando-nos, desta forma, algumas indicações para pensarmos em propostas sobre a desconstrução do racismo na identidade racial branca.

Portanto, um dos trabalhos dentro da psicologia para esta desconstrução deve ser o de demonstrar a suposta neutralidade da identidade racial branca

que faz com que grande parcela da sociedade tenha privilégios mas não os perceba. Maria Aparecida Bento (2002) argumenta que os brancos em nossa sociedade agem por um mecanismo que ela denomina de *pactos narcísicos*, alianças inconscientes, intergrupais, caracterizadas pela ambiguidade e, no tocante ao racismo, pela negação do problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaço de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica e política do negro, no universo social. Assim, a branquitude é “um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade” (p. 5).

Neste sentido penso que há, na luta antirracista, diferentes frentes a serem atingidas. Uma delas é o processo de desidentificação com os significados racistas, processo em que o ator social pode e deve ser agente de mudanças, o que está ligado a uma tomada de posição sobre seu racismo latente, sobre perceber seus privilégios e, portanto, a um trabalho para desconstruir o racismo e os significados racistas apropriados por cada sujeito, produzindo, assim, novos sentidos para o que significa ser branco e o que significa ser negro. No entanto, precisamos que haja por parte dos sujeitos brancos – além da aquisição da consciência de sua racialidade e de que são precursores de mudanças em seus micro-lugares de poder e atuação – uma mudança estrutural nos valores culturais da sociedade como um todo. É preciso que a branquitude, como lugar de normatividade e poder, se transforme em identidades étnico-raciais brancas onde o racismo não seja o pilar de sua sustentação. Para isto, além da psicologia e da constituição dos sujeitos como atores sociais, é preciso alterar as relações socioeconômicas, os padrões culturais e as formas de produzir e reproduzir a história brasileira. Conclui-se, assim, que as políticas públicas voltadas para a igualdade racial como as de cotas, o reconhecimento da história, do espaço e a ação do movimento negro, são essenciais para que os brancos consigam se deslocar da posição de norma e de hegemonia cultural.

Notas

- ¹ Neste trabalho, o termo racialização é utilizado para designar o processo simbólico que consiste na atribuição de “significado social a certas características biológicas (normalmente fenotípicas), na base das quais aqueles que delas são portadores são designados como uma coletividade distinta” (Miles, 1989, p. 74). Trata-se, em outras palavras, de um processo de categorização social a partir de traços de distintividade racial de determinadas populações, que

se traduz na utilização generalizada da noção de raça para mencionar ou descrever essas populações, mesmo em casos em que a diferença fenotípica é apenas imaginada (Miles, 1996, pp. 306-307).

- ² Raça é entendida aqui como uma categoria sociológica.
- ³ Porém a questão genética não pode ser descartada por completa, já que, querendo ou não, e a despeito do processo de branqueamento pelo qual passam parte significativa dos negros e mesmo do processo de ocidentalização (branqueamento) que passam alguns dos orientais (cirurgias nos olhos, cabelos louros...), para ser branco, ou melhor, para que o sujeito seja reconhecido como branco, é necessário ter alguma aproximação com algumas das características fenotípicas identificadas com os brancos e elas são determinadas geneticamente. O fenótipo é a manifestação dos genes.
- ⁴ É unânime, nos estudos sobre branquitude, que sujeitos descendentes de europeus sejam os que mais ocupam este lugar. No entanto, dependendo da configuração histórica, econômica e social, outros sujeitos podem ocupar este lugar.
- ⁵ O conceito de hegemonia é entendido neste trabalho tal como propõe Raymond Williams, influenciado pela teoria gramsciana, como um "conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como prática, parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas da sua vida" (Williams, 1979, p. 113).
- ⁶ A ideologia da democracia racial tem raízes muito anteriores a 1930. A expressão, entretanto, aparece pela primeira vez, de acordo com Antônio Sérgio Guimarães, em um artigo de Roger Bastide publicado no *Diário de São Paulo*, precisamente no dia 31 de março de 1944, no qual eram usados os termos "democracia social" e "racial" para descrever a ausência de distinções rígidas entre brancos e negros. Antônio Sérgio aponta também que a expressão evoca essencialmente dois significados: o primeiro subentende que todos os grupos étnicos vivem na mais perfeita harmonia, enquanto o segundo remete, no mínimo, a um ideal de igualdade de direitos, e não apenas de expressão cultural e artística.
- ⁷ Diversos estudos foram feitos no Brasil com o intuito de perceber as intersecções possíveis entre raça e classe. Ver entre outros: Ianni, Octavio. (1972). *Raças e Classes no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Fernandes Florestan. (1978). *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, e Guimarães. (2002). *A.S.A Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34.
- ⁸ Os nomes dos entrevistados são fictícios.
- ⁹ Há diferentes trabalhos que descrevem os conteúdos racistas da língua portuguesa, como, por exemplo, a palavra denegrir ou as expressões como, a coisa ta preta, humor negro, lista negra, magia negra, mercado negro, ovelha negra etc.

Referências

- Balibar, E. (1991). Is there a Neo-Racism. In E. Balibar & I. Wallerstein (Eds.), *Race, Nation, Class: Ambiguous identities* (pp. 17-28). London: Verso.
- Bento, M. A. S. (2002). *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo*.
- Bento, M. A. & Carone, I. (Orgs.). (2002). *Psicologia social do racismo (2ª ed.)*. São Paulo: Vozes.
- Dyer, R. (1988). *White*. London and New York: Routledge.
- Frankenberg, R. (2004). A miragem de uma branquitude não marcada. In V. Ware (Org.), *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo (V. Ribeiro, Trad., pp. 307-338)*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Gilroy, P. (2001) *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34.
- Guimarães, A. S. A. (1999a). Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, 54, 147-156.
- Guimarães, A. S. A. (1999b). Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14(39), 103-117.
- Guimarães, A. S. A. (1999c). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Hasenbalg, C. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- Miles, R. (1989). *Racism*. Londres: Routledge.
- Miles, R. (1996). Racialization. In E. Cashmore (Org.), *Dictionary of Race and Ethnic Relations* (pp. 306-308). Londres: Routledge.
- Munanga, K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In A. A. P. Brandão (Org.), *Cadernos Penesh 5* (pp.15-34) Niterói, RJ: EdUFF.
- Pierucci, A. F. (1999). *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34.
- Piza, E. (2002). Porta de vidro: uma entrada para branquitude. In I. Carone & M. A. Bento (Orgs.), *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 59-90). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ramos, A. G. (1957). *A introdução crítica a sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Andes.
- Steyn, M. (2004). *Novas matizes da "branquitude": a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática*. In V. Ware (Org.), *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo (V. Ribeiro, Trad., pp. 115-137)*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Sovik, L. (2004). *Aquí ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil*. In V. Ware (Org.), *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo (V. Ribeiro, trad., pp. 363-386)*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Todorov, T. (1993). *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Wiewiórka, M. (2006). *Em que mundo viveremos?* São Paulo: Perspectiva.
- Williams, R. (1979). *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Recebido em: 06/10/2010

Revisão em: 27/11/2011

Aceite em: 01/02/2012

Lia Vainer Schucman possui graduação (2003) e mestrado (2006) em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2012) com estágio de doutoramento no Center for New Racial Studies da Universidade da Califórnia, Santa Barbara. Atualmente é bolsista FAPESP e realiza pesquisa de pós doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia e relações raciais com ênfase em movimentos sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia social, racismo, raça, branquitude, identidade, movimentos sociais e educação intercultural. Endereço: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: Av. Professor Mello Moraes, 1721, Bloco A – Cidade Universitária. São Paulo/SP, Brasil. CEP 05508-030.
E-mail: liavainers@gmail.com

Como citar:

Schucman, L. V. (2014). Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 83-94.

ATIVIDADES PARA O TEXTO Nº 6

SIM, NÓS SOMOS RACISTAS: ESTUDO PSICOSOCIAL DA BRANQUITUDE PAULISTANA



Colaboração: Profa. Laura Di Marco

1. ARGUMENTAÇÃO E COERÊNCIA

- Qual a diferença entre “raça” e “racismo”?
- Quais as diferenças entre racismo biológico, racismo cultural e racismo institucional?
- Segundo o texto quem são os “não-brancos”?
- Qual o significado da expressão “não abrem mão” (252): “A democracia racial faz parte do imaginário brasileiro e constrói um ideal do qual os brasileiros, em sua maioria, não abrem mão”.
- Procurem sinônimos para as expressões “No senso comum” (371) e “sem miscigenações” (602).

2. CONECTORES

Identifique os valores dos seguintes conectores e explique que ideias estes articulam:

- APESAR DE (114)
- MESMO QUE (247)
- PORTANTO (827)

3. MODALIZAÇÃO

Caracterize as seguintes marcas de modalização e analise brevemente o sentido conferido ao enunciado:

- “É NOTÁVEL” (573)
- “É IMPORTANTE DEIXAR CLARO” (583)
- “PODERÍAMOS DESTACAR” (607)

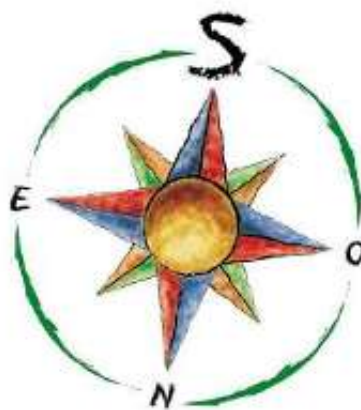
4. FORMAS VERBAIS

Reconheça as seguintes formas verbais e justifiquem o seu emprego no texto levando em consideração o sujeito referenciado:

- SERMOS (112)
- CONSIDERAR (318)
- PERGUNTARMOS (508)
- PODERÍAMOS DESTACAR (607)
- SAÍREM (727)
- SEREM ATINGIDAS (846)

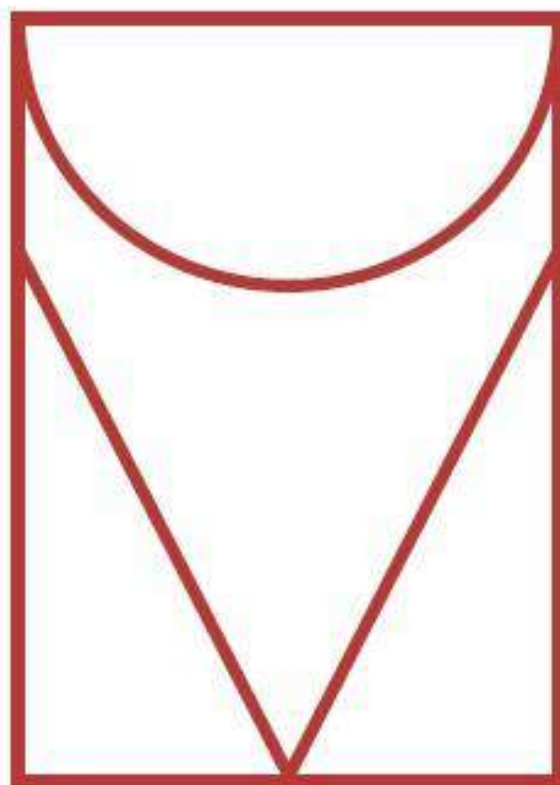
TAREFA. Atividades de auto-avaliação. Com a orientação do/a professor/a do curso, idealizem — e resolvam — pelo menos três (3) exercícios que completem o guia iniciado acima, com base em alguns dos seguintes planos do texto (v. ficha sobre planos textuais):

A) PLANO FORMAL: Relações entre os diferentes componentes da imagem textual e o significado do texto. B) PLANO NARRATIVO: Coerência e coesão / Actantes / Localizações temporais e espaciais / Organização da informação. C) PLANO ENUNCIATIVO: Marcas da maior ou menor presença do autor ou leitor no texto (subjetividade - objetividade): marcas de primeira pessoa, segunda pessoa e terceira pessoa / Modalização lógica e apreciativa / Atos de fala / Vozes no texto. Discurso direto e discurso indireto. D) PLANO ARGUMENTATIVO: Relações lógicas de pensamento (conectores) / Articuladores retóricos e cronológicos / Estratégias argumentativas. E) PLANO LINGÜÍSTICO: Categorias gramaticais e léxicas / Formas da oração.



Os Involuntários da Pátria¹

elogio do subdesenvolvimento



¹ [Nota da editora] Este texto foi apresentado no colóquio "Questões indígenas: ecologia, terra e saberes ameríndios", que aconteceu no Teatro Maria Matos, em Lisboa, no dia 5 de maio de 2017. Outra versão deste texto foi apresentado durante o ato Abril Indígena, na Cinelândia, no Rio de Janeiro, em 20 de abril de 2016. Agradecemos ao autor a autorização para esta publicação.

Eduardo Viveiros de Castro

- Em minha já longa carreira como antropólogo, estudei e publiquei sobretudo sobre as teorias e práticas da relationalidade indígena em suas múltiplas dimensões: sociológica, cosmológica, metafísica — do parentesco ao xamanismo, do lugar simbólico dos inimigos ao não-lugar político do Estado nacional. Meu trabalho foi criticado por ser formalista, ahistórico, e apolítico, quiçá mesmo politicamente conservador. Quanto ao primeiro reparo, tenho pouco a contestar: não sei qual seria o antônimo de formalista, e de qualquer modo considero-me um antropólogo estruturalista, ou pós-estruturalista, para ser mais preciso. A estrutura, sempre disse Lévi-Strauss, é um constructo conceitual que ignora a oposição entre forma e conteúdo. Quanto ao segundo, recordo apenas que, ainda como dizia o mesmo Lévi-Strauss, a História é nossa própria mitologia, o último refúgio da transcendência do "homem moderno": este "pesadelo do qual tentamos acordar", com diz Stephen Dedalus (ou Joyce) não assombra os coletivos indígenas amazônicos, que não são só "contra-o-Estado", mas também "contra-a-História". O que não significa, sublinhe-se, que eles não estejam em contato íntimo, perene, com o Estado enquanto virtualidade interna (que conjuram incessantemente) e enquanto monstruosa atualidade externa (que os assedia implacavelmente), ou que não possuam seus próprios modos de habitar o tempo, modos em total incompatibilidade com ao modo histórico. Além disso, e aqui a resposta vai de meu suposto anti-historicismo à questão da presença (ou ausência) de preocupações e temas políticos, tenho a dizer que, como Dipesh Chakrabarty, Ghassan Hage, Marisol de la Cadena e outros autores que não podem ser considerados como despidos de compromissos políticos (no plano da sua atividade teórica, que é a que importa no presente contexto), entendo que uma verdadeira consideração do que pode significar a "política" (e a "história") para povos extramodernos não pode reproduzir a vulgata iluminista que guia todos os credos modernizadores e "progressistas", em todas as faixas do espectro ideológico, do neoliberalismo ao marxismo ao pós-humanismo tecnófilo — todos profundamente marcados pela metafísica escatológica cristã, agora quase sempre "secularizada" ou "desencantada": com ou sem Apocalipse, o Reino de qualquer forma nos espera ao fim do caminho glorioso do Homem. Falei na vulgata "iluminista" que bloqueia qualquer compreensão da forma político-metafísica própria dos coletivos indígenas. Pois o caso é que uma concepção da política que não leve radicalmente a sério a presença e a agência políticas dessas miríades de entidades que chamaríamos "sobrenaturais" não faz o menor sentido para milhares de povos do planeta, a começar pelos povos ameríndios. O clássico truque sociológico que consiste em reduzir fenômenos e instituições como o xamanismo, a feitiçaria, o sonho, o mito etc. a metáforas ou alegorias do Poder visto como realidade inconcussa, em suma, em tratar tais modos de habitar o mundo como "ideologia" — o poder é a nossa metáfora-mestre, o interpretante universal da leitura reducionista de tudo o que escapa ao regime do Sujeito e do Estado — é justamente esse truque ou trapaça colonialista que meu trabalho recusa e denuncia. Meu trabalho, assim, não é ahistórico ou apolítico; ele é alter-histórico e alter-político. Um outro mundo é possível, porque um outro mundo sempre foi possível, ou melhor, sempre foi atual — ele existe em ato nos mundos ameríndios. Ainda que tudo esteja conspirando para impossibilitar, ou fazer desexistir, estes mundos, em nome de um mundo "comum" que se funda, em um paradoxo hipócrita, na enorme desigualdade de acesso a este *comum*, onde o "com-" é inteiramente esmagado pelo "-um": um mundo 100% comum, entenda-se, único, mas privatizado pelo 1%. O Um e o Único. O Estado como Mundo, o Mundo como Estado Comum. Mas um verdadeiro comum é precisamente o sem-Um.

- Seja como for, jamais me furtei a escrever textos que poderiam ser chamados "políticos" no sentido vulgar da expressão, isto é, produzidos como intervenções no plano da política nacional a propósito do modo como os povos indígenas são perseguidos, são negados ontologicamente pelo Estado brasileiro e sua grotesca ideologia da modernização. Um exemplo recente desse tipo de texto é o que deu nome à presente palestra: "Involuntários da Pátria". Mas textos como este só fazem realmente sentido dentro do meu trabalho etnológico sobre as cosmopolíticas ameríndias, sobre sua dimensão especulativa, seus pressupostos e implicações metafísicas, e seu potencial de ruptura de nossas certezas e incertezas nesta época sombria que foi batizada de Antropoceno, mas que talvez devesse ser melhor chamada de Misanthropoceno (assim com a antropologia deveria ser chamada de misantropologia).

- Um destes textos “políticos” foi uma aula pública dada em uma praça central do Rio de Janeiro, durante o ato Abril Indígena, no dia 20 de abril de 2016. Seu título era o título desta
- 60- minha fala de hoje: “Os Involuntários da Pátria”. E sua epígrafe era a frase final do testamento de Oswald de Andrade, o maior e mais original filósofo brasileiro, autor do poderoso conceito contra-anropológico (misantropológico) de *antropofagia*, que se deixa traduzir como constituindo, ou propondo, uma devoração metafísica do conceito de “homem”. A frase é:

“Desta terra, nesta terra, para esta terra. E já é tempo.”

- 65- Passemos ao texto da aula. Temo que ele seja conhecido por alguns dos aqui presentes, visto que circulou amplamente na internet. Mas tanto pior, ou melhor. Repetir é sempre preciso.

Hoje os que se acham donos do Brasil — e que o são, em última instância, porque os deixamos se acharem, e daí a o serem foi um pulo (um alvará régio, um mosquete e um canhão, um libambo e um açoite, uma Bíblia ou um Projeto de Emenda Constitucional) — esses

- 70- *donos*, isto é, esses que nos *dominam*, preparam sua ofensiva final contra os índios. Há uma guerra em curso contra os povos índios do Brasil, apoiada abertamente por um Estado que teria por obrigação constitucional proteger os índios e outras populações tradicionais, e que deveria ser sua garantia jurídica última contra a ofensiva movida pelos tais donos do Brasil, a saber, os “produtores rurais” (eufemismo para “burguesia do agronegócio” atrelada ao grande capital transnacional), sem esquecermos a congenitamente idiota fração fascista das classes médias urbanas, que aspiram a e gozam com a própria opressão, na exata medida em que podem oprimir quem lhes está mais embaixo. Um Estado, em suma, que, como estamos a ver, é o aliado principal dessas forças malignas, com seu triplo braço “legitimamente constituído”, a saber, o executivo, o legislativo e o judiciário.
- 75-
- 80- Mas a ofensiva não é só contra os índios, e sim contra muito outros povos indígenas. Devemos começar então por distinguir as palavras “índio” e “indígena”, que muitos no Brasil pensam ser sinônimos, ou que “índio” seja só uma forma abreviada de “indígena”. Mas não é. Todos os índios no Brasil são indígenas, mas nem todos os indígenas que vivem no Brasil são índios.

- Índios são os membros de povos e comunidades que têm consciência — seja porque nunca
- 85- a perderam, seja porque a recobram — de sua relação histórica com os indígenas que viviam nesta terra antes da chegada dos europeus. Foram chamados de “índios” por conta do famoso equívoco dos invasores que, ao aportarem na América, pensavam ter chegado na Índia. “Indígena”, por outro lado, é uma palavra muito antiga, sem nada de “indiana” nela: significa “gerado dentro da terra que lhe é própria, originário da terra em que vive”.²

2. “A palavra *indígena* vem do <lat[m] indigēna, ae “natural do lugar em que vive, gerado dentro da terra que lhe é própria”, derivação do latim *indu* arcaico (como *endo*) > [latm] clássico *in-* “movimento para dentro, de dentro” + *-gena* derivação do radical do verbo latino *gignō, is, genūt, genitum, gignere* “gerar”. Significa “relativo a ou população autóctone de um país ou que neste se estabeleceu anteriormente a um processo colonizador” — por extensão de sentido (uso informal), [significa] “que ou o que é originário do país, região ou localidade em que se encontra; nativo”. (*Dicionário Eletrônico Houaiss*; ne-gritos meus – EVO)

- 90- Há povos indígenas no Brasil, na África, na Ásia, na Oceania, e até mesmo na Europa. O antônimo de “indígena” é “alienígena”, ao passo que o antônimo de índio, no Brasil, é “branco”, ou melhor, as muitas palavras das mais de 250 línguas índias faladas dentro do território brasileiro que se costumam traduzir em português por “branco”, mas
- 95- que se referem a todas aquelas pessoas e instituições que não são índias. Branco é um conceito *político*, não *cromático* ou “racial”, ainda que a escolha da cor branca nada tenha de arbitrário no batismo do conceito. (“Os brancos”, como disse um pensador karajá, povo do Brasil Central, “são um povo que se caracteriza por não ter cultura.”)
- 100- As palavras índias que os índios traduzem por “branco” têm vários significados descritivos, mas um dos mais comuns é *“inimigo”*, como no caso do yanomami *napé*, do kayapó *kuben* ou do araweté *awin*. Ainda que os conceitos índios sobre a inimizade, ou condição de inimigo, sejam bastante diferentes dos nossos — ou o eram até che-
- 105- garem os brancos —, não custa registrar que a palavra mais próxima que temos para traduzir diretamente essas palavras indígenas seja

esta mesma: "inimigo". Inimigo, antes, era o Outro que definia o Eu por auto-determinação recíproca (o processo que chamamos impropriamente de "guerra" indígena). Agora, sob a forma do Branco, o inimigo é o Outro que nega o Eu, ao se pôr como proprietário eminente da condição de Sujeito e definir o índio como Objeto — objeto de uma empresa caridosa de sujeição subjetivante que lhe acena com a miragem de que um dia ele deixará de ser indígena e atingirá o invejável estatuto de cidadão.

110- Mas isso quer dizer então que todas as pessoas nascidas aqui nesta *terra brasilis* são indígenas do Brasil? Sim e não. Sim, no sentido etimológico informal abonado pelos dicionários: "originário do país etc. em que se encontra, nativo" (ver nota 1, *supra*). Um colono de origem (e frequentemente língua) alemã de Pomerode (SC) ou São Leopoldo (RS) é "indígena" do Brasil porque nasceu em uma região do território político epônimo, assim como são indígenas um sertanejo dos semi-árido nordestino, um agroempresário de Campo Grande (MS) ou um corretor da Bolsa de Valores de São Paulo. Mas não, nem o colono, nem o agroempresário nem o corretor de valores são indígenas — perguntem a eles...

115- Eles são "brasileiros", algo muito diferente de ser "indígena". Ser brasileiro é pensar e agir e se considerar (e talvez ser considerado) como "cidadão", isto é, como uma pessoa definida, registrada, vigiada, controlada, assistida — em suma, pesada, contada e medida por um Estado-nação territorial, o "Brasil". Ser brasileiro é ser (ou dever-ser) cidadão, em outras palavras, *súdito* de um Estado soberano, isto é, transcendente. Essa condição de súdito (um dos eufemismos de súdito é "sujeito [de direitos]") não tem absolutamente nada a ver com a relação indígena vital, originária, com a terra, com o lugar em que se vive e de onde se tira seu sustento, onde se *faz a vida* junto com seus parentes e amigos. Ser indígena é ter como referência primordial a relação com a terra em que nasceu ou onde se estabeleceu para fazer sua vida, seja ela uma aldeia na floresta, um vilarejo no sertão, uma comunidade de beira-rio ou uma favela nas periferias metropolitanas. É ser parte de uma comunidade ligada a um lugar específico, ou seja, é integrar um povo. Ser cidadão, ao contrário, é ser parte de uma *população* controlada (ao mesmo tempo "defendida" e atacada) por um Estado. O indígena olha para baixo, para a Terra a que é imanente; ele tira sua força do chão. O cidadão olha para cima, para o Espírito encarnado sob a forma de um Estado transcendente; ele recebe seus direitos do alto. Como sabemos, o Estado é antes de mais nada um estado de espírito. É, enfim, sempre o Estado do Espírito, no sentido hegeliano. Os espíritos dos povos, os povos de espíritos que habitam o espírito (e o corpo) dos povos indígenas são de outra e inteira diferente natureza, ou melhor, sobrenatureza.

120- "Povo" só (*r*)existe no plural — povos. Um povo é uma multiplicidade singular, que supõe outros povos, que habita uma terra pluralmente povoada de povos. Quanto em uma entrevista perguntaram ao escritor Daniel Munduruku se ele "enquanto índio etc.", ele cortou no ato: "não sou índio; sou Munduruku". Mas ser Munduruku significa saber que existem Kayabi, Kayapó, Matis, Guarani, Tupinambá, e que esses não são Munduruku, mas tampouco são Brancos. Quem inventou os "índios" como categoria genérica foram os grandes especialistas na generalidade, os Brancos, ou por outra, o Estado branco, colonial, imperial, republicano. O Estado, ao contrário dos povos, só *consiste* no singular da própria universalidade. O Estado é sempre único, total, um universo em si mesmo. Ainda que existam muitos Estados-nação, cada um é uma encarnação do Estado Universal, é uma hipótese do Um. O povo tem a forma do Múltiplo. Forçados a se descobrirem "índios", os índios brasileiros descobriram que haviam sido *unificados* na generalidade por um poder transcendente, unificados para melhor serem des-multiplicados, homogeneizados, abasileirados.

125- E não obstante, os povos indígenas originários, em sua multiplicidade irreduzível, que foram indianizados pela generalidade do conceito para serem melhor desindianizados pelas armas do poder, sabem-se hoje alvo *geral* dessas armas, e se unem contra o Um, revidam dialeticamente contra o Estado aceitando essa generalidade e cobrando deste os direitos que tal generalidade lhes confere, pela letra e o espírito da Constituição Federal de 1988. E invadem, e reinvasam, e ocupam, a Praça dos Três Poderes em Brasília. Nada mais justo que os invadidos invadam o quartel-general dos invasores. Operação de guerrilha simbólica, sem dúvida, incomensurável à guerra massiva real (mas também simbólica) que lhes mo-

vem os invasores. Mas os donos do poder vêm acusando o golpe, e correm para viabilizar seu contragolpe. Para usarmos a palavra do dia em meu país, golpe é o que se prepara nos corredores atapetados de Brasília contra os índios, sob múltiplas formas.

- Os índios são os primeiros indígenas do Brasil. As terras que ocupam não são sua propriedade — não só porque os territórios indígenas são terras da “União”, mas porque são eles que pertencem à terra e não o contrário. *Pertencer à terra, em lugar de ser proprietário dela, é o que define o indígena.* E nesse sentido, muitos povos e comunidades no Brasil, além dos índios, podem se dizer, porque se sentem, indígenas muito mais que cidadãos. Não se reconhecem no Estado, não se sentem representados por um Estado dominado por uma casta de poderosos e de seus marionetes e sicários aboletados no Congresso Nacional e demais instâncias dos Três Poderes. Os índios são os primeiros indígenas a não se reconhecerem no Estado brasileiro, por quem foram perseguidos durante cinco séculos: seja diretamente, pelas “guerras justas” do tempo da colônia, pelas leis do Império, pelas administrações indigenistas republicanas que os exploraram, maltrataram, e, muito timidamente, às vezes os defenderam (quando iam longe demais, o Estado lhes cortava as asinhas); seja indiretamente, pelo apoio solícito que o Estado sempre deu a todas as tentativas de desindianizar o Brasil, varrer a terra de seus ocupantes originários para implantar um modelo de civilização que nunca serviu a ninguém senão aos poderosos. Um modelo que continua essencialmente o mesmo há quinhentos anos.
- 165- Os índios são os primeiros indígenas do Brasil. As terras que ocupam não são sua propriedade — não só porque os territórios indígenas são terras da “União”, mas porque são eles que pertencem à terra e não o contrário. *Pertencer à terra, em lugar de ser proprietário dela, é o que define o indígena.* E nesse sentido, muitos povos e comunidades no Brasil, além dos índios, podem se dizer, porque se sentem, indígenas muito mais que cidadãos. Não se reconhecem no Estado, não se sentem representados por um Estado dominado por uma casta de poderosos e de seus marionetes e sicários aboletados no Congresso Nacional e demais instâncias dos Três Poderes. Os índios são os primeiros indígenas a não se reconhecerem no Estado brasileiro, por quem foram perseguidos durante cinco séculos: seja diretamente, pelas “guerras justas” do tempo da colônia, pelas leis do Império, pelas administrações indigenistas republicanas que os exploraram, maltrataram, e, muito timidamente, às vezes os defenderam (quando iam longe demais, o Estado lhes cortava as asinhas); seja indiretamente, pelo apoio solícito que o Estado sempre deu a todas as tentativas de desindianizar o Brasil, varrer a terra de seus ocupantes originários para implantar um modelo de civilização que nunca serviu a ninguém senão aos poderosos. Um modelo que continua essencialmente o mesmo há quinhentos anos.
- 170- Os índios são os primeiros indígenas do Brasil. As terras que ocupam não são sua propriedade — não só porque os territórios indígenas são terras da “União”, mas porque são eles que pertencem à terra e não o contrário. *Pertencer à terra, em lugar de ser proprietário dela, é o que define o indígena.* E nesse sentido, muitos povos e comunidades no Brasil, além dos índios, podem se dizer, porque se sentem, indígenas muito mais que cidadãos. Não se reconhecem no Estado, não se sentem representados por um Estado dominado por uma casta de poderosos e de seus marionetes e sicários aboletados no Congresso Nacional e demais instâncias dos Três Poderes. Os índios são os primeiros indígenas a não se reconhecerem no Estado brasileiro, por quem foram perseguidos durante cinco séculos: seja diretamente, pelas “guerras justas” do tempo da colônia, pelas leis do Império, pelas administrações indigenistas republicanas que os exploraram, maltrataram, e, muito timidamente, às vezes os defenderam (quando iam longe demais, o Estado lhes cortava as asinhas); seja indiretamente, pelo apoio solícito que o Estado sempre deu a todas as tentativas de desindianizar o Brasil, varrer a terra de seus ocupantes originários para implantar um modelo de civilização que nunca serviu a ninguém senão aos poderosos. Um modelo que continua essencialmente o mesmo há quinhentos anos.
- 175- Os índios são os primeiros indígenas do Brasil. As terras que ocupam não são sua propriedade — não só porque os territórios indígenas são terras da “União”, mas porque são eles que pertencem à terra e não o contrário. *Pertencer à terra, em lugar de ser proprietário dela, é o que define o indígena.* E nesse sentido, muitos povos e comunidades no Brasil, além dos índios, podem se dizer, porque se sentem, indígenas muito mais que cidadãos. Não se reconhecem no Estado, não se sentem representados por um Estado dominado por uma casta de poderosos e de seus marionetes e sicários aboletados no Congresso Nacional e demais instâncias dos Três Poderes. Os índios são os primeiros indígenas a não se reconhecerem no Estado brasileiro, por quem foram perseguidos durante cinco séculos: seja diretamente, pelas “guerras justas” do tempo da colônia, pelas leis do Império, pelas administrações indigenistas republicanas que os exploraram, maltrataram, e, muito timidamente, às vezes os defenderam (quando iam longe demais, o Estado lhes cortava as asinhas); seja indiretamente, pelo apoio solícito que o Estado sempre deu a todas as tentativas de desindianizar o Brasil, varrer a terra de seus ocupantes originários para implantar um modelo de civilização que nunca serviu a ninguém senão aos poderosos. Um modelo que continua essencialmente o mesmo há quinhentos anos.
- 180- O Estado brasileiro e seus ideólogos sempre apostaram que os índios iriam desaparecer, e quanto mais rapidamente melhor; fizeram o possível e o impossível, o inominável e o abominável para tanto. Não que fosse preciso sempre exterminá-los fisicamente para isso — como sabemos, porém, o recurso ao genocídio continua amplamente em vigor no Brasil —, mas era sim preciso de qualquer jeito desindianizá-los, transformá-los em “trabalhadores nacionais”.³ Cristianizá-los, “vesti-los” (como se alguém jamais tenha visto índios nus, a esses mestres do adorno, da plumária, da pintura corporal), proibir-lhes as línguas que falam ou falavam, os costumes que os definiam para si mesmos, submetê-los a um regime de trabalho, polícia e administração. Mas, acima de tudo, cortar a relação deles com a terra. Separar os índios (e todos os demais indígenas) de sua relação orgânica, política, social, vital com a terra e com suas comunidades que vivem da terra — essa separação sempre foi vista como condição necessária para transformar o índio em cidadão. Em cidadão pobre, naturalmente. Porque sem pobres não há capitalismo, o capitalismo precisa de pobres, como precisou e ainda precisa de escravos. A acumulação dita “primitiva” não é um episódio das longínquas origens brutais do capitalismo, mas sua condição imanente: o capitalismo só cresce pelas pontas aprofundando ao mesmo tempo suas raízes sinistras nas minas de coltan do Congo, nas *sweat-shops* de São Paulo ou Mumbai, e nos 150 milhões de migrantes internos na China em regime de trabalho semi-escravo. Enfim, e sobretudo, ele prospera por via da exploração da Terra, a natureza “grátis” oferecida por Deus para o uso e abuso do “Homem”, isto é, por via da devastação generalizada do planeta.
- 185- O Estado brasileiro e seus ideólogos sempre apostaram que os índios iriam desaparecer, e quanto mais rapidamente melhor; fizeram o possível e o impossível, o inominável e o abominável para tanto. Não que fosse preciso sempre exterminá-los fisicamente para isso — como sabemos, porém, o recurso ao genocídio continua amplamente em vigor no Brasil —, mas era sim preciso de qualquer jeito desindianizá-los, transformá-los em “trabalhadores nacionais”.³ Cristianizá-los, “vesti-los” (como se alguém jamais tenha visto índios nus, a esses mestres do adorno, da plumária, da pintura corporal), proibir-lhes as línguas que falam ou falavam, os costumes que os definiam para si mesmos, submetê-los a um regime de trabalho, polícia e administração. Mas, acima de tudo, cortar a relação deles com a terra. Separar os índios (e todos os demais indígenas) de sua relação orgânica, política, social, vital com a terra e com suas comunidades que vivem da terra — essa separação sempre foi vista como condição necessária para transformar o índio em cidadão. Em cidadão pobre, naturalmente. Porque sem pobres não há capitalismo, o capitalismo precisa de pobres, como precisou e ainda precisa de escravos. A acumulação dita “primitiva” não é um episódio das longínquas origens brutais do capitalismo, mas sua condição imanente: o capitalismo só cresce pelas pontas aprofundando ao mesmo tempo suas raízes sinistras nas minas de coltan do Congo, nas *sweat-shops* de São Paulo ou Mumbai, e nos 150 milhões de migrantes internos na China em regime de trabalho semi-escravo. Enfim, e sobretudo, ele prospera por via da exploração da Terra, a natureza “grátis” oferecida por Deus para o uso e abuso do “Homem”, isto é, por via da devastação generalizada do planeta.
- 190- O Estado brasileiro e seus ideólogos sempre apostaram que os índios iriam desaparecer, e quanto mais rapidamente melhor; fizeram o possível e o impossível, o inominável e o abominável para tanto. Não que fosse preciso sempre exterminá-los fisicamente para isso — como sabemos, porém, o recurso ao genocídio continua amplamente em vigor no Brasil —, mas era sim preciso de qualquer jeito desindianizá-los, transformá-los em “trabalhadores nacionais”.³ Cristianizá-los, “vesti-los” (como se alguém jamais tenha visto índios nus, a esses mestres do adorno, da plumária, da pintura corporal), proibir-lhes as línguas que falam ou falavam, os costumes que os definiam para si mesmos, submetê-los a um regime de trabalho, polícia e administração. Mas, acima de tudo, cortar a relação deles com a terra. Separar os índios (e todos os demais indígenas) de sua relação orgânica, política, social, vital com a terra e com suas comunidades que vivem da terra — essa separação sempre foi vista como condição necessária para transformar o índio em cidadão. Em cidadão pobre, naturalmente. Porque sem pobres não há capitalismo, o capitalismo precisa de pobres, como precisou e ainda precisa de escravos. A acumulação dita “primitiva” não é um episódio das longínquas origens brutais do capitalismo, mas sua condição imanente: o capitalismo só cresce pelas pontas aprofundando ao mesmo tempo suas raízes sinistras nas minas de coltan do Congo, nas *sweat-shops* de São Paulo ou Mumbai, e nos 150 milhões de migrantes internos na China em regime de trabalho semi-escravo. Enfim, e sobretudo, ele prospera por via da exploração da Terra, a natureza “grátis” oferecida por Deus para o uso e abuso do “Homem”, isto é, por via da devastação generalizada do planeta.
- 195- O Estado brasileiro e seus ideólogos sempre apostaram que os índios iriam desaparecer, e quanto mais rapidamente melhor; fizeram o possível e o impossível, o inominável e o abominável para tanto. Não que fosse preciso sempre exterminá-los fisicamente para isso — como sabemos, porém, o recurso ao genocídio continua amplamente em vigor no Brasil —, mas era sim preciso de qualquer jeito desindianizá-los, transformá-los em “trabalhadores nacionais”.³ Cristianizá-los, “vesti-los” (como se alguém jamais tenha visto índios nus, a esses mestres do adorno, da plumária, da pintura corporal), proibir-lhes as línguas que falam ou falavam, os costumes que os definiam para si mesmos, submetê-los a um regime de trabalho, polícia e administração. Mas, acima de tudo, cortar a relação deles com a terra. Separar os índios (e todos os demais indígenas) de sua relação orgânica, política, social, vital com a terra e com suas comunidades que vivem da terra — essa separação sempre foi vista como condição necessária para transformar o índio em cidadão. Em cidadão pobre, naturalmente. Porque sem pobres não há capitalismo, o capitalismo precisa de pobres, como precisou e ainda precisa de escravos. A acumulação dita “primitiva” não é um episódio das longínquas origens brutais do capitalismo, mas sua condição imanente: o capitalismo só cresce pelas pontas aprofundando ao mesmo tempo suas raízes sinistras nas minas de coltan do Congo, nas *sweat-shops* de São Paulo ou Mumbai, e nos 150 milhões de migrantes internos na China em regime de trabalho semi-escravo. Enfim, e sobretudo, ele prospera por via da exploração da Terra, a natureza “grátis” oferecida por Deus para o uso e abuso do “Homem”, isto é, por via da devastação generalizada do planeta.
- 200- Transformar o índio em pobre. Para isso, foi e é preciso antes de mais nada separá-lo de sua terra, da terra que o constitui como indígena. O pobre é antes de mais nada alguém de quem se tirou alguma coisa que tinha, de modo a fazê-lo desejar outra coisa que não pode ter. Para transformar o índio em pobre, o primeiro passo é transformar o Mundurucu em índio, depois em índio administrado, depois em índio assistido, depois em índio sem terra, índio

3. O primeiro nome do SPI republicano (Serviço de Proteção aos Índios) era SPI-LTN: Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais. Foi SPITLN de 1910 a 1918, depois só SPI, até virar FUNAI em 1967, ao cabo de uma CPI que revelou uma infinidade de abusos, desmandos, violências variadas, explorações e outras benesses protetoras conferidas pelo Estado.

- 205- que, se insistir em ser índio, ou “voltar” a se reivindicar índio, será um “índio falso”, um índio de *jeans*, um espertalhão. Um falso índio, ou seja, um subcidadão, que jamais será um “branco”, mas um “mestiço”, esse prodígio de hipocrisia conceitual que define a “identidade brasileira” — que a define na cabeça, pois nascida da cabeça, dos
- 210- Brancos brasileiros.

As doutrinas nacionalistas da mestiçagem latino-americana, como desenvolveu José Antonio Kelly no contexto do conceito yanomami de “virar branco”, se baseiam na dupla negação, em um “nem-nem”: o *criollo*, isto é, o membro da classe dominante nascido na antiga

- 215- colônia, o novo Senhor da nova Nação, é alguém que se constitui simultaneamente pela negação-afirmação do pólo indígena e pela negação-afirmação do pólo europeu. É preciso que ele afirme sua "indigeneidade" na medida em que é preciso distinguir-se politicamente da matriz colonial, mas é preciso negá-la sob pena de ser obrigado a reconhecer os direitos preexistentes e preeminentes dos povos indígenas sobre o território. E é preciso afirmar sua europeidade (sua cristianidade, seu letramento, sua "cultura") para poder negar esses direitos aos índios; mas é preciso negá-la para poder fazer valer seu direito à nova terra virada "nação", isto é, Estado — para poder subordinar os povos indígenas. Ora, o modelo yanomami do "virar branco", como mostra Kelly, é o exato oposto desse *double bind* que aprisiona a classe/etnia dominante pós-colonial. É um modelo que Kelly chama de *anti-mestiçagem*, e
- 220- que opera por adição ou dupla afirmação antes que por subtração ou dupla negação. Se o mestiço como ideal pós-colonial é o do ente antropológico que não é *nem índio nem branco* — *mas é branco*, porque a colônia tornada Estado-nação é uma criatura da invasão europeia —, o anti-mestiço como ideal dos povos indígenas que se confrontam com a pressão modernizadora eurocêntrica é o do ente antropológico que é índio e branco ao mesmo tempo — *mas é índio*, pois a teoria da transformação com que ele opera é uma teoria indígena, não branca, uma teoria, justamente, que pressupõe a recusa do Um, do Estado que se constitui pela desconstituição dos povos sob sua totalização transcendente.

- A vulgata antropológica que acompanha a teoria da mestiçagem, no Brasil como provavelmente no resto da América Latina, funciona inicialmente segundo um modelo de soma-zero:
- 235- quanto mais branco, menos índio; quanto mais índio, menos branco. Como se as "culturas" índia e branca se cancelassem, não pudessem ocupar um mesmo espaço concebido como limitado e exíguo (a "cabeça", talvez). Mas esta soma-zero, que poderia tender, idealmente, para uma situação de 50/50 — o mestiço ideal, digamos assim —, é na verdade mais uma fraude. Pois o ideal do mestiço não é o mestiço ideal, mas o mestiço em processo de *branqueamento*. Quanto mais branco melhor, esta é a verdade da ideologia da suposta mestiçagem brasileira: a "melhora do sangue", o influxo dos imigrantes europeus para ensinarem esses caboclos preguiçosos a trabalhar, e assim por diante — todo mundo sabe do que estou falando, porque todo mundo neste país já ouviu estas frases. Reciprocamente, quanto mais índio pior, quanto menos branco pior, e tanto pior quanto mais vigora entre nós aquela filosofia da história (chamemo-la assim) segundo a qual "índio" é algo que só se pode teimar em continuar a ser, ou deixar aos poucos de ser — *é impossível voltar a ser índio, assim como é possível e desejável ir virando branco (mas é impossível virar branco completamente)*. Por isso o escândalo das classes dominantes e de seus "intelectuais orgânicos" quando, hoje, povos como os Baré, os Tupinambá, os Xucuru, os Borari, entre tantos outros pelo Brasil
- 240- afora, decidem voltar a ser índios, retomar o fio da tradição, reviver formas e conteúdos que haviam sido reprimidos, recalçados, interditados, amaldiçoados como parte do "processo civilizatório". Esses povos estão a remar contra a corrente, a inverter a marcha unilinear da História, a recusar a realização do Espírito e o advento do Milênio. Justamente. (Nota teológico-política: quem poderia prever que seriam os índios a revestir a máscara do *catechon*, daquela força misteriosa que detém o tempo do fim?). A mistura gerando identidade versus a mistura multiplicando a multiplicidade.
- 245- 250- 255-

- Contra a concepção soma-zero de nossa pseudo-mestiçagem, as teorias antropológicas indígenas entendem que é perfeitamente possível — o que não quer dizer fácil, nem isento de risco — ser índio e branco ao mesmo tempo, ou melhor, segundo tempos, contextos e
- 260- ocasiões diferentes. É possível, no sentido de "deve ser possível", acumular posições simbólicas índias e não-índias, controlar os modos e os momentos de uma transformação essencialmente *reversible*. É possível "ser branco" à moda indígena, isto é, acionar os códigos culturais dominantes segundo as prioridades, objetivos e estratégias indígenas, e sobretudo, segundo a antropologia indígena, a teoria indígena (as teorias indígenas) da cultura, que
- 265- pouco têm a ver com nossas teorias essencialistas da cultura.

Eliane Brum, jornalista e escritora, uma das poucas vozes na imprensa brasileira que se conseguiu fazer ouvir através da cortina de silêncio erguida por esta mesma imprensa, graças à sua coragem e talento, observava, meses atrás:

- Nada é mais autoritário do que dizer ao outro que ele não é o que é. Essa também é parte da ofensiva de aniquilação, ao invocar a falaciosa questão do 'índio verdadeiro' e do 'índio falso', como se existisse uma espécie de 'certificado de autenticidade'. Essa estratégia é ainda mais vil porque pretende convencer o país de que os povos indígenas nem mesmo teriam o direito de reivindicar pertencer à terra que reivindicam, porque sequer pertenceriam a si mesmos. Na lógica do explorador, o ideal seria transformar todos em pobres, moradores das periferias das cidades, dependentes de programas de governo. Nesse lugar, geográfico e simbólico, nenhum privilégio seria colocado em risco. E não haveria nada entre os grandes interesses sem nenhuma grandeza e o território de cobiça.

- 280- Com efeito, *transformar o índio em pobre*, que é o que pretende o "explorador", é também a realização objetiva da visão de mundo do "progressismo de esquerda" que pensava (estava enganada, como se vai vendo) ter chegado ao poder dentro do Estado brasileiro, mas que prolifera igualmente fora dele, em nossa esquerda de ascendência intelectualmente branca e europeia: aquela visão que concebe o índio como uma subespécie do "pobre". Essa metamorfose conceitual faz do índio o bem vindo objeto de uma pressurosa necessidade, a
- 285- de transformá-lo, paternalmente, em "não-pobre", retirá-lo de sua abjeção para torná-lo um "cidadão", passar de uma condição de um "menos que nós" à de um "igual a nós". A pobreza é condição que deve ser remediada, é diferença injusta que deve ser abolida. E tome "programa de governo", correndo logo atrás da colhedeira, do agrotóxico, do pivô de irrigação, da barragem hidrelétrica, do extrativismo minerário — tudo, naturalmente, financiado pelas
- 290- proezas de nosso tanatocapitalismo, etnocida e ecocida. Mas um índio é outra coisa que um pobre. Ele não quer ser transformado em alguém "igual a nós". O que ele deseja é poder permanecer diferente de nós — *justamente* diferente de nós, em todos os sentidos do advérbio. Ele quer que reconheçamos e respeitemos sua distância.

- 295- Mais uma vez, esta é a escolha crucial da esquerda em nosso continente e no presente momento histórico mundial: pensar os "índios" — isto é, todas as minorias — do planeta como "pobres", ou pensar os "pobres" como "índios" e agir politicamente nesta direção. Porque pobre é um conceito "maior", pobre é maioria, pobre é um *conceito de Estado* — um conceito, justamente, "estatístico". Mas acontece que a imensa maioria estatística dessa
- 230- maioria pobre é minoria étnica, minoria política, minoria sexual, minoria racial. Pois no Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. E quem não é? Aqueles que a feitiçaria capitalista e a máquina colonial conseguiram transformar em "pobres" (perdeu, índio! dançou, negro!), ou aqueles que querem fazer os pobres um pouquinho menos pobres, justo o necessário para que eles possam, como bons trabalhadores de um país que vai para a frente aceleradamente, comprar (a crédito, é claro) o celular ou o televisor que importamos da China. Mas,
- 235- antes que consigamos, aqui e "lá fora", transformar todos os índios do mundo em pobres, os pobres terão se retransformado em índios. O mundo está mudando, e não na direção que os herdeiros intelectuais dos séculos XIX e XX imaginavam.

- Quando se fala em pobre, com alguma consistência mais que assistencialista ou administrativa, o que se quer dizer é "proletário" — está-se pensando segundo o velho modelo da luta de classes. Mas parece-me que toda a problemática clássica da luta de classes sempre eludiu, ou contornou, a espinhosa questão da relação entre os conceitos de *classe* e de *povo*. Pois bem: se, no dizer célebre de Louis Althusser, "a filosofia é 'em última instância' a luta de classes na teoria", então caberia contradizer que a *antropologia é a luta de povos na teoria*. (Esquece-se com demasiada frequência a origem histórica das classes sociais em diferenças étnicas, linguísticas, culturais e geográficas, tão óbvia no colonialismo mas igualmente interna aos países ditos "centrais".) Não será por acaso que as invenções políticas mais instigantes no presente momento, os projetos de constituição de coletivos não-estatais como o Movimento Zapatista e o Curdistão, estejam ancorados em uma base étnica. Uma base étnica que se recusa a deixar hipnotizar pela alucinação da forma-Estado, ao contrário da imensa maioria dos nacionalismos étnicos identitaristas europeus. Os movimentos indígenas das Américas, assim como o Curdistão, propõem, bem ao contrário, formas de organização coletiva inspiradas — um exemplo entre outros — no confederalismo democrático e no municipalismo libertário de Murray Bookchin, um ex-sindicalista, ex-comunista,

255- ex-anarquista clássico (ou pós-anarquista) que percebeu que a ecologia social (ou socioambientalismo) e o confederalismo da democracia direta são duas dimensões indissociáveis da mesma heterotopia: o enlace dos povos com a Terra.

Concluía minha aula pública na Cinelândia com os parágrafos seguintes.

260- Nós, os brancos que aqui estamos sentados na escadaria da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, em 20 de abril de 2016, nós nos sentimos indígenas. Não nos sentimos cidadãos, não nos vemos como parte de uma população súdita de um Estado que nunca nos representou, e que sempre tirou com uma mão o que fingia dar com a outra. Nós os “brancos” que aqui estamos, bem como diversos outros povos indígenas que vivem no Brasil: camponeses, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, quilombolas, sertanejos, caboclos, curibocas, negros e “pardos” moradores das favelas que cobrem este país. Todos esses são *indígenas*, porque

265- se sentem ligados a um lugar, a um pedaço de terra — por menor ou pior que seja essa terra, do tamanho do chão de um barraco ou de uma horta de fundo de quintal — e a uma comunidade, muito mais que cidadãos de um Brasil Grande que só engrandece o tamanho das contas bancárias dos donos do poder.

270- A terra é o corpo dos índios, os índios são parte do corpo da Terra. A relação entre terra e corpo é crucial. A separação entre a comunidade e a terra tem como sua face paralela, sua sombra, a separação entre as pessoas e seus corpos, outra operação indispensável executada pelo Estado para criar populações administradas. Pense-se nos LGBT, separados de sua sexualidade; nos negros, separados da cor de sua pele e de seu passado de escravidão, isto é, de despossessão corporal radical; pense-se nas mulheres, separadas de sua auto-

275- nomia reprodutiva. Pense-se, por fim mas não por menos repugnante, no sinistro elogio público da tortura feito pelo canalha Jair Bolsonaro, deputado federal eleito por meu estado, o Rio de Janeiro — a tortura, modo último e mais absoluto de separar uma pessoa de seu corpo. Tortura que continua — que sempre foi — o método favorito de separação dos pobres de seus corpos, nas delegacias e presídios deste país tão “cordial”.

280- Por isso tudo a luta dos índios é também a nossa luta, a luta indígena. Os índios são nosso exemplo. Um exemplo de *existência* secular a uma guerra feroz contra eles para desexisti-los, fazê-los desaparecer, seja matando-os pura e simplesmente, seja desindianizando-os e tornando-os “cidadãos civilizados”, isto é, brasileiros pobres, sem terra, sem meios de subsistência próprios, forçados a vender seus braços — seus corpos — para enriquecer os

285- pretensos novos donos da terra.

Os índios precisam da ajuda dos brancos que se solidarizam com sua luta e que reconhecem neles o *exemplo* maior da luta perpétua entre os povos indígenas (todos os povos indígenas a que me referi mais acima: o povo LGBT, o povo negro, o povo das mulheres) e o Estado nacional. Mas nós, os “outros índios”, aqueles que não são índios mas se sentem

290- muito mais *representados* pelos povos índios que pelos políticos que nos governam e pelo aparelho policial que nos persegue de perto, pelas políticas de destruição da natureza levadas a ferro e a fogo por todos os governos que se sucedem neste país desde sempre — nós outros também precisamos da ajuda, e do exemplo, dos índios, de suas táticas de guerrilha simbólica, jurídica, mediática, contra o Aparelho de Captura do Estado-nação. Um Estado

295- que vai levando até às últimas consequências seu projeto de destruição do território que reivindica como seu. Mas a terra é dos povos.

Concluo com uma alusão ao nome de uma rua não muito distante desta Cinelândia onde estamos agora. Em Botafogo existe, como vocês todos sabem, uma Rua Voluntários da Pátria. Seu nome provém de uma iniciativa empreendida pelo Império em sua guerra genocida (e

300- etnocida) contra o Paraguai — o Brasil sempre foi bom nisso de matar índios, do lado de cá ou de lá de suas fronteiras. Carente de tropas para enfrentar o exército guarani, o Governo imperial criou corpos militares de voluntários, “apelando para os sentimentos do povo brasileiro”, como escreve o verbete da Wikipédia sobre a iniciativa. Pedro II apresentou-se em Uruguaiana como o “primeiro voluntário da pátria”. Não demorou muito e o patriotismo dos

305- voluntários da pátria arrefeceu; logo o Governo central passou a exigir dos presidentes das

provincias que recrutassem cotas de “voluntários”. A solução para esta lamentável “falta de patriotismo” dos brancos brasileiros foi, como se sabe, mandar milhares de escravos negros como voluntários. Foram eles que mataram e morreram na Guerra do Paraguai. Obrigados, escusado dizer. Voluntários involuntários.

- 310- Pois bem. Os índios foram e são os primeiros Involuntários da Pátria. Os povos indígenas originários viram cair-lhes sobre a cabeça uma “Pátria” que não pediram, e que só lhes trouxe morte, doença, humilhação, escravidão e despossessão. Nós aqui nos sentimos como os índios, como todos os indígenas do Brasil: como formando o enorme contingente de Involuntários da Pátria. Os involuntários de uma pátria que não queremos, de um governo (ou des-governo) que não nos representa e nunca nos representou. Nunca ninguém os representou, àqueles que se sentem indígenas. Só nós mesmos podemos nos representar, ou talvez, só nós podemos dizer que representamos a terra — esta terra. Não a “nossa terra”, mas a terra de onde somos, de quem somos. Somos os Involuntários da Pátria. Porque *outra* é a nossa vontade. Involuntários de todas as Pátrias, desertai! Porque o deserto de ruínas do capital
- 320- será repovoado pelo povo por vir.



Edições Chão da Feira
Caderno de Leituras / Série Intempestiva
Projeto gráfico - Mateus Acioli
Maio de 2017

chaodafeira.com

Patrocínio



PREFEITURA
BELO HORIZONTE



Realizado com recursos da Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte

1069/2014

Este Caderno de Leituras foi realizado com recursos da Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte. Fundação Municipal de Cultura. Patrocínio UNA.

ROTEIRO DE PRODUÇÃO DE FICHAMENTO/RELATÓRIO

- 1) Leiam o título, o resumo, a introdução, os argumentos do autor no corpo de texto e a conclusão. Qual é a tese defendida? Qual é o ponto de vista do autor?
- 2) Releia o texto e identifique os argumentos que o autor utiliza para defender sua tese. Quantos são? Quais são?
- 3) O autor faz uso de informações suplementares para apoiar seus argumentos? Quais? Elas são importantes para a compreensão desses argumentos ou podem ser desconsideradas?
- 4) De que forma o autor conclui seu texto, através de resumo dos argumentos principais ou de reforço à tese defendida?
- 5) Como você avalia o texto? É pertinente, coerente no desenvolvimento dos argumentos, aplicável à realidade, compatível com seu conhecimento de mundo?
- 6) Redija seu fichamento/relatório, retomando essas informações.
- 7) Seu fichamento/relatório consegue recuperar todas essas informações? Você consegue identificar a macroestrutura do texto argumentativo, isto é, tese, premissa, argumentos e conclusão?

OBJETIVO	ESTRUTURA DO TEXTO ARGUMENTATIVO		
CONVENCER O LEITOR DE UM DETERMINADO PONTO DE VISTA	TESE - PREMISSE => ARGUMENTOS => CONCLUSÃO		
	a) Introdução => defesa da tese (contextualização e ponto de vista);	b) Corpo do texto => Seqüência de argumentos (defesa da tese) informações de suporte relevantes (detalhes de apoio aos argumentos/ polifonia);	e) Conclusão => Resumo ou reforço da tese (o autor também lança outros questionamentos, os quais acha importante serem investigados em pesquisas posteriores).
	A tese normalmente é afirmada no título, introdução e conclusão do texto. Na introdução, o autor apresenta a problemática e, geralmente, a revisão da situação anterior. Para tal, são introduzidas afirmações e citações de fatos que constituem a argumentação básica para o autor afirmar seu ponto de vista e desenvolver os argumentos em favor de uma determinada tese, o argumento básico. O texto apresenta também argumentos de outros níveis, utilizados para convencer o leitor da tese principal, funcionando como suporte. Muitas vezes, estes argumentos são introduzidos por polifonia (outras vozes de outros enunciadores). Na conclusão, o autor reforça seu ponto de vista e/ou resume a discussão.		

MODELO DE PROVA FINAL DE PORTUGUÊS III

Nome e sobrenome: Data:

Texto: “SOBRE A IDENTIDADE BRASILEIRA” DE MUNIZ SODRÉ

Texto disponível em: <https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/225/222>

Questionário

1) Leia o título, o resumo, a introdução, os argumentos do autor no corpo de texto e a conclusão e responda globalmente: **Qual é o problema analisado?; Qual é a tese defendida?; Qual é o ponto de vista do autor?** (2,0 pontos).

2) Com o intuito de se manifestar com sua fala no espaço público e contrarrestar a dissimetria, qual é a possibilidade que restaria ao coletivo afrodescendente? (1,5 pontos).

3) Os **reforços argumentativos** têm a função de destacar fatos e ideias. Cinco reforços são constantes na argumentação falada ou escrita: **exemplo; definição; estatística; testemunho e citação**. Identifique estes reforços e exemplifique-os com citações retiradas do texto. (1,0 pontos).

4) Explique quais são os valores dos seguintes conectores e que ideias estes articulam (2,0 pontos):

- **A pesar de** (linha 31)
- **No entanto** (linha 173)
- **Entretanto** (linha 184)
- **Portanto** (linha 203)

5) Reconheça as seguintes formas verbais, indicando o sujeito no texto e explicando o seu uso (2,0 pontos):

- **Começarmos** (linha 59)
- **Tem sido calado** (linha 206)
- **Constituíse** (linha 221)
- **Quiser** (linha 373)

6) Localize no texto e justifique o emprego, por parte do enunciador, de dois (2) exemplos de **modalizadores apreciativos e lógicos**. Leve em conta que os primeiros se relacionam com juízos do valor sobre o enunciado e os segundos, com a certeza quanto com a possibilidade (maior ou menor grau de asserção) (1,5 pontos).

NORMAS E FICHAS PARA TRABALHO PRÁTICO FINAL

- a) Trata-se de elaborar uma apresentação didática *em espanhol* dos temas e argumentos de um texto acadêmico (artigo ou capítulo) em português, preferentemente escrito por um/uma pesquisador/a lusófono/a. A escolha do material fica por conta dos/das estudantes que deverão levar em consideração seus próprios interesses acadêmicos ou profissionais. O/a docente acompanhará o processo de escolha.
- b) A tarefa deve ter como objetivo imaginário facilitar a abordagem desse texto por parte de estudantes de um curso ou seminário da especialidade (numa hipotética situação real de estudo, ensino ou pesquisa).
- c) O trabalho sobre o texto escolhido deve-se estruturar em duas instâncias:
 - 1) ANÁLISE DAS IDEIAS PRINCIPAIS / MAPA OU REDE CONCEITUAL
Com base no programa *Bubbl.us* (<https://bubbl.us/>) ou apresentação feita em *Power Point* ou *Prezi*.
 - 2) INFORME DE LEITURA
 - a) Resumo ou resenha crítica
 - b) Questionário de autoavaliação
 - c) Glossário
- d) As atividades propostas para a segunda instância devem ser apresentadas num pasta junto com uma cópia do texto escolhido (com as linhas numeradas). Todas estas partes — mais outras que os estudantes ou o/a docente considerem necessário incluir — visam constituir um fichário do texto em questão aplicável numa situação real de estudo ou ensino.
- e) Algumas normas:
 - 1) O trabalho prático representa duas das três notas do/da estudante (uma nota numérica para cada instância do trabalho prático).
 - 2) Trata-se de um trabalho preferentemente elaborado em equipe de maneira colaborativa.
 - 3) A segunda instância do TP deverá ser apresentada digitada em computador, procurando evitar erros ortográficos e de redação.
 - 4) Consignar na capa da segunda instância do trabalho os dados pessoais dos/das estudantes, os cursos a que pertencem e os dados bibliográficos completos do material empregado.
 - 5) Este trabalho deverá ser entregue ao/à docente na data combinada previamente no cronograma da disciplina.
 - 6) O texto a ser trabalhado, os/as estudantes devem escolhê-lo das bibliografias das disciplinas do seu curso, com o acordo do seu docente de português. O texto deve respeitar as características previstas para o nível superior.
 - 7) Toda citação do texto analisado deverá ser transcrita em língua portuguesa e com indicação da página ou das linhas correspondentes.
 - 8) A segunda instância de trabalho prático deverá ser entregue em uma via e não deverá exceder as 10 laudas, digitadas em espaço simples, em Arial 12, acompanhado de uma cópia do texto analisado em anexo.

SUBSÍDIOS PARA O TRABALHO PRÁTICO

O LÉXICO

O **trabalho prático final** é uma atividade colaborativa (em parceria). Os/as estudantes devem ler o texto selecionado com atenção, sublinhando as ideias principais e esclarecendo o vocabulário não conhecido. Para isto, podem empregar dicionários em linha:

- Dicionário Priberam
- (<https://www.priberam.pt/DLPO/>)
- Dicionário Aurélio
- (<http://www.aureliopositivo.com.br/>)
- Dicionário Online de Português
- (<https://www.dicio.com.br/>)
- *Dicionário Michaelis*
- (<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>)
- *Dicionário Informal*
- (<http://www.dicionarioinformal.com.br/>)
- *Word Reference*
- (<http://www.wordreference.com/>)
- *Dicionário Online Pons*
- (<http://pt.pons.com/tradução>)
- *Dicionário Caldas Aulete*
- (<http://www.aulete.com.br/>)
- *Dicionário Houaiss*
- (<http://houaiss.uol.com.br/>)

RESUMO & RESENHA

- “Como fazer um resumo”
- (<https://www.lendo.org/como-fazer-um-resumo/>)
- “Resumo de texto”
- (<https://www.todamateria.com.br/resumo-de-texto/>)
- “Como fazer um resumo”
- (<https://es.slideshare.net/mekie/como-fazer-um-resumo-9509767>)
- “Como elaborar uma resenha”
- (<http://pucrs.br/gpt/resenha.php>)
- “Como fazer uma resenha crítica”
- (<https://www.todamateria.com.br/resenha-critica/>)
- “Como fazer resenha ABNT”
- (<http://www.normasabnt.net/resenha-abnt/>)

MAPA OU REDE CONCEITUAL

Tanto o mapa quanto a rede conceitual são gráficos que podemos criar para organizar, de maneira visual, a informação do texto que estamos lendo/estudando, ou a informação que temos na nossa cabeça (aquilo que sabemos de um tema ou assunto).

O objetivo é poder depois comunicar essa informação de maneira rápida e clara. O mapa costuma ser hierárquico, isto é, a informação se organiza colocando na parte de cima o conceito principal e as ideias mais abstratas; num plano médio, podemos colocar as ideias menos abstratas; finalmente, num plano inferior aquilo que é mais concreto.

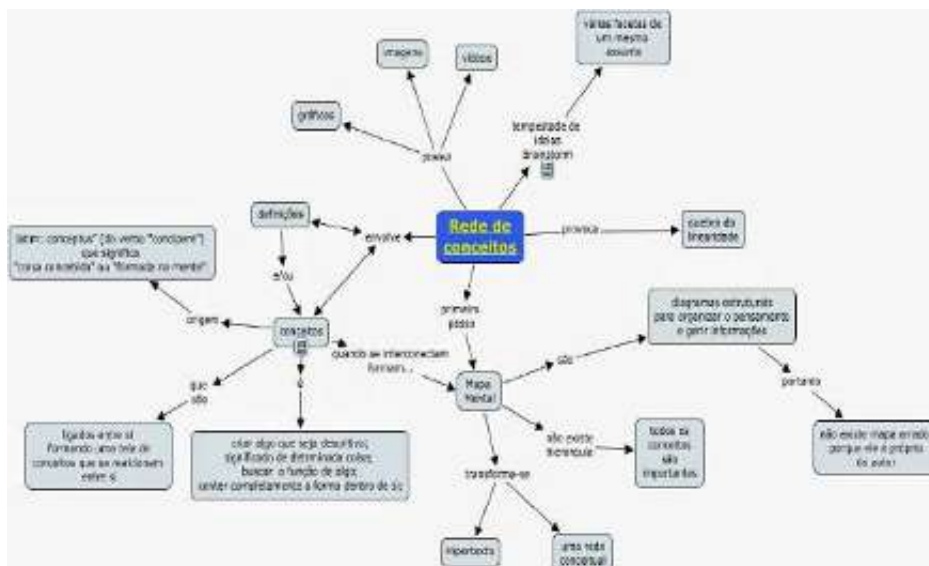
- “Como fazer um mapa conceitual”
<https://educacao.umcomo.com.br/artigo/comofazer-um-mapa-conceitual-12042.html>

Ao contrário, na rede (também chamada de mapa tipo teia de aranha) não temos restrições sobre onde colocar os conceitos, ou seja, ela não é hierárquica; temos, sim, que cuidar de relacionar logicamente as idéias. Para isso sempre temos que unir os conceitos com setas, colocando ao mesmo tempo sobre cada uma delas uma ideia de união.

- “Redes conceituais”
- <http://infoeducindiaqueresma.blogspot.com/p/redes-conceituais.html>
- “Mapa conceitual: uma nova forma de estudar”
<http://blog.aulalivre.net/mapaconceitual/>
- “Como fazer um mapa conceitual”
- <https://pt.wikihow.com/Fazer-um-Mapa-Conceitual>
- “Introdução aos mapas conceituais”
<http://www.unifra.br/professores/alexz/mapasconceituais.pdf>

A tarefa proposta consiste criar um gráfico, um mapa ou uma rede, que represente visualmente o principal do texto lido, onde fiquem expostas as ideias mais importantes.

Um exemplo:



QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

Nesta etapa os/as estudantes devem elaborar perguntas (em espanhol) sobre o texto, levando em consideração os conteúdos fundamentais já analisados no resumo ou resenha e na rede conceitual; devem levar em consideração também os aspectos metodológicos e os problemas que estão presentes no texto, no tema apresentado, etc.

Para elaborar o questionário pensem que as perguntas têm que servir para recuperar os pontos fundamentais tratados no artigo. As perguntas devem ser relevantes e pertinentes, têm que apontar a recuperar os aspectos mais importantes de assunto. Procurem, portanto, que as perguntas não sejam óbvias nem se respondam por sim ou por não.

Elaborem perguntas sobre conteúdos explícitos ou implícitos no texto, que o leitor possa inferir tirando informação que se pode deprender da leitura como consequência das ideias expostas.

Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?"	* Ligue: Lilian <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe <i>Não preciso falar eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	* Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que ... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	* Quem comprou a meia azul? * O que ela faz todos os dias? * De que tipo de música Bruno mais gosta? * Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	* Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. * Como isso aparece no texto?

5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	* Qual a moral dessa história? * Que outro título você daria? * Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	* Qual sua opinião sobre...? * O que você acha do...? * Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	* De que passagem do texto você mais gostou? * Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do seu corpo, que órgão você operaria? * Justifique sua resposta.
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antipodas às de cópia e às objetivas.	Dê um exemplo de pleonasmos vicioso (não havia pleonasmos no texto e isso não fora explicado na lição) Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú)
9. Meta-lingüísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	* Quantos parágrafos tem o texto? * Qual o título do texto? * Quantos versos tem o poema? * Numere os parágrafos do texto.

(Tabela retirada de "Compreensão de texto: algumas reflexões" de Luiz Antônio Mascuschi.)

Os principais sites para encontrar artigos científicos

Escrito por: **Karina Melo**

• Vida Acadêmica • Post

Todo estudante universitário sabe que no decorrer da sua vida acadêmica vai se deparar com a necessidade de encontrar bons **sites de artigos científicos** para buscar referências e fundamentar os seus trabalhos.

Nessas horas é comum que a primeira fonte de busca que venha à cabeça seja o Google, mas ele não é um site especializado em artigos científicos e pode além de limitar a sua pesquisa, trazer fontes pouco confiáveis e sem filtro de informações.

Para te ajudar a encontrar uma base de dados científicos confiáveis e enriquecer os seus trabalhos com o que há de melhor em artigos e periódicos, listamos os principais sites de pesquisa nacionais e internacionais.

Ficou curioso? Continue a leitura!

Scielo



O Scientific Electronic Library Online (Scielo), possui uma seleção de periódicos científicos de países da América do Sul, Europa e África. O acervo da biblioteca eletrônica é enorme, com mais de 570 mil artigos dos mais diversos assuntos, a ferramenta tem suporte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Por isso e muito mais, ele ocupa o primeiro lugar da nossa lista!

[Clique aqui para conhecer!](#)

Scopus

The Scopus logo is displayed in a bold, orange, sans-serif font, centered within a light orange rectangular background.

Se o seu foco é encontrar um grande acervo de resumos e citações, você precisa conhecer o Scopus. Ele é o maior banco de dados desse segmento, suas revistas, livros e publicações abrangem temáticas ligadas à ciência, tecnologia, artes e muito mais. Além disso, as pesquisas desse site são submetidas à revisão por pares – isso significa que 2 avaliadores revisam os artigos antes de aprová-los – o que deixa o processo muito mais seguro. O site é inteligente e oferece ferramentas de monitoria, análise e visualização didática – inclusive, são muito elogiadas pelos estudantes.

Clique [aqui](#) para conhecer!

Google acadêmico

The Google Acadêmico logo features the word "Google" in its signature multi-colored font, followed by the word "Acadêmico" in a blue, sans-serif font, all centered within a light blue rectangular background.

Quem diria que o Google ofereceria uma ferramenta específica para pesquisas científicas? Nesse site é possível encontrar periódicos, artigos, jornais universitários, anais de eventos e até trechos de livros acadêmicos de uma forma bem simples. A ferramenta é uma das mais usadas pelos estudantes exatamente pela quantidade de informação disponível. Um ponto negativo, é que o site não oferece filtro de pesquisa, como por exemplo, por área de conhecimento.

Clique [aqui](#) para conhecer!

Science direct

The logo for ScienceDirect, featuring the word "ScienceDirect" in a bold, orange, sans-serif font.

É uma plataforma da Elsevier – maior editora de literatura médica do mundo. Voltada para estudantes e profissionais da área da saúde, o site disponibiliza trabalhos com temática científica, técnica e revistas internacionais – todos revisados por pares de avaliadores. Lá, é possível realizar a pesquisa de maneira intuitiva, baixar a maioria dos materiais de forma gratuita e o melhor, depois da leitura dos artigos, você pode salvá-los sem problemas.

[Clique aqui para conhecer!](#)

Periódico CAPES



O periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma biblioteca virtual com o melhor da produção científica nacional online. A ferramenta é super completa e disponibiliza trabalhos, livros, enciclopédias e conteúdo técnico como normas e estatísticas, além de material audiovisual. Bom, né?

[Clique aqui para conhecer!](#)

BDTD



BDTD faz referência a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Integra várias instituições de ensino e pesquisa brasileiras e, por isso, disponibiliza um grande número de trabalhos acadêmicos no seu acervo. O Ibict – criador e coordenador do projeto – estimula o cadastro e a publicação das teses e dissertações disponíveis no site. O bacana é que as publicações podem ser visualizadas aqui no Brasil e fora do país – uma ótima chance de aumentar a visibilidade dos estudantes, profissionais e pesquisadores.

[Clique aqui para conhecer!](#)

SiBi



É uma base de dados com mais de 16.000 periódicos, livros e revistas de diversas áreas de conhecimento. A biblioteca digital foi criada pela USP e abrange todas as publicações científicas da universidade. A SiBi também disponibiliza trabalhos de parceiros externos – outras instituições de ensino qualificadas como referência no ramo de pesquisa.

[Clique aqui para conhecer!](#)

Science.gov



Foi criado pelo governo norte-americano para facilitar o processo da pesquisa científica nas universidades. Conta com o suporte de agências e órgãos dos Estados Unidos para abastecer o seu banco de dados. Possui um acervo enorme que dá acesso a sites de mais de 12 agências federais. Além disso, o site – que é considerado o portal da ciência – possui versões em inglês e espanhol.

[Clique aqui para conhecer!](#)

World Wide Science



Este site te dá acesso a base de dados e portais científicos de vários países do mundo. Sua pesquisa é rápida e de fácil leitura, já que os resultados – independente da língua original – são traduzidos simultaneamente para o idioma desejado. Seu foco principal são as áreas da ciência, medicina, agricultura e tecnologia. Os resultados das pesquisas são classificados por relevância e todo o seu conteúdo científico é confiável e eficiente.

[Clique aqui para conhecer!](#)

Scholarpedia



A ideia é inspirada na enciclopédia livre – Wikipédia. O site traz textos acadêmicos gratuitos, escritos e revisados por especialistas do mundo inteiro. Os artigos ficam disponíveis para leitura online e cada um é devidamente assinado pelo seu autor, facilitando a identificação.

Clique [aqui](#) para conhecer!

Esses sites são super confiáveis, cheios de conteúdo relevante, informação de caráter científico nacional e internacional e vão te ajudar a encontrar as melhores referências para os seus trabalhos acadêmicos gratuitamente e sem sair de casa.

Agora, você tem tudo o que precisa para escrever os melhores artigos científicos, é só praticar!

Agora que você já sabe quais são os principais sites para realizar uma busca eficiente, de artigos científicos. Que tal, aprender como ter sucesso na escrita dos seus trabalhos? Fizemos esse material especialmente para você, clique e baixe gratuitamente!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Texto Nº 1: MARTINS, F. J. E agora? Em defesa da universidade pública. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 14 de janeiro de 2019. Disponível em: < <https://diplomatique.org.br/e-agora-em-defesa-da-universidade-publica/>>.

Texto Nº 2: SOUZA, J. M. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **PSI. Revista de Psicologia Social e Institucional**, a. 2, n. 1, 2000, p. 107-20. Disponível em: <www3.uma.pt/.../15oolharetnograficodaescolaperanteadiversidadecultural.pdf>.

Texto Nº 3: OLIVEIRA, P.S.; CAMPOS, V.T.B. Panorama histórico da universidade no Brasil: revisitar o passado para pensar o futuro. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.60, 2025, p. 1-20.

Texto Nº 4: NUNES, P. de S.; SILVA, J. C. da. Representações da mulher na publicidade em Natal-RN: entre corpos estéticos e padrões hegemônicos da subalternidade na cena pública. **Ação Midiática**, n.14., Curitiba, Jul./Dez. 2017, p. 143-158.

Texto Nº 5: GOLDENBERG, M. Corpo, envelhecimento e felicidade na cultura brasileira. **Contemporânea**, ed. 18, vol. 9, n. 2, 2011, p. 77-85. Disponível em: <http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_18/contemporanea_n18_06_Mirian_Goldenberg.pdf>.

Texto Nº 6: SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, a. 26, n. 1, 2014, p. 83-94. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/10.pdf>>.

Texto de aplicação: CASTRO, E. V. de. Os involuntários da pátria. Elogio do subdesenvolvimento. **Cadernos de Leituras**, n. 65, 2017, Série Intempestiva. Disponível em: http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2017/05/SI_cad65_eduardoviveiros_ok.pdf.

PORTUGUÊS III - HUMANÍSTICO
MÓDULO DE LEITURAS E ATIVIDADES
NOVA EDIÇÃO 2026

PORTUGUÊS III – HUMANÍSTICO
MÓDULO DE LEITURAS E ATIVIDADES
NOVA EDIÇÃO 2026